



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA

ETHYANE REGINA BORRALHOS LOBATO

**PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ENSINO DE HISTÓRIA NA ILHA DE
COLARES**

ANANINDEUA-PA

2025

ETHYANE REGINA BORRALHOS LOBATO

**PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ENSINO DE HISTÓRIA NA ILHA DE
COLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), *campus* Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Saberes históricos em diferentes espaços de memória.

Orientador: Prof. Dr. Karl Heinz Arenz.

ANANINDEUA-PA

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

L796p Lobato, Ethyane Regina Borralhos.
Patrimônio histórico e ensino de história na ilha de Colares /
Ethyane Regina Borralhos Lobato. — 2025.
XIII, 132 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Karl Heinz Arenz
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2025.

1. Educação Patrimonial . 2. Ensino de História. 3.
Patrimônio. 4. Saberes Locais. 5. Amazônia colonial. I. Título.


CDD 323.07



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE ETHYANE REGINA BORRALHOS LOBATO


A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Karl Heinz Arenz e constituída pelos examinadores (as) Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes, Prof. Dr. Aldrin Moura de Figueiredo e Profa. Dra. Anna Raquel de Matos Castro, reuniu-se no dia 5 de novembro de 2025, às 14:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **ETHYANE REGINA BORRALHOS LOBATO** intitulada: “Patrimônio Histórico e Ensino de História na Ilha de Colares”. Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **EXCELENTE** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

Documento assinado digitalmente

 **KARL HEINZ ARENZ**
Data: 05/11/2025 16:27:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Prof. Dr. Karl Heinz Arenz, Orientador

Documento assinado digitalmente

 **SIMEIA DE NAZARE LOPES**
Data: 06/11/2025 19:34:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Profa. Dra. Siméia de Nazaré Lopes
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA/ UFPA

Documento assinado digitalmente

 **ALDRIN MOURA DE FIGUEIREDO**
Data: 06/11/2025 14:31:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Aldrin Moura de Figueiredo
Membro Externo da Banca / PPHIST/ UFPA

Documento assinado digitalmente

 **ANNA RAQUEL DE MATOS CASTRO**
Data: 05/11/2025 16:38:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Anna Raquel de Matos Castro
Membro Externo da Banca / SEDUC-PA

Aos meus amados filhos, Isadora e Mateus.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma caminhada repleta de desafios e aprendizados, marcada pelo encontro com muitas pessoas especiais que contribuíram para que este momento se tornasse alcançável. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela força, saúde e coragem para seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. Aos meus filhos, que são minha maior realização. À Isadora, agradeço pela paciência e imensa compreensão diante dos passeios e momentos que deixamos de viver porque eu precisava concluir este mestrado. Obrigada por ser minha alegria nos dias cansativos e me fortalecer com seu amor todos os dias. Ao Mateus, que chegou na fase final deste trabalho, meu amor e gratidão por iluminar ainda mais meu caminho. Vocês são, sem dúvida, a minha maior motivação para seguir em frente.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, meu apoio e ouvinte constante. Obrigada por estar ao meu lado nos momentos de incerteza, pelas constantes palavras de incentivo e por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. À minha mãe, agradeço, pelo apoio incondicional nos cuidados com meus filhos e do meu lar. Mesmo com pouco acesso à educação formal, ela sempre compreendeu a importância da educação e da perseverança. Ao meu pai e meus irmãos pelo apoio e torcida.

Aos diretores e coordenadores da Escola Norma Guilhon, por confiarem no meu trabalho como professora e apoio à gestão. Aos professores, companheiros de trabalho que se tornaram amigos, Jeovane, João, Gênice, Edgar, Alcirema e Sueny, que muito colaboraram com dicas de leitura, informações e estiveram comigo durante essa jornada, seja com uma palavra amiga, incentivos, uma escuta atenta ou simplesmente por suas presenças. Agradeço aos meus alunos por todas as experiências compartilhadas. À minha amiga professora Nelma, pelo acolhimento e ensinamentos, tão importante na construção da minha trajetória na ilha.

Gostaria de expressar meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH-ProfHistória/UFGA), pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional, que me possibilitou enxergar a docência com mais esperança e otimismo, me fazendo refletir sobre minha prática, sobre o quanto o trabalho em sala de aula pode impactar na vida dos alunos. Agradeço aos professores do programa de curso que contribuíram com as leituras e debates durante as disciplinas, de modo especial ao Dr. Karl Heinz Arenz, orientador deste trabalho, por toda dedicação, orientação e compromisso para a realização desse trabalho.

Aos meus colegas da turma 2023, expressei minha gratidão pelas experiências compartilhadas. A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, o meu mais profundo agradecimento.

"A aprendizagem histórica escolar deve contribuir para a constituição de identidades, o reconhecimento da diversidade e o desenvolvimento do pensamento crítico, por meio da compreensão das relações temporais e das narrativas sobre o passado."

Selva Guimarães

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os saberes vivenciados pelos(as) estudantes da Ilha de Colares-PA, na Região do Salgado, e compreender como esses conhecimentos locais podem ser integrados aos conteúdos formais do ensino de História na Escola Estadual Norma Guilhon. A proposta busca articular esses saberes com o patrimônio histórico cultural, promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas, que valorizem as experiências socioculturais dos estudantes a partir da educação patrimonial. A proposta permitiu a exploração das relações entre a Ilha de Colares e o processo de colonização da Amazônia, com ênfase na presença indígena e na ocupação portuguesa nos séculos XVII e XVIII. Ao reconhecerem múltiplas temporalidades e heranças culturais, os estudantes do primeiro ano, desenvolveram uma compreensão crítica sobre as continuidades e rupturas que marcaram a formação do território colarense, e com base em registros, textos e fotografias produzidos por eles, a produção de um *flipbook* configurou-se como um importante recurso didático ao processo educativo e preservação da memória.

Palavras-chave: educação patrimonial; saberes locais; ensino de História; patrimônio; Amazônia colonial.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the knowledge experienced by the students of Colares Island-PA, in the Salgado Region, and understand how this local knowledge can be integrated into the formal contents of History teaching at the Norma Guilhon State School. The proposal seeks to articulate this knowledge with the historical and cultural heritage, promoting more contextualized and meaningful pedagogical practices that value the students' sociocultural experiences through heritage education. The proposal allowed for the exploration of the relationships between Colares Island and the colonization process of the Amazon, with an emphasis on the indigenous presence and the Portuguese occupation in the 17th and 18th centuries. By recognizing multiple temporalities and cultural legacies, the first-year students developed a critical understanding of the continuities and ruptures that marked the formation of the Colares territory. Based on records, texts, and photographs produced by them, the creation of a flipbook proved to be an important didactic resource for the educational process and the preservation of memory.

Keywords: heritage education; local knowledge; History teaching; heritage; colonial Amazon.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Imagem 01	Dimensões do projeto de vida para o Ensino Médio.	37
Imagem 02	Brasão do município de Colares.	57
Imagem 03	Igreja de São Sebastião na localidade Juçarateua	64
Imagem 04	Altar da Igreja São Sebastião.	64
Imagem 05	Nave da Igreja São Sebastião.	65
Imagem 06	Foto interna (Torre Sineira da Igreja).	65
Imagem 07	Mapa do município de Colares-Pa	74
Imagem 08	Construção da ponte que liga a Ilha ao Continente, 2024	77
Imagem 09	Travessia de balsa para acesso a ilha, pelo furo da Laura	77
Imagem 10	Porto de Colares (1)	80
Imagem 11	Porto de colares (2)	80
Imagem 12	Desfile escolar 2024 Escola Norma Guilhon	84
Imagem 13	Alunos do 1º Ano. Desfile escolar 2024	85
Imagem 14	Produção familiar de farinha de mandioca	86
Imagem 15	Etapa final da produção de farinha de mandioca	87
Imagem 16	Igarapé Sonrisal. Espaço de lazer e convivência (1)	89
Imagem 17	Igarapé Sonrisal (2) Estudantes em atividade de campo.	90
Imagem 18	Modelo de plano de aula que antecede o desenvolver de uma aula oficina	93
Imagem 19	Aluna da Escola Norma Guilhon apresentando trabalho com fotografias da orla da cidade como recurso para a compreensão da história local e do patrimônio cultural. (1)	94
Imagem 20	Igreja Matriz de Colares: análise das alterações na estrutura e no entorno pelo grupo de estudantes.	95
Imagem 21	Socialização dos trabalhos de pesquisa. Samaumeira da praia do Humaitá, símbolo centenário do patrimônio cultural de Colares. (3)	96
Imagem 22	Igreja Matriz e Escola José Malcher: transformações arquitetônicas ao longo do tempo. (4)	97
Imagem 23	Visita a Biblioteca Municipal (1)	99
Imagem 24	Atividade de pesquisa em grupo sobre a história local do município (2)	100
Imagem 25	Oficina de cartografia (1)	102
Imagem 26	Oficina de cartografia (2)	102
Imagem 27	Oficina de cartografia (3)	103
Imagem 28	Oficina de cartografia (4)	103
Imagem 29	Mapa cartográfico dos territórios quilombolas no município de Colares - Pará, resultante da oficina cartográfica	104
Imagem 30	Cartografia dos patrimônios culturais, históricos e sociais no entorno da Escola Norma Guilhon	104
Imagem 31	Cristo – Bom Jesus dos Navegantes	106
Imagem 32	Orla da cidade	107
Imagem 33	Cruz e Canhão	107
Imagem 34	Mercado Municipal	108
Imagem 35	Câmara Municipal	108
Imagem 36	Canhão	109
Imagem 37	Samaumeira	109
Imagem 38	Caminhada pelo entorno da escola	110

Imagem 39	Igreja Matriz	110
Imagem 40	Centro Comercial de Colares.	111
Imagem 41	Modelo de atividade com fotografia	114

LISTA DE MAPAS

Mapa 01	Mapa de Colares	44
Mapa 02	Mapa da microrregião do salgado	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHU – Arquivo Histórico Ultramarino

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCE/PA – Documento Curricular do Estado do Pará

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAB – Força Aérea Brasileira

FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MEC – Ministério da Educação

OVNI's – Objeto voador não identificado.

PAIE – Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIE – Projetos Integrados de Ensino

PPP – Projeto Político Pedagógico

PTA – Plano de Trabalho Anual

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Educação

SISPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional

UEPA – Universidade Estadual do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1. A ESCOLA E ENSINO DE HISTÓRIA: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	23
1.1. A escola Norma Guilhon e o projeto político pedagógico: perspectivas para a educação patrimonial.....	31
1.2. Caracterização do Sistema Escolar Estadual e Perfil Discente da Escola Norma Guilhon.....	40
1.3. As perspectivas para a abordagem do Patrimônio Cultural em BNCC e PCNs.....	43
2. COLARES: FRAGMENTOS HISTÓRICOS, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA.....	55
2.1. Vestígios Indígenas na Construção da Identidade Local.....	55
2.2. Cabu, Ilha do Sol, aldeia Tupinambá.....	69
2.3. Aspectos Ambientais: memória e patrimônio.....	76
2.3.1 Matriz ribeirinha: pelo caminho das águas.....	76
2.3.2 Os saberes ambientais no cotidiano da ilha.....	83
3. MAPEANDO SABERES E MEMÓRIAS: A CARTOGRAFIA CULTURAL DE COLARES COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	92
3.1. Descrição das atividades realizadas pelos alunos.....	92
3.2. Produto final da Experiência Educativa sobre o Patrimônio Histórico de Colares.....	116
3.3. Uso do produto como instrumento pedagógico para o estudo do patrimônio.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	122
APÊNDICE.....	128

INTRODUÇÃO

O trabalho, intitulado “Patrimônio Histórico e Ensino de História na Ilha de Colares”, teve origem a partir de sucessivas tentativas de construção de uma proposta de pesquisa concreta, fundamentada na observação da prática docente e nas experiências acumuladas enquanto professora de História, em exercício desde 2021, em uma escola da rede estadual situada na Ilha de Colares. A proposta de entender a proficuidade da História local e do ensino patrimonial como estratégias pedagógicas para fortalecer os laços de pertencimento e também para a formação da cidadania dos alunos.

A escolha desta proposta de pesquisa está diretamente relacionada a um fator relevante observado no contexto escolar: a reduzida identificação dos(as) estudantes com o passado histórico local, principalmente no que se refere à presença e influência de cultura(s) indígena(s)¹, bem como ao processo de ocupação e exploração da Amazônia durante o período colonial. A percepção dessa reduzida vinculação dos sujeitos com as vivências passadas, tanto em nível individual quanto coletivo, envolvendo grupos como indígenas, colonos e migrantes, constitui uma inquietação recorrente.

Ainda que existam vestígios materiais e imateriais que compõem o patrimônio cultural da ilha, sejam eles oficialmente reconhecidos ou não, tais elementos nem sempre são percebidos e valorizados no cotidiano escolar. Essa problemática, aliás, tem sido compartilhada por docentes de outras áreas do conhecimento que atuam na mesma instituição, revelando uma demanda por abordagens mais contextualizadas e integradoras no processo de ensino-aprendizagem

Neste trabalho realizou-se uma pesquisa sobre práticas pedagógicas relacionadas ao passado histórico, aos saberes e às manifestações culturais da Ilha de Colares. Para fundamentar essa pesquisa, inicialmente buscou-se embasamento na obra organizada por Maria Betânia Barbosa Albuquerque, *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*. O livro é resultado de uma pesquisa realizada por docentes e discentes da Universidade Estadual do Pará (UEPA) no município de Colares, no período de 2011 a 2014, em parceria com a PUC-RS, no quadro do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD). De maneira geral, a intenção da referida investigação consistia em compreender como os saberes experienciados no cotidiano local eram incorporados às práticas educativas desenvolvidas em uma escola estadual de ensino fundamental.

¹ Convém apontar a importância do ensino da história dos povos indígenas e de sua participação na configuração étnica do Brasil, respaldada pela Lei 11.645/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Indígenas no currículo da educação básica.

A referida obra contribuiu significativamente como instrumento de reflexão e provocação acerca da viabilidade de incorporação das diversas vivências dos discentes no espaço escolar, bem como sobre o potencial dos saberes escolares para o fortalecimento da identidade cultural e histórica de diferentes sujeitos que compõem a realidade amazônica. Além disso, o estudo serviu de base para o delineamento desta proposta de pesquisa, ao suscitar questionamentos sobre como o conhecimento histórico vem sendo efetivamente trabalhado no contexto do ensino médio, a partir das diretrizes curriculares vigentes e do conjunto de saberes que orientam a prática docente.

Nessa perspectiva, o ensino de História e a prática docente devem ser orientados no sentido de considerar o passado a partir das experiências do tempo presente, utilizando-as como fios condutores para a construção de uma aprendizagem histórica que, sobretudo, faça sentido na vida prática dos(as) estudantes. Com base nessa abordagem, torna-se necessário refletir, ainda que de forma breve, sobre o currículo escolar, analisando diferentes perspectivas que possibilitem o afastamento de uma prática pedagógica tradicional, pautada na simples transmissão de conteúdos e no verbalismo, frequentemente dissociada das vivências e realidades dos discentes.

A partir da possibilidade de um acesso limitado dos estudantes à história de suas próprias comunidades, territórios e espaços de vivência no ambiente formal de ensino e aprendizagem, buscou-se inserir referenciais teóricos que possibilitassem a utilização do contexto local como recurso pedagógico. O objetivo foi analisar tanto os desafios quanto as potencialidades dessa abordagem no processo educativo, de modo a oferecer maior sentido e estímulo a essa aprendizagem. Não se pode deixar de considerar a ênfase de Toledo (2010, p. 745) ao afirmar que “a história local carece de estudos acadêmicos mais especificamente voltados para esse ‘tipo’ ou ‘abordagem’ da escrita da história e para a compreensão de como se relaciona teoricamente com o ensino escolar.”

Nesse sentido, o estudo da história local, da história colonial e do patrimônio histórico foi mobilizado como referencial para a construção desta dissertação, com o propósito de evidenciar aos discentes a relevância do ensino de História na formação de um sentido prático e na constituição de processos de identidade e identificação, ancorados também nas memórias coletivas e individuais, reafirmando a necessidade de que “É preciso dar voz às histórias desses sujeitos que sempre estiveram excluídos dos conteúdos ensinados” (Barros, p. 6, 2013).

A condução desta pesquisa diante da relevante presença de indígenas no território que um dia foi Cabu, Cabi ou Aldeia dos Tupinambás, também se alicerça na descrição sobre a decolonialidade de Mignolo (2019). A decolonialidade se apresenta atualmente como um

elemento articulador de diversas iniciativas que rompem com a modernidade e com a civilização ocidental. Essas ações buscam reconectar-se com saberes e legados culturais que os sujeitos desejam preservar, afirmando modos de existência alternativos e diversos, que oportunizam aos grupos a vida e a identificação que querem ter.

Com o propósito de desenvolver estratégias pedagógicas que articulem fontes históricas, memórias e experiências compartilhadas pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio da Escola Norma Guilhon, este trabalho propõe o uso da história local da Ilha de Colares como ponto de partida para o ensino de História. A referida escola constitui-se como uma referência educacional no município, atravessando várias gerações desde sua fundação, em 1973. Atende estudantes tanto da sede municipal quanto de comunidades rurais, apresentando, assim, um perfil heterogêneo, marcado pela coexistência de diferentes realidades socioeconômicas.

A proposta enfatiza a história local da Ilha de Colares, destacando sua relação com a história colonial de matriz indígena e com a educação patrimonial, justificada por sua centralidade na conformação das identidades locais e na construção dos modos de vida presentes na ilha. A colonização, marcada pela presença indígena e portuguesa, estabeleceu processos de intercâmbio, resistência, apropriação e transformação cultural que ainda hoje reverberam nas práticas sociais, nos saberes tradicionais e nas relações com o território.

Trabalhar a história colonial nos permite compreender as raízes históricas das dinâmicas culturais e ambientais, revelando como os legados indígenas, atravessados e ressignificados no contexto do projeto colonial amazônico dos séculos XVII e XVIII. Assim, a abordagem colonial não apenas aprofunda o entendimento das permanências e rupturas históricas, mas também contribui para uma educação patrimonial crítica, que valoriza a diversidade cultural e reconhece o patrimônio histórico como resultado de múltiplas temporalidades e atores sociais. Fontes historiográficas indicam que, até o século XVII, a Ilha de Colares era habitada por três etnias indígenas: os aruãs, os guararés e os tupinambás, sendo esta última a de presença mais conhecida e predominante (Albuquerque, 2016).

Primordialmente, empregamos a compreensão do ensino patrimonial como estratégia pedagógica qualificada para fortalecer os laços de pertencimento, a estruturação das diversas identidades sociais e também a formação da cidadania, na expectativa de estabelecer conexões entre a vida dos alunos, o passado histórico-colonial e o currículo proposto. Fomentando o compartilhamento de realidades e a preservação da memória, que contribui para a percepção do que fica registrado por diferentes grupos culturais acerca de diferentes elementos patrimoniais” (Zarbato & Santos, 2015, p.65)

Nesse intuito, o ensino de História, a história local, patrimônio cultural e a Educação Patrimonial se instalam como conceitos-chave, por se tratarem de campos de reflexão intrinsecamente interligados, que contribuem para a assimilação mais profunda e significativa do passado e da identidade cultural de uma comunidade. A identidade tanto se refere às raízes, como ao patrimônio, à memória, como aos valores, ao presente como ao futuro, de modo que não é um dado adquirido, mas um processo em construção (Alves, 2014, p. 70).

Esta pesquisa inclui debates bibliográficos e experiências pessoais e profissionais aperfeiçoadas no decorrer do trabalho como professora de História em uma escola estadual de ensino médio, no município de Colares. Para a construção teórica referente aos conceitos-chave, nos embasaremos, sobretudo, nos seguintes especialistas: Reznik (2008), Goubert (1988), Rösen (2007), Fonseca (2006), Toledo (2010), Funari e Pelegrini (2009), Zarbato (2015), Bittencourt (2004), Alves (2014), Pollack (1992), Barros (2013), Barca e Pinto (2014), Horta (1999), CERRI (2011), Caimi (2008), cujas contribuições oferecem subsídios para a análise crítica das práticas pedagógicas voltadas à articulação entre história, memória e educação patrimonial no contexto da escola pública na Amazônia.

A fundamentação teórico-metodológica da proposta também se respalda no Guia Básico de Educação Patrimonial, publicado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 1999, que se constitui como uma referência central para o desenvolvimento de práticas educativas voltadas à salvaguarda do patrimônio cultural. O referido guia apresenta diretrizes, conceitos e experiências que visam articular a educação formal e não formal no campo do patrimônio, promovendo a valorização e a preservação das múltiplas expressões culturais por meio de processos participativos e contextualizados.

Considerando as restrições decorrentes do meu próprio desconhecimento prévio, uma vez que, até o início da minha trajetória docente, eu não havia tido qualquer contato com o território em questão, esta proposta de trabalho busca ampliar a compreensão acerca da temática do patrimônio cultural, tomando como ponto de partida as referências e vivências dos próprios estudantes. A adoção dessa abordagem no ensino de História, surgiu a partir da observação de práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, as quais evidenciavam uma relação tênue, ou mesmo distante, entre os discentes e a noção de patrimônio cultural.

Como produto final, propusemo-nos a elaborar um *flipbook* educativo, contendo registros fotográficos produzidos pelos discentes e referenciais descritivos dos principais bens culturais do município de Colares, compreendidos como expressões significativas da identidade

local. A elaboração do material se estrutura principalmente em um roteiro pedagógico e a partir de cartografia dos lugares de memória, permitindo aos estudantes percorrerem simbolicamente o território e (re)conhecerem os elementos constitutivos de sua história e cultura. Busca-se, assim, promover a apropriação crítica do patrimônio cultural, em suas dimensões materiais e imateriais, a partir de uma perspectiva dialógica e territorializada.

Objetivos desta pesquisa

Diante da necessidade de promover práticas pedagógicas mais contextualizadas e significativas, especificamente, em territórios que compõem a Região do Salgado, como a ilha de Colares, um antigo território Tupinambá marcado por uma rica diversidade cultural e histórica, a motivação principal deste estudo reside na necessidade de investigar e compreender os diferentes saberes vivenciados pelos estudantes que habitam o território da ilha, analisando de que forma esses conhecimentos locais podem ser assimilados e associados com os conteúdos formais empregados no ensino de História, articulados com a educação patrimonial enquanto ferramenta pedagógica, de modo a favorecer a conexão entre o saber escolar e as experiências socioculturais dos estudantes.

Ao considerar o intuito e a relevância desta pesquisa, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: 1) analisar a matriz curricular do Estado do Pará, refletindo sobre sua abordagem quanto ao patrimônio cultural, estendendo essa a análise à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); 2) desenvolver uma pesquisa acerca do passado colonial indígena na ilha, para identificação dos sujeitos e suas práticas culturais. 3) Produzir um *flipbook* a partir das estratégias didáticas desenvolvidas com os alunos, envolvendo pesquisa, oralidade, produção de texto, elaboração de um roteiro pedagógico-didático pelos lugares de memória e registros fotográficos acerca do patrimônio cultural de Colares.

As ferramentas metodológicas desta pesquisa

Adotamos como marco inicial desta pesquisa atividades desenvolvidas com alunos de duas turmas de 1ª ano do ensino médio, uma do período da manhã e outra do turno da tarde, ao longo do ano de 2023, a partir da implantação do Projeto Integrado de Educação (PIE) de Ciências Humanas e Sociais, promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) no contexto das orientações referentes ao Novo Ensino Médio, na EEEFM Norma Guilhon. Não necessariamente, a implantação do projeto resultou em uma grande estratégia para a aprendizagem da história local em si ou para criar conexões com contextos mais amplos.

Porém, nos direcionou a importantes perspectivas, fragilidades e omissões no que diz respeito ao manuseio da história local e do patrimônio cultural da ilha de Colares.

Para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, organizei as ações desenvolvidas em três fases, cada uma demandando distintas ferramentas metodológicas adequadas à compreensão do alcance da articulação entre o ensino de História e os saberes do cotidiano. Quando mobilizados de forma apropriada, a história do lugar e o patrimônio local podem constituir-se em elementos fundamentais tanto para a motivação dos estudantes em relação aos conteúdos históricos quanto para sua atuação prática na vida cotidiana.

As atividades descritas ao longo deste trabalho resultam da prática pedagógica realizada com duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio, cada uma composta por aproximadamente 30 a 35 estudantes. Além disso, contou-se com a colaboração essencial de docentes de outros componentes curriculares, com Educação Ambiental, Filosofia, Química e Biologia, cuja integração concorreu por causa do caráter interdisciplinar das ações desenvolvidas.

Na primeira fase da pesquisa, priorizando as interações dialógicas, busquei compreender a concepção de patrimônio sob a ótica dos estudantes. A partir dessa escuta ativa e valorizando seus referenciais locais, foi possível construir coletivamente, em sala de aula, os conceitos de (1) fontes históricas, (2) patrimônio material e (3) patrimônio imaterial, estabelecendo assim as bases para uma investigação inicial sobre a formação histórica do município de Colares.

Com o avanço da pesquisa, os estudantes iniciaram o manuseio das fontes históricas por eles identificadas, sendo incentivados a refletir sobre quais tipos de fontes seriam relevantes para narrar a história do lugar onde vivem. Nesse processo, revelou-se fundamental a criação de espaços de escuta e registro das falas dos alunos, a fim de compreender suas percepções sobre o ensino de História e o sentido atribuído à história local em suas trajetórias pessoais e coletivas.

A segunda fase do trabalho deu continuidade à pesquisa, aprofundando o debate sobre o acesso à bibliografia referente à história local. Para isso, foram utilizados trechos da obra de Bettendorff (2010), que traz registros sobre a presença de padres jesuítas na região, evidenciando a atuação missionária no contexto da colonização e a presença de populações indígenas no território. Esses fragmentos serviram como pontos essenciais na busca por obras disponíveis na Biblioteca Municipal de Colares, com o objetivo de identificar produções que abordassem o patrimônio cultural local relacionado àquele período histórico.

A proposta central desta prática pedagógica consistiu em localizar registros e obras que pudessem contribuir para a elaboração de uma cartografia dos patrimônios locais. Entretanto, em função da escassez de referências bibliográficas e documentais disponíveis, essa construção baseou-se principalmente nas perspectivas dos discentes a partir do olhar que cultivam sobre os patrimônios de sua própria comunidade. Como destaca Reznik (2010, p. 93) sobre a sensibilização dos alunos para o trato com vestígios de experiências passadas, “acreditamos que, por meio dessa estratégia, de forma concreta e simplificada, o aluno poderá compreender o quanto o “passado se faz presente”. Nesse processo, a intenção se concentra em que os estudantes atuem como sujeitos ativos da investigação.

A realização de uma oficina abordando os conceitos em torno da Cartografia, principalmente, por seu uso como estratégia de pesquisa e proposição de trajetos capazes de romper com uma estrutura tradicional (Souza & Oliveira, 2022), nos deu base para a elaboração de um roteiro para a visita dos lugares de memória que além das praias, orlas, igarapés, cemitério, centro comercial, mercado Municipal, incluiu a igreja católica, as praças em que se encontram canhões e o cruzeiro que simboliza a presença portuguesa no passado, como oportunidade de explorar os vestígios coloniais nesses monumentos. Durante a execução do roteiro pedagógico, os alunos receberam um formulário para expressarem suas impressões e para sensibilizá-los acerca das experiências do passado da localidade.

O roteiro incluiria a visita a algumas comunidades com origens e tradições que remontam a um passado indígena, mas isso foi feito através de relatos de histórias familiares, das escutas, pelo exercício da oralidade em sala de aula. Além dos grupos de alunos, foram convidados a participar desta etapa, professores de outros componentes curriculares, dando ênfase à interdisciplinaridade, abordando temas que atravessam várias disciplinas, como a educação ambiental e a cidadania. O trajeto estabelecido no roteiro pedagógico com o mapeamento contemplou o caminho percorrido entre a escola e a casa dos estudantes.

Alguns dos patrimônios identificados pelos estudantes nesse trajeto, revelam traços evidentes da imposição e da absorção da fé católica, perceptíveis tanto nas construções arquitetônicas, nos monumentos e objetos, quanto nas práticas e rituais do catolicismo popular. As manifestações religiosas, por exemplo, encontram-se profundamente permeadas por elementos da tradição indígena, sobretudo em aspectos simbólicos que denotam a formação étnica e cultural da população, atrelados à religiosidade do caboclo amazônico (Galvão, 1953).

Buscamos evidenciar o patrimônio também na sua perspectiva mais formal e conceitual, cuja apresentação se modificou segundo o ideário e os interesses de cada período histórico, mas sua valorização quase sempre esteve ligada à formação de uma identidade

nacional, que “talvez tenha sido a expressão mais forte da relação entre patrimônio e identidade coletiva” (BARCA & PINTO, 2014, p. 8). Nesse contexto, Funari e Pelegrini (2009) afirmam que a definição de patrimônio, rompendo com uma perspectiva reducionista, passou a ser pautada pelos referenciais culturais dos povos, pela percepção dos bens culturais nas dimensões testemunhais do cotidiano e das realizações intangíveis.

Seguindo uma proposta adaptada do livro *Guia Básico da Educação Patrimonial*, que faz uma fundamentação teórica direcionada a salvaguarda do patrimônio cultural através de experiências e projetos desenvolvidos pelo IPHAN (Horta *et al.*, 1999), e traz um manual que apresenta a metodologia da Educação Patrimonial, servindo como principal material de apoio para ações educativas, sugere, entre outras coisas, que a caminhada percorrendo os locais que abrigam os patrimônios pode contemplar também a produção de uma série de fotografias ou dispositivos, pelos alunos, que venham refletir as observações e as experiências vivenciadas. Com base nisso, propusemos aos alunos que utilizassem a fotografia como um recurso para representar suas impressões dos lugares e das vivências determinadas pelo olhar do aluno-fotógrafo, até a sua materialização iconográfica.

Essa atividade visa estimular a imaginação e a reflexão por meio de um passeio pelos tempos e lugares da localidade, servindo como ferramenta pedagógica capaz de despertar interesse e dinamizar o acesso ao ensino de História, adotando como referencial inicial, a história da própria comunidade para, em seguida, compreender questões e contextos históricos mais amplos. Após a seleção das fotografias pelos grupos que se definiram antes da caminhada, que evidenciam aspectos distintos do passado da localidade, estas foram associadas a uma ficha de identificação das fotografias que foram utilizadas como base para a confecção de um flipbook, o produto final desta dissertação.

A estruturação dos capítulos

Nossa argumentação será desenvolvida em três tópicos principais. No primeiro capítulo, “A Escola e Ensino de História: a aprendizagem histórica e educação patrimonial”, abordaremos a relação que se estabelece entre escola e ensino, no sentido de examinar a formação histórica dos alunos, que em parte recebe influência da escola, mas também de outros fatores importantes, como o meio social, participação da família, o acesso aos meios de comunicação e mídias sociais. Além disso, será analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o perfil dos discentes, atentando para as relações que estes estabelecem mediante os processos de mudanças e permanências, os espaços de vivências e os diferentes sujeitos com os quais interagem.

Neste primeiro tópico, propõe-se uma reflexão acerca do conceito de patrimônio sob a perspectiva da BNCC e dos PCNs, inserindo a Educação Patrimonial como uma possibilidade metodológica para a inclusão de novas abordagens no que diz respeito ao trabalho em sala de aula. Tal proposta visa contribuir para a construção de uma compreensão crítica acerca do lugar que o indivíduo ocupa no contexto sociocultural em que está inserido, favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica e da identidade coletiva.

Dessa forma, pretende-se estabelecer um diálogo entre as diretrizes curriculares nacionais e estaduais e a valorização do patrimônio histórico e cultural, material e imaterial, presente na Ilha de Colares, compreendendo-o como estratégia de ensino-aprendizagem, com fundamentação em referenciais teóricos que reconhecem o patrimônio como elemento constitutivo da memória social e da ideia de pertencimento.

De acordo com Reznik (2010, p. 90), quanto mais refletimos sobre nossas vivências, mais nos tornamos conscientes de nossas ações, fortalecendo a busca por uma aprendizagem significativa relacionada à história local, que se configura não apenas como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, mas também como um mecanismo de reflexão crítica acerca da realidade social. Isso ocorre, fundamentalmente, por envolver um processo de construção das identidades de sujeitos e da noção de pertencimento. Ademais, favorece a emergência de narrativas individuais e coletivas, de sujeitos e personagens que, quase sempre, estiveram excluídos dos conteúdos, tratados a partir de uma ótica eurocêntrica e colonialista.

No segundo capítulo “Fragmentos históricos, identidade e resistência”, será abordada a História do município de Colares, a partir de uma análise que tem início com a presença indígena em sua formação socioespacial, a qual esteve intrinsecamente vinculada às dinâmicas da história colonial da América portuguesa. Em razão dessa presença, a região detém um rico patrimônio, tanto material quanto imaterial, que constitui importante referência para a compreensão do passado histórico local. Esse patrimônio é fruto da convivência e das tensões entre diferentes grupos étnicos que formavam a sociedade amazônica entre os séculos XVII e XIX.

A construção desse tópico será fundamentada nos estudos de Batista (2008), Ferreira (2016), Leite (1943), Maués (1990), Nobre (2017), Regina (2008), Souza (2023), Daniel (2004), Heinz (2023), Carvalho Jr (s/d), Meirelles Filho e Martins (2018), Coelho (s/d) e Albuquerque (2016), com a finalidade de reforçar o protagonismo dos sujeitos colonizados, em especial das populações indígenas, evidenciando seu papel enquanto agentes sociais ativos de

transformação. Basicamente, busca-se compreender como essas populações participaram das dinâmicas coloniais, como sinônimo de adaptação e resistência.

Além disso, a análise procura estabelecer relações entre as permanências e rupturas desse período e o tempo presente, destacando como essas heranças históricas se manifestam nos espaços, nas práticas culturais e nas experiências pessoais e coletivas dos estudantes. Tal abordagem visa contribuir para uma leitura crítica da história referente ao período colonial, promovendo o reconhecimento das múltiplas identidades e memórias que se mesclam no meio ambiente histórico da ilha. Em contraposição a adoção de posturas que perpetuam a exclusão e a desvalorização das pessoas e das culturas remanescentes dos povos tradicionais, ainda tão reforçadas no âmbito educacional.

No terceiro capítulo apresentamos as iniciativas e experiências com a educação patrimonial na escola Norma Guilhon, visando estabelecer um diálogo por meio do olhar fotográfico entre memória, contexto histórico e relações socioculturais. Com a intenção de promover uma percepção crítica sobre a realidade compartilhada pelos alunos, a partir de pesquisas, atividades com a cartografia, a elaboração e a execução de roteiro pedagógico pelos lugares de memória elencados pelos próprios discentes, com o auxílio da fotografia, são ferramentas basilares para o acesso ao conhecimento histórico local.

Este tópico desenvolve as fases preparatórias para a confecção do produto, que corresponde a elaboração de um flipbook, o qual também será disponibilizado em versão impressa para a consulta dos alunos e da comunidade escolar de forma ampla assim como em outros espaços, como a Biblioteca Municipal de Colares. A primeira fase da elaboração consistirá no trabalho com fontes históricas, fundamentando os conceitos de patrimônio material e imaterial em sala de aula, tomando como base pesquisas iniciais sobre a construção histórica do município, baseada na historiografia disponível.

A construção dessa última fase do trabalho se fundamenta nos estudos de Barca (2014), Horta (1999), Funari e Pelegrini (2009), Souza (2022), Oliveira (2018), Zarbato, Schossler e Carvalho (2019), estes últimos como suporte para elaboração de uma oficina cartográfica, com intuito de auxiliar na construção de um roteiro pedagógico destinado à visita dos lugares de memória que também se entrelaçam às práticas cotidianas e ao desenvolvimento do ensino de História, cuja intencionalidade se reverte na formação da identidade e da consciência histórica. Tendo em vista a superação de um currículo dito formal e/ou tradicional, cujo desenvolvimento do conhecimento histórico costumeiramente restringe-se ao cenário nacional, desvinculado das realidades e contextos históricos e locais.

1. A ESCOLA E ENSINO DE HISTÓRIA: A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

A escola e o espaço escolar configuram-se como ambientes privilegiados de acesso, possibilidades e contextualizações que podem, significativamente, reduzir as distâncias entre os estudantes e diferentes realidades ou temporalidades, especialmente no que se refere à construção do conhecimento histórico. Ao ampliar as perspectivas dos discentes sobre o lugar que ocupam na sociedade e no mundo, esses espaços também os expõem a diversos desafios próprios do processo de aprendizagem histórica.

Sob esse viés, observa-se, a partir da década de 1960, uma valorização crescente da reflexão científica sobre o ensino e a aprendizagem de História em sala de aula, especialmente em relação aos seus vínculos com a vida prática em sociedade. Esse campo tem se consolidado como objeto de estudo e debate no âmbito da didática da História, evidenciando sua relevância na formação crítica dos estudantes. No Brasil, esse movimento ganha força especialmente na década de 1990, quando professores e pesquisadores do ensino de História passam a propor mudanças significativas nos currículos escolares.

Naquele momento, o objetivo era promover uma revisão profunda das práticas pedagógicas adotadas até então, buscando torná-las mais alinhadas com os desafios contemporâneos e com as demandas de uma educação histórica, crítica e contextualizada. Em sua obra *Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades*, Siman (2015) enfatiza a luta travada por professores e pesquisadores para inserir modificações que pudessem mobilizar uma revisão nos currículos e conseqüentemente sobre as práticas do ensino de história no país. Reforça ainda, em seu trabalho, o desafio de situar o sujeito da aprendizagem no centro do debate que configura o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover uma compreensão histórica diferente do que estava posto até o momento.

Até então, os modelos de pesquisa nesse âmbito disciplinar estavam fortemente marcados por uma hierarquia do conhecimento acadêmico, julgando o ensino de História como um campo infértil para a pesquisa, rotulando-o como mera ferramenta de transposição de saberes. Novos caminhos são desenhados em contraposição a esse posicionamento e em consonância com uma prática de ensino de História que visa a contribuir para a formação de um cidadão crítico e consciente, capaz de aprender com as experiências, saberes e vivências processadas fora dos muros da escola.

Nessa conjuntura, destaca-se a contribuição de Zavala (2015), ao ressaltar a importância da prática docente como forma de pesquisa acadêmica. Tal perspectiva amplia o debate sobre o aprendizado histórico, valorizando os estudos realizados em sala de aula como fundamentais para a formação da consciência histórica dos indivíduos. Nesse mesmo sentido, Bergman (1989, p. 34) complementa que a didática da História se dedica a investigar o significado do saber histórico na formação geral do sujeito. Segundo o autor, essa abordagem confirma a função do ensino de História em estabelecer relações entre os conteúdos escolares e as vivências e ações dos estudantes na vida em sociedade.

Na perspectiva de Jörn Rüsen (2007), o saber histórico interage com a formação da consciência histórica dos indivíduos, contribuindo para a forma como estes se veem perante a vida e a si próprios. Para além de crítico e consciente, o indivíduo deve se reconhecer enquanto sujeito histórico e participe da construção histórica do meio a que pertence. No âmbito das teorias formais, esse processo parece ser natural, porém, pode adquirir outro contorno. Quando, por exemplo, os alunos não entendem que o ensino da história provém de um conhecimento científico, baseado em pesquisas e fontes.

Segundo Lee (2006), a História não se limita ao simples acúmulo de informações sobre o passado, pois envolve a compreensão crítica dos processos históricos, o uso de evidências e a construção de sentidos que permitem aos sujeitos relacionar o passado com o presente e orientar suas ações no tempo. Diante disso, o autor propõe o conceito de literacia histórica, que diz respeito à capacidade de pensar e interpretar criticamente o conhecimento histórico, com base em evidências e na articulação entre passado, presente e futuro, como elemento central no processo de ensino e aprendizagem da História, ampliando a noção de consciência histórica, originalmente desenvolvida por Jörn Rüsen.

No âmbito da educação histórica, a articulação entre as contribuições teóricas de Lee (2006) e Rüsen (2007) permite compreender o ensino de História como um processo formativo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdo. Essa perspectiva enfatiza o desenvolvimento da orientação temporal, da reflexão crítica sobre a realidade e da compreensão do papel social da História, favorecendo o rompimento com práticas tradicionais engessadas ainda predominantes no espaço escolar.

A análise sob o viés científico do ensino e aprendizagem na sala de aula e seus vínculos com a vida prática, demanda outras preocupações, as quais também são minhas, e se formalizam com a verificação do professor em relação à sua própria prática de ensino. O modo como o conhecimento histórico está sendo recebido e elaborado, se está dotado de sentido útil ao estudante, a ponto de auxiliá-lo na formação de seu pensamento crítico (BERGMAN, 1989).

Além disso, a escolha de metodologias ativas viáveis ao autorreconhecimento do aluno como sujeito histórico integrado à construção histórica do seu meio social, e a formação histórica do aluno, a qual depende em parte da escola, pois elementos como família, meio social, meios de comunicação devem ser pensados em torno da formação histórica do aluno (Cerri, 2011).

No que se refere às escolhas e caminhos a percorrer, mediante orientações contidas similarmente em textos oficiais, cuja finalidade essencial perpassa em demonstrar que o ensino de História se direciona para a consciência histórica, pressupondo uma relação concreta do indivíduo com o mundo em que vive, destacamos que:

As introduções dos textos oficiais reiteram, com insistência, que o ensino de História, ao estudar as sociedades passadas, tem como objetivo básico fazer o aluno compreender o tempo presente e perceber-se como agente social capaz de transformar a realidade, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática (BITTENCOURT, 2004, p. 19).

Sob o ponto de vista de Bittencourt (2004), a História é uma disciplina que pode ser estudada de muitas formas. A história do cotidiano (objeto de interesse para a construção deste trabalho) é uma delas. Uma ferramenta de ensino qualificada para romper com as periodizações históricas que consagram sequências de acontecimentos “vitoriosos” a determinados sujeitos “heroicos”, silenciando muitos outros agentes. Além do mais, a ciência histórica precisa estar assentada na composição ensino e pesquisa e no impacto causado por sua importância social e política na sociedade.

A persistência de determinadas práticas e orientações no ensino de História, direcionadas por tendências conceituais, recortes temporais e espaciais, tidos como tradicionais, segundo Reznik (2008), costumam evidenciar uma história homogênea, nacional, com ênfase em certas regiões que se tornaram referência para os acontecimentos impactantes no país, ou seja, tomam a parte pelo todo. Tais tendências, sob diversos aspectos, não atribuem muito sentido para a vida prática do sujeito e para a reelaboração do conceito de pertencimento, diretamente vinculado à memória e à identidade. Ainda de acordo com o autor, embora a partir da década de 1970 o discurso historiográfico no Brasil tenha anunciado uma valorização da temática nacional, algumas obras focalizavam especificamente em certas regiões, sendo que uma região, enquanto objeto de estudo, tornava-se paradigmática para os eventos e processos experienciados em todo o país.

Do ponto de vista teórico, vimos basicamente, que o ensino de história, em suas diversas perspectivas, pode promover o rompimento de uma estrutura tradicional e engessada quanto ao que se pratica, de modo geral, no espaço escolar. Cientes das inúmeras dificuldades

em torno das boas práticas, pensamos e adotamos algumas dinâmicas em sala de aula com a pretensão de transpor esses obstáculos com os alunos da escola Norma Guilhon, aliando diálogos relativos aos saberes locais, o delineamento de uma cartografia e atividades de pesquisa sobre o patrimônio cultural, dada sua relevância como instrumento de preservação da memória, conectando passado, presente e futuro.

Trabalhar a ótica do rompimento das estruturas tradicionais de ensino de História nos fez percorrer e examinar as linhas dos currículos prescritivos e dos saberes reais, como no trabalho conduzido por pesquisadores da UEPA e organizados por Albuquerque (2016), cuja construção partiu de uma cartografia dos saberes religiosos, ambientais, lúdicos e poéticos vivenciados pelos moradores da ilha. Isso resultou em uma análise sobre como essa pedagogia do cotidiano está ou não inserida no ambiente escolar, no contexto de uma escola estadual de ensino fundamental, tendo por indagação se os conhecimentos socializados pela escola incorporam os saberes que perpassam as práticas sociais cotidianas das populações da Amazônia.

Ao entrevistarem os professores dessa escola e com a análise do seu programa de ensino, os pesquisadores concluíram que a valorização dos saberes locais e o fortalecimento da identidade cultural não são plenamente desenvolvidos, em função de demandas como a restrição do trabalho docente ao uso do livro didático, a necessidade de cumprir um planejamento com temáticas gerais, sem articulação ou menção à realidade amazônica, muito menos local. Isso evidencia o distanciamento da escola e comunidade, o escasso acesso às fontes, a predominância de uma cultura oral na transmissão dos saberes locais, os quais acabam surgindo no currículo de modo paralelo, em eventos e datas comemorativas.

Entre as indagações levantadas para o desenvolvimento desta pesquisa, frente a realidade da escola estadual de Colares, consta a capacidade de nosso sistema de ensino em ofertar uma formação básica que ensina a ciência histórica. Assim, tornou-se substancial pensar em práticas que possam motivar os alunos, de modo a superar alguns dos desafios relatados na prática dos professores do ensino fundamental, e que estabelecem uma continuidade durante o ensino médio, pela carência de subsídios, como fontes devidamente catalogadas, mapas, a organização dos programas de história voltados ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e até mesmo a ausência de identificação com a temática por estarem atrelados a outras temporalidades.

Uma das possibilidades práticas reside na articulação entre os saberes locais, o patrimônio cultural e o ensino de história, por intermédio das fontes históricas utilizadas em sala de aula e seus manuseios, como potencializadores para a compreensão histórica do

município de Colares. Como uma nova perspectiva no chão da sala de aula, a procedência étnica de sua população, que é marcada pela presença dos Tupinambás, assim como os resquícios do processo de colonização empreendido pelos portugueses na Amazônia, contribuem para a pluralidade cultural e étnica dos seus habitantes. São também uma oportunidade para que os alunos estudem, falem e debatam sobre as especificidades da sua cidade, o que favorece a construção e o fortalecimento dos laços de identidade das pessoas como o lugar onde moram e com as pessoas do seu convívio

Deste modo, a pesquisa e a análise das fontes se enquadram nas atividades propostas aos alunos, enquanto concepções e categorias próprias, as fontes são mais do que objetos ilustrativos, informativos ou meras provas. Devem ser entendidas como marcas de um passado vivido, como chaves de criação com saberes e significados que podem não ser lidos facilmente e, por isso, precisam ser observados e analisados a fim de possibilitar ao aluno a percepção da passagem do tempo e, conseqüentemente, proporcionar a construção do conhecimento histórico dotado de algum significado (Caimi, 2008).

Ainda sob o ponto de vista de Caimi (2008), as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses e de outras capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico, numa perspectiva autônoma. Assim, sua inserção na sala de aula está fortemente relacionada à necessidade de ultrapassar práticas envoltas em dinâmicas de memorização ou “decoreba”, que valorizam a erudição em detrimento de uma produção de conhecimento histórico escolar construtivo, que considera a base do olhar crítico, investigação, interpretação e compreensão, com a devida mediação do professor.

Nos registros das atividades de alunos do primeiro ano do ensino médio, cuja tarefa era dialogar ou descrever seus lugares de vivência, foram mencionados diferentes aspectos da vida cultural do município de Colares envolvendo lazer, turismo, crença, festividades e religiosidade. Como proposta inicial, a metodologia representou uma oportunidade de verificarmos o olhar dos indivíduos acerca de seu lugar de vivência.

O município em foco é comumente mencionado como a “terra dos ETs”. Além disso, é marcado por seu potencial turístico, diante das belezas de suas paisagens, praias e igarapés e do imaginário mito poético envolvendo as lendas e narrativas dos mais antigos. Ao considerar esses aspectos, elaboramos uma proposta de trabalho que tem como ponto de partida o presente, com a busca por fontes diversificadas, novas visões e diferentes memórias que podem dar voz a novos personagens históricos para a população local.

Durante a elaboração das dinâmicas propostas, procuramos compreender de que forma a abordagem da temática do patrimônio poderia despertar, entre os estudantes, relações significativas com esse conceito, assumindo-a como uma oportunidade de ampliação do conhecimento histórico. Nessa direção, buscamos identificar as dimensões temporais e espaciais presentes nas questões de aprendizagem que emergiram no decorrer do processo, tanto no interior da escola quanto em contextos externos.

As interações promovidas em sala de aula configuraram-se como estratégias fundamentais para a construção de sentidos históricos, permitindo a identificação e a análise de vestígios culturais manifestos nas narrativas orais e escritas elaboradas pelos alunos. As atividades se estruturaram em princípios dialógicos, conforme propõe Paulo Freire (1996), valorizando as experiências e os saberes prévios dos alunos.

A análise dos vestígios compartilhados durante as aulas permite um acesso significativo à compreensão do passado do município e de seus desdobramentos no presente, evidenciando uma sensibilização em torno das experiências históricas de cada localidade. Nesse contexto, é pertinente a visão de Reznik (2010), para quem os vestígios funcionam como materiais de memória. Quando apresentados pelos alunos em sala de aula, esses elementos contribuem para refletir sobre a centralidade e a viabilidade do ensino de História a partir da perspectiva da educação patrimonial, bem como sobre a utilização de fontes materiais e imateriais no processo de aprendizagem.

Concordamos com a perspectiva de Barca (2014), cuja concepção de vestígios está diretamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos, sendo compreendidos não apenas como objetos do passado, mas como evidências que exigem uma interpretação crítica. D'Assunção (2019), por sua vez, destaca a dupla função dos vestígios, registrar tanto as rupturas entre passado e presente quanto as continuidades que se manifestam entre essas temporalidades sob diferentes formas. Nesse sentido, a escolha pelo patrimônio material e imaterial de Colares contribui para a investigação daquilo que permaneceu ao longo do tempo, por meio do uso de fontes históricas articulado a conceitos como pertencimento, identidade e memória.

Assim, uso das fontes históricas e da educação patrimonial enseja uma reflexão para o agir no mundo, sobre projetos de vida e protagonismos, que “não se resume ao passado, à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro” (Cerri, 2011, p.13). Partindo dessa ideia, compreende-se que, a partir dos escritos dos alunos, foi possível perceber que uma prática bem articulada por parte do professor pode estimular o acionamento de referências históricas nos indivíduos, sejam elas adquiridas por meio de pesquisas ou transmitidas oralmente pelos

mais velhos. Os estudantes puderam mencionar aspectos culturais e expressaram seu ponto de vista sobre o significado de habitar esse lugar, articulando suas reflexões com as demandas e adversidades do tempo presente.

Neste trabalho, o Patrimônio Cultural é abordado em sua relação com o ensino de História, sob a orientação da metodologia da Educação Patrimonial. Compreendido como fonte para produção de conhecimento individual e coletivo, capaz de explicar as continuidades e mudanças ocorridas em determinados contextos. O objetivo consiste em conduzir o estudante a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, qualificando-o para uma compreensão mais ampla e consciente dos bens patrimoniais, tanto materiais quanto imateriais, reconhecidos ao longo da pesquisa e da aprendizagem histórica.

Todo um complexo sistema de relações e conexões está contido em um simples objeto de uso cotidiano, uma edificação, um conjunto de habitações, uma cidade, uma paisagem, uma manifestação popular festiva ou religiosa, até mesmo um pequeno fragmento de cerâmica originário de um sítio arqueológico (HORTA *et al.*, 1999, p. 7).

A partir do contato real com o objeto pesquisado, o aluno assume o papel de agente transformador, guiado por suas próprias curiosidades e percepções. Esse envolvimento desperta um sentimento de veracidade, especialmente quando o objeto de estudo está próximo de sua realidade, fortalecendo o sentido da ação educativa. Quanto ao ofício do professor, representa uma oportunidade dada aos alunos de constatarem que a disciplina História trabalhada em sala de aula vai além de datas, festas e fatos nacionais, pois é feita cotidianamente por eles mesmos e por outras pessoas comuns.

Para efeitos deste trabalho, a Educação Patrimonial será alicerçada em conceitos apresentados pelo *Guia Básico da Educação Patrimonial* (Horta, 1999), que envolvem ações educativas acerca de questões patrimoniais, em consonância com a ideia de patrimônio cultural para além de uma materialidade constituída, que não se restringe a objetos históricos e artísticos, aos monumentos representativos da memória nacional ou aos centros históricos consagrados e protegidos por instituições ou agências governamentais.

Nossa opção pela abordagem do patrimônio cultural significa adicionar às discussões históricas as abordagens da educação patrimonial, alinhada ao trabalho com a história local, enquanto método de aprendizagem que possibilita a construção de um conhecimento histórico plural, dando ênfase às realidades dos sujeitos, suas experiências individuais e coletivas, estabelecendo relações mais produtivas entre o estudo das trajetórias locais e regionais. Além disso, seu uso dispõe de mecanismos fortalecedores dos laços de pertencimento e

posicionamento, frente às situações que permeiam a realidade do estudante, em contribuição para a afirmação da cidadania e estreitamento de interesse, o que nos leva a concordar que:

A história local é uma das formas de se dar o encantamento pelo passado e pela passagem do tempo. Ao se enfatizar temas reconhecíveis pelos alunos pertencentes a um determinado sistema cultural, espera-se que eles possam ter mais proximidade e ampliar o gosto pelo estudo da história (REZNIK, 2008, p 3).

Quando relacionado ao patrimônio, esse sistema cultural assume uma dimensão específica, pois o patrimônio representa as manifestações culturais que uma sociedade reconhece como significativas para sua memória coletiva, identidade e continuidade histórica (UNESCO, 2003). Por sua vez, o conceito de cultura, sob uma perspectiva antropológica, compreende o conjunto de conhecimentos, práticas, valores, crenças, símbolos e modos de vida compartilhados por um grupo social, os quais são transmitidos e transformados ao longo do tempo (Geertz, 1978).

A cultura de um povo está intrinsecamente relacionada à sua identidade, uma vez que as pessoas que fazem parte de dada sociedade e de sua(s) respectiva(s) cultura(s) são constantemente expostas ao conjunto de conhecimentos que formam as práticas culturais. Dessa maneira, percebemos que a cultura tem grande influência na formação da identidade de uma sociedade, moldando-a segundo suas práticas e costumes. Entendemos cultura conforme a definição do antropólogo Sidney Wilfred Mintz (2010), isto é,

[...] como uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, ‘relacionada ao tempo’, de comunicação, vida social, e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se ‘empilhem’ no interior dos grupos humanos.” (MINTZ, 2010, p. 223)

As práticas e atitudes geradas pela cultura são transmitidas entre gerações, dando certa continuidade a uma sociedade e fortalecendo uma certa identidade compartilhada. Desse modo, no que se refere aos indivíduos, considerando os diversos contextos culturais em que vivem, também podem elaborar visões e práticas culturais e sociais diferenciadas umas das outras. Ao refletirmos sobre identidade em seu sentido mais amplo, destacamos que:

A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo (POLLACK, 1992, p. 204)

Pollack (1992) compreende a identidade como um processo construído ao longo da vida, relacionado à imagem que o sujeito forma de si para si mesmo e para os outros. Essa construção envolve práticas sociais, memórias e formas de reconhecimento que se consolidam nas relações individuais e coletivas. No contexto brasileiro, entretanto, os processos de identificação instituídos desde o século XIX, com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Arquivo Nacional, priorizaram a produção de uma historiografia nacional centrada em narrativas sobre o Império e, posteriormente, sobre a ideia de Nação.

Conforme aponta Reznik (2008), tal projeto historiográfico buscou estabelecer um ideal homogêneo de identidade e pertencimento, sustentado por práticas generalizantes que pouco dialogavam com memórias locais, regionalismos e experiências sociais diversas. Como resultado, essas narrativas contribuíram para o apagamento ou a marginalização de referenciais identitários construídos a partir dos localismos, evidenciando a necessidade de uma abordagem histórica que valorize as múltiplas identidades e as memórias situadas nos diferentes contextos socioculturais.

1.1. A educação patrimonial e sua articulação com os documentos normatizadores

Retomando as discussões anteriormente apresentadas, este trabalho se construiu, inicialmente, em torno da capacidade de nosso sistema de ensino em ofertar uma formação básica que ensina a ciência histórica e da viabilidade da utilização de fontes históricas e do patrimônio cultural, relacionados ao passado histórico da ilha. O estudo acerca das fontes históricas disponíveis e apresentadas pelos alunos foi o primeiro passo para a elaboração de outros questionamentos que permeiam nossa pesquisa, principalmente no que diz respeito à possibilidade de articulação de diferentes temporalidades, o processo de mudanças e permanências, de modo que o aluno possa trazer as suas representações sobre determinado conceito, sobre como ele compreende a história local, sua identificação com a herança indígena e colonial, associados ao cotidiano e ao espaço escolar.

Nesse sentido, é relevante evidenciar de que maneira a mobilização em torno da didática da História e do patrimônio cultural está contemplada nas orientações curriculares, como a BNCC, os PCNs, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96) e o Documento Curricular Estadual do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio (DCE /PA), especialmente no que se refere ao uso da história local, regional e do patrimônio cultural no ensino da disciplina. De modo geral, esses documentos orientadores destacam que tais abordagens ampliam a capacidade dos alunos de observarem seu entorno imediato, com o objetivo de compreenderem

as relações sociais de seu tempo e reconhecerem a presença de diferentes temporalidades em seu cotidiano.

A BNCC publicada em 2017 propõe um currículo estruturado por competências e se configura como um instrumento de orientação educacional que estabelece objetivos de aprendizagem para todas as etapas e modalidades da educação básica no Brasil. Ao percorrer a seção dedicada ao componente de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nota-se a ausência de orientações diretas sobre o tema. No entanto, contempla eixos temáticos que podem favorecer aproximações com a Educação Patrimonial, especialmente ao incentivar a valorização das vivências locais, da diversidade cultural e das múltiplas temporalidades presentes no cotidiano dos estudantes.

Enquanto documento oficial que define as aprendizagens essenciais e direitos de aprendizagem no país, a BNCC segue a proposição de um currículo estruturado por competências e como um instrumento de orientação educacional com objetivos de aprendizagem definidos para todas as etapas e modalidades da educação básica no Brasil. No que se refere à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio, não apresenta uma abordagem direta e específica quanto ao ensino da história local e regional ou do patrimônio cultural, mas menciona o local e regional em uma de suas seis competências específicas. Contudo, tal menção não se desdobra em habilidades claramente desenvolvidas ou aprofundadas, como se observa na formulação da primeira competência da área.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (BRASIL, 2018, p. 559).

De acordo com a BNCC, essa competência específica da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio busca, entre outros objetivos, ampliar a capacidade dos estudantes de operar com conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade, entre outros (Brasil, 2018, p. 559). Além disso, pretende-se desenvolver a compreensão e o uso de diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, saberes, crenças, valores e práticas sociais diversas.

Dentro dessa perspectiva, uma das habilidades previstas na competência I, a EM13CHS104, destaca a importância da análise de objetos e vestígios das culturas material e imaterial, com o objetivo de identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que constituem as identidades e a diversidade cultural de diferentes sociedades ao longo do tempo

e do espaço. Essa diretriz, não menciona explicitamente a Educação Patrimonial, entretanto, abre espaço para abordagens que agreguem o patrimônio histórico-cultural ao ensino de História, no que concerne a valorização da memória coletiva e das manifestações culturais locais e regionais. Esse direcionamento, ainda que implícito, converge com o que defendem Silva *et al.*, (2024) um dos principais pontos de convergência entre a BNCC e a Educação Patrimonial é a ênfase no desenvolvimento de competências que vão além do simples acúmulo de informações.

A seguir vemos a Competência Específica 2 para a área de Ciências Humanas, cuja intenção é analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder (BRASIL, 2018, p.561).

Verifica-se que essa competência propõe que os estudantes possam comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, bem como o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. O propósito inclui a compreensão de que os atores sociais são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem formas diversas de negociação e conflito, bem como processos de igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão.

Uma das habilidades da Competência 2, a **EM13CHS205**, tem como proposta analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. O que, de certa forma, a aproxima da nossa temática, no que se refere a examinar os diversos agentes que compuseram e participaram da formação do território, outrora conhecido como Aldeia dos Tupinambás. Embora não seja explícito o aprofundamento da abordagem patrimonial nas diretrizes norteadoras citadas, observa-se a possibilidade de análise do espaço e do território, por sua compreensão histórica e social, não somente por seu prisma geográfico.

A adoção de metodologias e práticas orientadas por esse viés implica, necessariamente, a promoção de uma reflexão crítica sobre o fazer histórico. Contudo, conforme aponta Breno Mendes (2020), tal perspectiva encontra-se limitada na BNCC, a qual se apresenta como um currículo predominantemente centrado na organização de conteúdos, sem explicitar de forma consistente as finalidades do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, o autor critica o modo como a BNCC aborda a diversidade regional, destacando que essa dimensão foi comprometida desde o processo de sua elaboração, uma vez que seus redatores, majoritariamente oriundos da região Sudeste, conferiram ao documento um caráter homogêneo, pouco sensível às especificidades culturais e históricas das diferentes regiões do país.

Alguns estudos indicam que o desenvolvimento de projetos locais de Educação Patrimonial pode ser estruturado a partir das habilidades propostas pela BNCC e orientações dos PCNs, no intuito de aproximar o currículo do contexto real do aluno. Uma forma possível de fazer essa associação se dá pela abordagem da história local. Conforme afirma Caimi (2010), os PCNs na área de História sobre história local-regional possibilitam “que os alunos ampliem a capacidade de observar o seu entorno para a compreensão das relações sociais e econômicas existentes no seu próprio tempo e reconhecem a presença de outros tempos no seu dia a dia.

Refletir sobre as aproximações entre o ensino de História e a Educação Patrimonial nos leva a considerar diferentes perspectivas e abordagens aplicáveis à prática pedagógica em sala de aula. A valorização da história local e conseqüentemente do patrimônio, por exemplo, pode favorecer relações mais significativas entre os estudos das trajetórias locais e regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais. Essa abordagem possibilita o fortalecimento de vínculos de pertencimento, o respeito às diferenças e o desenvolvimento da cidadania. Além disso, pode contribuir para que os estudantes se posicionem de forma crítica diante das realidades que os cercam, mobilizando suas memórias individuais e coletivas.

A menção à história local se configura numa perspectiva não necessariamente inovadora, nem mesmo central, mas com atributo palpável para atuar como base para a aprendizagem. No sentido de contribuir para a construção de uma identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do próprio reconhecimento do indivíduo em relação ao seu papel diante dos processos históricos. Alinhada à educação patrimonial, enriquece a ideia de compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de favorecer seu reconhecimento, valorização e preservação.

É no local, conhecendo pessoalmente casas, ruas, obras de arte, campos cultivados, aglomerações urbanas, conversando com os moradores das cidades ou do campo, que os alunos se sensibilizam para as fontes de pesquisa histórica, isto é, para os materiais sobre os quais os especialistas se debruçam na interpretação de como seria a vida em outros tempos, como se dão as relações entre os homens na sociedade de hoje, como o passado permanece no presente ou como são organizados os espaços urbanos ou rurais. O estudo do meio é, então, um recurso pedagógico privilegiado, já que possibilita aos estudantes adquirirem, progressivamente, o olhar indagador sobre o mundo (BRASIL, 1998, p. 94).

No trecho destacado acima dos PCNs para 5^a a 8^a série, a recomendação parte de um referencial educacional que valoriza o estudo do meio em sua dinâmica escolar que perpassa pelas dimensões locais, regionais e patrimoniais. Entende-se como uma oportunidade de romper com práticas pedagógicas marcadas por tendências homogeneizadoras e padronizadas. Nesse contexto, torna-se relevante analisar também de que forma essas abordagens estão, ou não, contempladas nas orientações tanto na BNCC quanto nos PCN's para o ensino médio. À primeira vista, esses dois documentos orientadores não apresentam conceitos explicitamente relacionados à Educação Patrimonial ou ao patrimônio histórico-cultural.

Nessa compreensão e análise de prováveis relações de diretrizes nacionais com o patrimônio histórico e cultural, destaca-se que os PCNs foram criados a título de orientação para os ensinos fundamental e médio, sem seguir uma obrigatoriedade. À luz da LDB (Lei N^o. 9394/96) constituem um nível de concretização curricular, ao indicar entre os objetivos voltados ao ensino e a aprendizagem da História, a necessidade de que os alunos sejam capazes de compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, por meio da leitura de diferentes produções humanas.

Os PCNs para o Ensino Médio, no eixo de Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL2000), embora não apresentem um texto específico voltado ao patrimônio cultural, trazem orientações que podem ser diretamente relacionadas a essa temática. Entre suas habilidades e competências, destacam-se:

- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

De acordo com Galian (2014), apesar das críticas dirigidas aos PCNs, esses documentos continuam exercendo significativa influência sobre os elaboradores de currículos, repercutindo diretamente na formulação da maioria das propostas curriculares no país. A partir dessa constatação, pode-se afirmar que os estudos de história local e regional, quando concebidos sob uma perspectiva renovada, conforme indicam os PCNs na área de História, configuram-se como uma proposta pedagógica relevante. Tal abordagem favorece o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de observar, interpretar e analisar criticamente

o ambiente em que vivem, fortalecendo a compreensão das relações sociais, culturais e históricas que estruturam seu cotidiano.

No esforço pelo alinhamento às diretrizes oficiais, ao mesmo tempo que busca consolidar os saberes reais e construir um currículo que pondere a realidade e os interesses dos alunos, é importante perceber a tensão existente entre o que é preconizado nos documentos orientadores e as práticas concretas em sala de aula. Em geral, esses documentos revelam, ainda que de forma implícita, uma tendência à homogeneização curricular, ao eurocentrismo e à invisibilização de saberes e experiências locais, ao não apresentar uma orientação pedagógica suficientemente aprofundada, crítica ou ajustada à diversidade de cenários, territórios e sujeitos sociais.

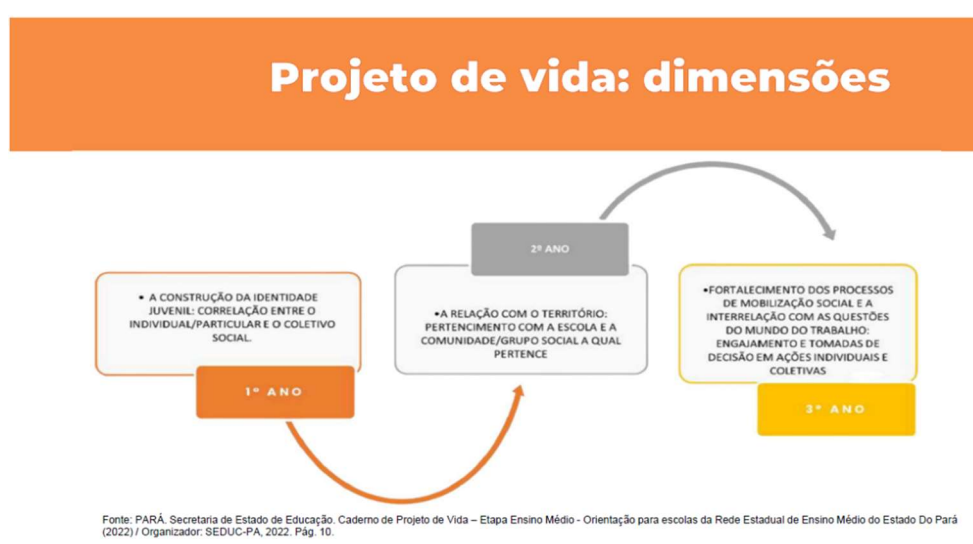
Nesse cenário, destacamos que alguns especialistas na área de estudos sobre currículo alertam para o fato de este ter se tornado um mecanismo de reprodução das relações de poder na sociedade. De acordo com Goodson (2007), “estamos em um mundo em constante mudança, por isso há a necessidade de mudar de um currículo prescritivo para um currículo com identidade narrativa”. O currículo oficial é algo idealizado, um instrumento de poder e legitimidade, algo pensado antes do contato efetivo entre professores e alunos. Daí a primordialidade de avaliá-lo continuamente, direcionando-o para uma aprendizagem que tenha a realidade do aluno como referência, ou seja, aquilo que conhece, que pode ser construído e é compreensível para ele.

Em tese, as orientações presentes nos currículos formais estabelecem a relação entre a escola e o ensino de História, de modo que este se materialize em ações formativas voltadas à constituição de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e de sua identidade. Considerando a realidade da aprendizagem histórica na escola lócus desta pesquisa, observa-se que, no DCE/PA, a formação da identidade é abordada de forma recorrente, especialmente no âmbito do protagonismo juvenil. Essa perspectiva coloca o estudante no centro da vida escolar, garantindo-lhe o direito às aprendizagens comuns, bem como a possibilidade de aprofundar seus estudos e interesses acadêmicos.

Nesse sentido, destaca-se o Projeto de Vida, um dos eixos centrais do Novo Ensino Médio e componente dos Itinerários Formativos, presente ao longo dos três anos do ciclo da juventude (1º, 2º e 3º ano). Tal componente tem como finalidade auxiliar os estudantes a refletirem sobre os desafios que enfrentarão na vida em sociedade e no mundo do trabalho. Articulado a essa proposta, o DCE/PA valoriza o estudo da história local e do patrimônio histórico-cultural como estratégias pedagógicas fundamentais para o fortalecimento das identidades individuais e coletivas. Ao incentivar a abordagem de saberes, memórias e

manifestações culturais do contexto paraense, o documento contribui para que os estudantes reconheçam o patrimônio histórico como elemento constitutivo de sua trajetória pessoal e social, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e alinhada às realidades locais.

Imagem 01: Dimensões do projeto de vida para o Ensino Médio.



Fonte: PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Caderno de Projeto de Vida -Etapa Ensino Médio-Orientação para escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará (2022) /Organizador: SEDUC-PA 2022. Pág. 10.

Cabe ressaltar que os Itinerários Formativos equivalem aos Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos (PAIE) - De acordo com o caderno de orientações pedagógicas de 2024 foram implementados nas escolas da rede estadual, descritos como os seguintes percursos: I Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e II Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Itinerários Amazônicos). Em ambos os percursos temos as seguintes Unidades Curriculares: Educação Ambiental, Sustentabilidade e Clima, Eletiva e Projetos de Vida, que totalizam a carga horária de 05 horas semanais e o mínimo de 200 horas anuais (PARÁ,2024).

A implementação de tais orientações na rede estadual carrega consigo a perspectiva de estabelecer um amplo reconhecimento das identidades, especificidades socioculturais, territoriais e linguísticas das populações indígenas, ribeirinhas, quilombolas, extrativistas e população das áreas rurais, para as quais devem ser garantidos o acesso, a equidade educacional, o planejamento escolar na escolha do percurso que condiz com a sua realidade, para livre escolha dos estudantes (PARÁ, 2004). Sob esse viés, o ensino de História desempenha importante papel na identidade e memória dos educandos ao refletir sobre a atuação dos

indivíduos nas relações de grupo em que vivem, em que viviam seus antepassados e em que viverão seus descendentes (SANTOS, 2021).

No contexto da escola campo desta pesquisa, observamos a escassez de discussões voltadas à busca por novas linguagens na aprendizagem histórica e debates sobre o currículo. A abordagem da diversidade regional, por exemplo, demanda formação docente qualificada, recursos didáticos contextualizados e diálogos com a comunidade escolar. No entanto, diante das lacunas presentes nos documentos orientadores e da ausência de formação direcionada aos professores, o ensino de História tende a manter-se atrelado às práticas tradicionais. Embora os PIEs, de certo modo, orientem para um currículo regionalizado e adaptável, o que se observa são aulas expositivas, com pouca inserção de conteúdos relacionados ao patrimônio cultural e às vivências dos estudantes.

Sendo assim, a inserção da educação patrimonial como proposição desta elaboração, está fortemente relacionada à superação do silenciamento das identidades regionais e de sua representatividade histórico-cultural. Em promover meios de reconhecimento, valorização e preservação das identidades que são representadas pelo patrimônio, cuja apresentação se modificou segundo o ideário e os interesses de cada período histórico, mas sua valorização quase sempre esteve ligada à formação de uma identidade nacional, que “talvez tenha sido a expressão mais forte da relação entre patrimônio e identidade coletiva” (Barca & Pinto, 2014, p. 8).

A concepção a ser praticada em torno do patrimônio o assimila não como um elemento uniforme das práticas culturais, mas como um referencial histórico relacionado à memória de diferentes grupos, cogitando seu aporte na história das pessoas, do município e dos próprios estudantes. Mobilizar a educação patrimonial como uma construção possível de aprendizagem histórica demanda uma análise mais profunda sobre o patrimônio histórico, em busca de promover o empenho necessário à sua preservação, mediante sua relação com os grupos sociais a ele relacionados e que o dotam de sentido.

Nesse sentido, o presente trabalho se insere na linha de pesquisa Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória, e se dedica à análise da contribuição da educação patrimonial para a formação da identidade individual e coletiva.

[...] o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA, 1999, p. 4).

A Educação Patrimonial opera como um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Dentro do processo educacional, ela visa ao conhecimento crítico e à apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio, como fatores indispensáveis para o processo de preservação sustentável desses bens culturais e para o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania (Horta *et al.*, 1999, p. 4).

A concepção de Educação Patrimonial como instrumento de “alfabetização cultural”, conforme defendem Horta et al. (1999), adquire especial relevância no contexto do município de Colares, no estado do Pará, considerando sua rica trajetória histórica, marcada por heranças indígenas e coloniais e pelas dinâmicas socioculturais próprias da região amazônica. Trabalhar a Educação Patrimonial nesse contexto possibilita aos estudantes reconhecerem os bens culturais locais, materiais e imateriais, como parte constitutiva de sua história e de sua identidade, promovendo a leitura crítica do espaço em que vivem. Além disso, ao inserir o patrimônio histórico-cultural de Colares no processo educativo, a escola contribui para a apropriação consciente desses bens pela comunidade, fortalecendo os vínculos de pertencimento, a valorização da memória coletiva e o exercício da cidadania.

Zarbato (2019, p. 57) também defende a viabilidade da Educação patrimonial, especificamente, por esta permitir que “se reconheçam e aprofundem os discursos sobre a História, a Cultura, as ações públicas que podem ser mediadas em diferentes espaços culturais, desde as escolas até o convívio social numa comunidade”. Essa concepção é reforçada pela ideia contida no Guia Básico da Educação Patrimonial (Horta *et al.*, 1999), em que a educação patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural, seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida pessoal e coletiva.

Ainda sob a perspectiva de Horta *et al.* (1999) os debates em torno do patrimônio ainda se norteiam por concepções homogeneizadoras e, de certa forma, “elitistas”, que não representam o amplo leque de diversos segmentos da cultura brasileira. Apesar de enfatizarem a dimensão cultural do patrimônio, acabam recaindo na focalização em monumentos históricos, casarios antigos, museus, obras de arte, ou seja, objetos e lugares de maior destaque. Os processos que envolvem as questões da identificação e do reconhecimento do patrimônio cultural estão envoltos em muitas problemáticas e obstáculos que precisam ganhar maior visibilidade.

Diante disso, como já mencionado, justifica-se pensar o estudo do patrimônio a partir de sua vinculação com as questões do tempo presente, no que se refere à compreensão das problemáticas atuais que envolvem determinado lugar ou região. Tal perspectiva exige a consideração de interesses específicos e a investigação de aspectos relacionados ao passado, de modo a possibilitar uma leitura crítica da realidade contemporânea. Nesse sentido, conforme a análise de Guimarães (2021, p. 97), “refletir sobre o patrimônio deve ser uma das preocupações do campo historiográfico, submetendo-o a uma investigação que sublinhe a dimensão histórica de sua invenção”.

1.2. Caracterização do Sistema Escolar Estadual e Perfil Discente da Escola Norma Guilhaon

O sistema escolar do município é composto exclusivamente por escolas públicas, o que evidencia a heterogeneidade do corpo discente, tanto em termos étnicos quanto socioeconômicos. A diversidade étnica é marcada pela presença significativa de estudantes de diferentes origens, o que resulta em múltiplos sentimentos de pertencimento, muitas vezes indefinidos ou pouco claros. No aspecto socioeconômico, a escola acolhe adolescentes e jovens de todas as camadas sociais, embora a maioria seja nativa do município e viva em condições de vulnerabilidade econômica.

A maioria dos estudantes pertence a famílias residentes em áreas rurais e ribeirinhas, cujas formas de subsistência estão vinculadas a atividades tradicionais, tais como pesca, caça, extrativismo vegetal e agricultura familiar. Observa-se, ainda, que parcela significativa desses estudantes depende de programas de assistência governamental como estratégia para assegurar a permanência e a continuidade dos estudos.

Conforme dados da Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a maior parte da população estudantil é natural do próprio município, segundo os registros dos censos demográficos de 1991, 2000 e 2010. Todavia, os mesmos dados evidenciam que a população residente apresenta forte influência migratória, com predominância de origens provenientes dos estados do Amapá e do Ceará.

No que diz respeito ao sistema educacional, além do ensino público municipal, a ilha conta com seis escolas estaduais, uma delas é o nosso local de pesquisa e iniciou suas atividades no ano de 1973, recebendo este nome em homenagem à esposa do então governador do Estado do Pará Fernando Guilhaon, 1971-1975. No ano de 1997, com a denominação de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Norma Guilhaon”, seguida pela implantação do Ensino Médio

de Educação Geral em Ciências Humanas em 1998, via sistema regular, iniciado com a primeira série, mediante autorização de funcionamento do ensino médio pela Resolução nº 837/29, de novembro de 1999. Somente a partir de 2011, introduzem as atividades para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com turmas da 3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental e da 1ª etapa do Ensino Médio.

Atualmente (2025), sob a administração do Diretor Hélio Aragão, a escola possui 522 alunos matriculados nas 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio regular e nas 1ª e 2ª etapas da EJA no período noturno. Até o presente momento, funciona de modo improvisado e temporário na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. José Malcher (escola-sede), desde junho de 2024, por questões de segurança. A edificação de origem não passa por reformas há mais de 20 anos, sendo interditada pelo Corpo de Bombeiros Militar do Pará por oferecer riscos a toda comunidade escolar, devido a problemas no telhado, fiação elétrica danificada pelo tempo, precária condição estrutural do prédio, como rachaduras e outras deteriorações. Além dos muitos desafios que atravessam a educação estadual, em suas múltiplas características, o funcionamento de duas escolas em um mesmo prédio e a precariedade das estruturas físicas que abrigam a educação paraense como um todo, configuram uma realidade que pode ser problemática.

A escola possui uma forte relação com a comunidade local, construída ao longo de mais de meio século de existência. De caráter tradicional, fez parte da formação de grande parte da população colarenses, o que fortalece ainda mais esse vínculo, já que muitos dos atuais alunos são filhos e netos de ex-alunos. Ao longo de seu percurso educacional, a instituição tem contribuído significativamente para o conhecimento e o aprendizado da sociedade colarenses. Alguns professores também foram alunos da própria escola, o que reforça sua relevância histórica e social. Dessa forma, a escola possui grande importância não apenas na área educacional, mas também para o desenvolvimento e a identidade do município.

Na Escola Norma Guilhon, os turnos da manhã e da tarde atendem alunos com idade entre 15 e 17 anos, enquanto o turno da noite é voltado à EJA, recebendo estudantes de faixas etárias variadas. Os discentes são oriundos tanto dos bairros da sede municipal quanto da zona rural, especialmente das comunidades Jenipaúba da Laura, Aracê, Ururi, Itajurá, Santo Antônio de Colares e Candeuba. Muitos desses alunos residem em localidades situadas a cerca de 30 a 45 minutos da escola, onde não há oferta de ensino médio, o que os obriga a utilizar transporte escolar para acessar a instituição, localizada no centro da cidade.

Além das atividades laborais já mencionadas, muitos estudantes e suas famílias também se dedicam ao artesanato local. Essa produção inclui objetos de uso cotidiano, como

cadeiras, canoas e remos, bem como peças de valor artístico, como a cerâmica, que representa uma importante expressão cultural da região. A maioria dos responsáveis pelos alunos da Escola Norma Guilhon trabalha com a agricultura, com extrativismo vegetal e animal, tanto nas áreas de várzea quanto de mangue. Outros, moradores da sede do município, em geral, vivem de pequenos comércios ou mantêm vínculos empregatícios com o serviço público municipal.

Há uma forte conexão dos estudantes com as atividades tradicionais desempenhadas por suas famílias, como a pesca e a coleta de frutos como açaí e sementes. Muitas vezes, os próprios alunos participam dessas tarefas, contribuindo diretamente para a alimentação e o sustento familiar. Essa relação com o trabalho tradicional se reflete no cotidiano escolar, influenciando o desempenho acadêmico e a frequência às aulas. Essas atividades seguem ciclos naturais, períodos específicos ou horários determinados, o que leva à ausência temporária dos estudantes durante esses momentos. Como professora, pude observar afastamentos ocasionais de alunos para fazer farinha, apanhar açaí ou se dedicar à pesca por períodos mais longos.

No entanto, com a implementação da Busca Escolar, municípios e estados passam a dispor de dados concretos e sistematizados que possibilitam planejar, desenvolver e implementar políticas públicas mais eficazes. Essas informações permitem identificar as principais causas da evasão e da ausência escolar, contribuindo para a garantia dos direitos de meninas e meninos à educação. Além disso, favorecem o restabelecimento do vínculo entre a escola e os estudantes, por meio de ações articuladas entre educação, assistência social e saúde, bem como da adoção de estratégias pedagógicas que minimizem os prejuízos causados pelas ausências prolongadas.

Somam-se a essas ações os programas de incentivo financeiro à permanência escolar, que auxiliam na redução das desigualdades socioeconômicas enfrentadas por muitas famílias. Esses programas contribuem para que os estudantes tenham melhores condições de frequentar a escola, reduzindo a necessidade de abandono para o trabalho precoce ou outras situações de vulnerabilidade. Assim, a combinação entre a Busca Escolar, políticas públicas intersetoriais e incentivos financeiros fortalece o acesso, a permanência e o sucesso escolar, em busca de uma educação mais justa e inclusiva.

Embora a escola desempenhe um papel central na formação e no convívio dos jovens, outros locais da cidade também cumprem funções importantes na construção de vínculos afetivos, culturais e comunitários entre os estudantes. Na sede da ilha, eles encontram diversas alternativas de lazer e convivência como as praias do Humaitá, Rio Novo, Ponta do Bacuri, Machadinho e Prainha do Amor, os igarapés do Tubinho e do Sonrisal, que cortam a cidade, são alguns dos pontos mais frequentados, principalmente nos fins de semana e feriados, quando

famílias e grupos de amigos se reúnem para aproveitar o tempo livre. As praças públicas, a orla e o monumento do Cristo, este último também considerado ponto turístico local, completam o conjunto de espaços de convivência dos jovens colarenses. Nesses locais, ocorrem atividades como rodas de capoeira, práticas esportivas, encontros informais que contribuem para o fortalecimento dos laços entre os moradores.

No entanto, cada comunidade possui formas próprias de lazer e expressão cultural, que se manifestam por meio de festas tradicionais, como bingos dançantes, rodas de carimbó, celebrações religiosas, a exemplo das festas de santos, entre outras expressões que revelam costumes profundamente enraizados no cotidiano local. Sobre essa dinâmica, Wagley (1957, p. 44) afirma que “todas as comunidades de uma área compartilham a herança cultural da região, e cada uma delas é uma manifestação local de possíveis interpretações de padrões e instituições regionais”, evidenciando que a cultura regional não é homogênea, mas se reinventa nas especificidades de cada contexto comunitário.

Essas práticas são facilmente percebidas nos primeiros diálogos com os alunos, quando compartilham espontaneamente aspectos de sua vivência local. Diante dessa riqueza de expressões culturais, discordamos totalmente da afirmação oficial reproduzida pela FAPESPA (2023), que em seu estudo sobre Colares, aponta para uma heterogeneidade da população, proveniente de outras regiões do Brasil, mas sem uma identidade cultural muito expressiva, e que por esse motivo não há um conjunto de manifestações populares que possa ser tomado como representativo da cultura do povo daquele município e assim, também não há muita variedade entre as manifestações da cultura popular. Ao contrário, a cultura colarenses se manifesta de forma vibrante e autêntica, refletindo a história, os saberes e os modos de vida das comunidades locais.

1.3 A escola Norma Guilhon e o projeto político pedagógico: perspectivas para a educação patrimonial.

Neste tópico iremos tratar das iniciativas lançadas em torno da educação patrimonial, as quais representam grande relevância para a elaboração e concretização do produto desenvolvido e descrito nesta dissertação. Apoiadas em mobilizações pedagógicas planejadas e realizadas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Norma Guilhon, no período de 2021 a 2024, tempo em que estive à frente das turmas como professora de História do ensino médio regular e também da EJA.

Para compreensão de algumas particularidades que poderão surgir ao longo do texto, se faz necessário esclarecer sobre o local de nossa pesquisa. A referida escola está localizada na cidade de Colares, uma ilha no litoral da Baía do Marajó, situada na microrregião do Salgado, mesorregião do Nordeste paraense. A microrregião do Salgado é composta pelos municípios de Colares, Curuçá, Magalhães Barata, Maracanã, Marapanim, Salinópolis, São Caetano de Odivelas, São João da Ponta, São João de Pirabas, Terra Alta e Vigia, e faz parte da Mesorregião do Nordeste Paraense, assim como as microrregiões Bragantina, de Cameté, de Tomé-Açu e do Guamá. De acordo com estimativas do IBGE do ano de 2019, essa microrregião concentra uma população de 271.823 habitantes, sendo a cidade de Vigia a mais populosa.

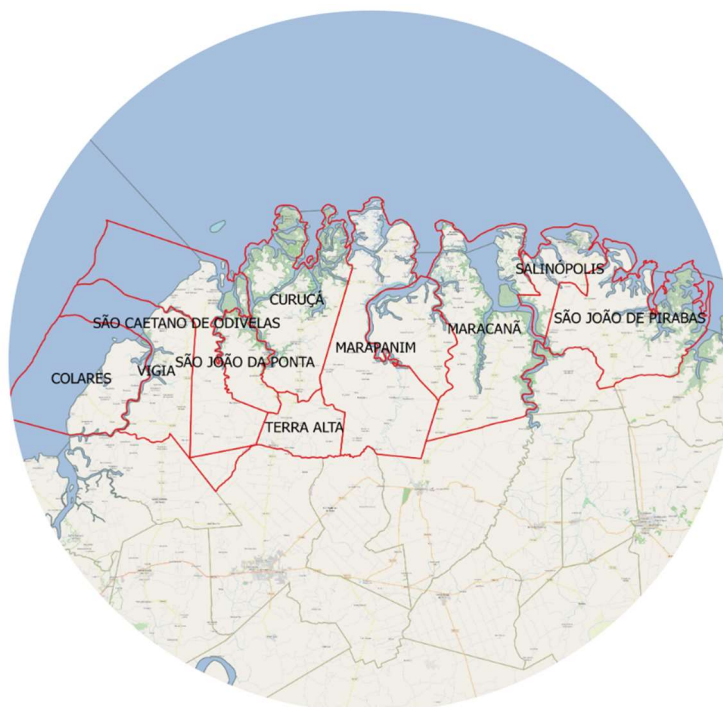
Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município tem aproximadamente 12.868 habitantes, ocupando uma extensão de 384.068 km², distante cerca de 100 km de Belém, a capital do Estado do Pará (PA). O acesso se dá por um percurso de duas horas por estrada, alternado por uma travessia feita por balsa, com duração média de 10 minutos, a partir da localidade de Penha Longa, no município de Vigia.

Mapa 01: Mapa de Colares



Fonte: Mapcarta.

Mapa 02: Mapa da microrregião do salgado.



Fonte: Mapoteca interativa cidades da Amazônia (mapcam.ufpa.br).

De modo geral, a ilha é vista por seus habitantes como um lugar tranquilo para se viver, marcada por um cotidiano diverso, com horários e rotinas moldados pelas atividades tradicionais. A vida ainda segue o ritmo da pesca, do plantio, do banho de igarapé no meio da manhã ou no final da tarde e do funcionamento do comércio local, que geralmente fecha ao meio-dia e só reabre às 15h. Os transportes também seguem sua própria lógica, regulados pelo horário da balsa, que determina os momentos de entrada e saída da ilha. Essa relativa pacatez, no entanto, está teoricamente comprometida com a construção de uma ponte que ligará a ilha ao continente.

Muito frequentada durante o período de carnaval, por seus blocos de rua, entre os mais antigos e tradicionais está o bloco cata-corno, que leva centenas de brincantes e visitantes às ruas na quarta-feira de cinzas. Outro momento de grande fluxo é o mês de julho, durante as férias escolares e nas festas de fim de ano. Dessa maneira, a ilha de Colares é bastante procurada em função dos seus igarapés, praias, paisagens e festividades católicas, como o círio de Nossa Senhora do Rosário, as festividades dos santos de cada comunidade, além de outras manifestações religiosas, como a pajelança e as manifestações relacionadas ao imaginário popular, sobretudo ligado à sua natureza permeada por encantarias. “A cidade encantada nutre encantarias, lugares encantados, redes míticas” (Albuquerque, 2016, p. 215).

O mistério em torno dos OVNI's (Objetos voadores não identificados) exerce uma forte influência sobre aspectos culturais e, especialmente, sobre a economia e o turismo. O chamado turismo ufológico tornou-se uma referência importante, perceptível em toda a ilha, em restaurantes, praias, praças e estabelecimentos comerciais. Figuras de naves e seres extraterrestres estão presentes em diversos pontos da cidade, criando uma forte identidade visual. A venda de souvenirs e objetos relacionados ao tema também atrai turistas interessados em uma experiência mais imersiva nesse universo misterioso.

O suposto aparecimento de OVNI's no município de Colares começou a ser investigado com a Operação Prato, uma operação da Força Aérea Brasileira (FAB), realizada entre os anos de 1977 e 1978, a partir da repercussão nacional de acontecimentos misteriosos em torno de luzes não identificadas no céu e possíveis ataques aos moradores. A operação durou cerca de 4 meses, envolta em um grande mistério, sem apresentação de provas que pudessem evidenciar o fenômeno. Já para muitos moradores da ilha, o aparecimento de OVNI's ainda se faz presente, com menor frequência nos dias atuais.

Minha atuação nesta unidade educacional começou no ano de 2021, ainda na modalidade de aulas *on-line*, em decorrência da pandemia de COVID-19. O retorno às aulas presenciais na rede estadual de ensino ocorreu a partir do mês de agosto do mesmo ano, no qual estabeleci um contato mais próximo com o município e conseqüentemente com os estudantes. Nesse momento inicial, notei que em grande parte dos diálogos estabelecidos com os habitantes se destaca a forte relação do lugar com o aparecimento de luzes relacionadas a supostos OVNI's, durante a década de 1970, com ênfase para a continuidade de ocorrências dessa natureza ou parecidas, ainda no tempo presente.

Sem dúvida, minha primeira referência acerca da ilha foi abastecida da temática ufológica, mas logo me interessei em buscar por mais elementos, principalmente a respeito da sua origem histórica e espaços de memória. Apesar de mencionados em menor volume, surgiram nas interações dialógicas com os discentes e em conversas informais com colegas professores e moradores. Para alcançar maiores informações, procurei por dados oficiais, fontes documentais e obras na biblioteca municipal, sem muito êxito.

Na página oficial da prefeitura do município, encontrei apenas um breve texto com enfoque no vínculo administrativo e territorial entre Vigia e Colares. No entanto, as informações históricas apresentadas são bastante limitadas, restringindo-se à relação de subordinação entre os dois municípios e afirmando que a origem histórica de Colares é desconhecida. Essa ausência de aprofundamento histórico foi um fator determinante para a definição do nosso primeiro objeto de pesquisa: a origem histórica do município.

A origem histórica do atual município de Colares, localizado nas margens da baía do Marajó, na zona fisiográfica do Salgado é desconhecida. Entretanto, observando-se os quadros das divisões administrativas e territoriais datadas, respectivamente, de 1911, 1936 e 1937, bem como os quadros anexos aos decretos-leis estaduais nº 2972/38, 3131/38 e 4505/43, pode-se afirmar que Colares pertencia ao município de Vigia quando, em 1827, adquiriu categoria de distrito. Fonte: Prefeitura Municipal de Colares.

Essa perspectiva evidencia uma lacuna significativa na valorização da história local e demonstra uma concepção restrita do que se entende por “origem histórica”, desconsiderando a existência de registros orais, vestígios culturais e fontes não oficiais que podem contribuir para a construção de uma narrativa mais rica e plural. Além disso, ao deslegitimar a possibilidade de reconstrução da história local a partir de diferentes fontes, reforça-se uma visão centralizadora da história, muitas vezes limitada a grandes eventos e figuras nacionais, em detrimento das experiências locais.

As informações coletadas me direcionaram a uma possível dificuldade entre os alunos para acessar a história do seu lugar, ratificada, *a priori*, pelas narrativas envolvendo a Operação Prato, mencionadas em maior volume, de acordo com as indagações feitas em sala de aula e escolha de temas das pesquisas realizadas pelos discentes. Ainda com base na primeira atividade citada, entre os notáveis assuntos, também aparece a associação de Colares ao movimento Revolucionário da Cabanagem, que se justifica na narrativa do Barão de Guajará no que se refere à presença dos cabanos na seguinte passagem: “O lanchão está fundeado na vila para proteger as mulheres e mulheres que ainda restam contra os malvados que podem regressar de Colares” (RAIOL, 1970), fazendo alusão aos cabanos que se refugiaram em Colares após a investida do movimento, na então, vila de Vigia.

Outra temática decorrente das interações, refere-se ao achado de centenas de moedas de ouro e bronze do século XIX, enterradas no quintal de uma residência, inclusive, situada na mesma rua em que se localiza a escola Norma Guilhon, em meados de janeiro de 2021. Chamados de “tesouros” pela população. A Prefeitura Municipal de Colares afirma não saber ao certo a procedência do material encontrado. Contudo, reporta-se a ele como parte da história e do patrimônio pertencente ao município, reafirmando a necessidade de preservá-lo por acionar autoridades competentes a fim de evitar a comercialização e o uso indevido dos objetos.

Nesse sentido, Horta (1999) aponta que o patrimônio cultural e o meio-ambiente histórico em que os alunos estão inseridos promovem oportunidades de provocar sentimentos de surpresa e curiosidade, levando-os a querer conhecer mais sobre ele. Estas situações favoreceram a escolha da história local e o patrimônio cultural da ilha, como objetos de trabalho

durante as minhas aulas de História. O caso das moedas, por exemplo, gerou muita polêmica entre os moradores e se reproduziu no posicionamento de alguns alunos, principalmente quanto à noção sobre o direito de propriedade dos objetos encontrados.

Fabiano Silva, secretário de cultura do município, acredita na possibilidade de que existam mais moedas no terreno. A área em que foram encontradas as moedas, está localizada próximo de onde existia um dos portos do Grão-Pará, província que até 1889 abrangia os territórios hoje denominados de Amazonas, Amapá, Roraima e parte de Rondônia. Esses dados são da Prefeitura Municipal de Colares referentes ao ano de 2022.

A opinião de que algo encontrado em território de posse particular deve ficar sob a posse do dono do terreno ou da população que a encontrou é bastante recorrente. Daí a necessidade de evidenciar a abordagem de Zarbato (2017) sobre a educação patrimonial, no sentido construir uma análise educacional e conscientizadora, de forma coletiva, com a finalidade de provocar o envolvimento e o conhecimento cultural, valorizando o patrimônio histórico e suas manifestações culturais.

Tal circunstância corrobora para a necessidade de ampliação de debates e da implementação de políticas públicas em torno do patrimônio. Bem como, para o estreitamento da relação entre educação patrimonial e o PPP da escola, na qualidade de procedimento pedagógico essencial para a valorização e preservação do patrimônio, tal qual, sob a ótica de Horta (1999) opere como um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

A incorporação da educação patrimonial ao PPP da escola de Colares, almeja que ela não se condicione ao isolamento ou como vem sendo posto, de natureza pontual, mas se converta em parte estruturante do planejamento pedagógico. Dentro do processo educacional, ela visa ao conhecimento crítico e à apropriação consciente pelas comunidades do seu patrimônio, como fatores indispensáveis para o processo de preservação sustentável desses bens culturais e para o fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania (Horta *et al.*, 1999, p. 4).

No ano de 2023, o trabalho planejado pela escola se embasou no PPP e do Plano de Trabalho Anual (PTA), construídos com a comunidade escolar, de acordo com as orientações do Documento Curricular Estadual do Estado do Pará – Etapa Ensino Médio (DCE /PA). Uma versão preliminar do documento estadual objetiva apresentar a proposta curricular alinhada aos desafios do chamando Novo Ensino Médio (NEM), cuja característica principal está na organização em etapas, baseada em três pilares estruturantes, a saber: a) necessidade de

implementação da BNCC; b) necessidade de flexibilização curricular, por meio de Itinerários Formativos; e c) a ampliação da Carga- Horária mínima do ensino médio para 3.000 horas.

A reforma curricular proposta para o Novo Ensino Médio (NEM) deveria ser implementada nas escolas públicas e privadas do país a partir de 2022, trazendo mudanças significativas e uma nova organização curricular seguida pelo DCE/PA (2023). Essa proposta de reestruturação do sistema educacional gerou debates e polêmicas, principalmente em função da redução da carga horária de disciplinas tradicionais para a introdução de itinerários formativos que necessitam de uma estrutura inexistente nas escolas e não estabelecem uma conexão real com a formação básica ou com a realidade dos alunos.

Seguindo as orientações da Secretaria de Educação, em conformidade com as orientações do ENEM, o PPP apresentado pela Escola Estadual de Ensino Médio Norma Guilhon foi construído de forma colaborativa, envolvendo a participação ativa dos servidores, estudantes e comunidade em geral, com projeção para os anos de 2024 a 2028. No texto, define-se que a escola deve avaliar anualmente, de forma participativa e democrática, seus objetivos estratégicos, bem como o Plano de Ação da Escola, de modo a atender suas especificidades e desafios de cada ano letivo.

O PPP é um documento orientador que define a missão, visão, valores, premissas, objetivos, metas, plano de ação e diretrizes em geral, que devem nortear o trabalho pedagógico da escola em todas as suas dimensões. Neste sentido, o PPP da escola Norma Guilhon está estruturado em três marcos, a saber: Situacional, Referencial e Operacional, os quais trazem informações desde o histórico até o Plano de Ação.

Abordaremos especificamente seu item que abarca o Marco Situacional, por ser um componente crucial, ao descrever o contexto no qual a escola está inserida e por considerar as políticas públicas e as diretrizes educacionais que impactam diretamente o funcionamento da instituição. Espera-se que expresse a identidade da instituição, além de metas e estratégias referentes aos seus princípios pedagógicos, oferecendo uma visão abrangente das condições sociais, econômicas, culturais e históricas que influenciam a comunidade escolar e, conseqüentemente, o processo educativo.

A escola *locus* de nossa pesquisa é administrada por uma equipe gestora formada por um diretor, um secretário escolar, um vice-diretor administrativo, um vice-diretor pedagógico, um coordenador pedagógico, dois coordenadores de apoio e de área e a gestão. Pertencente à rede pública de escolas paraenses, está submetida pela legislação e normas pertinentes à educação brasileira, no tocante às orientações nacionais e estaduais, respondendo às especificidades estaduais e regionais, baseando suas práticas educativas na BNCC e nos

Documentos Curriculares da Educação do Pará para o Ensino Fundamental e Médio, conforme PPP (2024) vigente.

Cumprir salientar a possibilidade de que em algumas escolas o PPP exerça a função e a obrigatoriedade de sua escrita por exigência da Secretaria de Educação, tomando para si uma conotação estritamente documental. Em muitos casos, as propostas vêm traçadas, cumprindo a função de organização, sem representar, de fato, a escola e sua cultura, que se modifica constantemente, em consonância com seu contexto escolar e social, com a finalidade de orientar suas práticas. Esse tipo de estrutura se distancia do que Freire (1996) ressalta sobre a pedagogia da participação, que suscita veementemente a construção de projetos democráticos, de modo crítico e autônomo.

De acordo com a proposta do DCE/PA, fundamentada pelo desenho nacional, o desafio estadual foi de compor uma comissão de trabalho diversa, de modo que múltiplas vozes e posicionamentos pudessem ser levados em consideração, no sentido de garantir não somente o cumprimento legal-normativo prescrito pela Lei nº 13.415/2017, as Resoluções CNE/CEB nº 02/2012 e 03/2018, o Documento de Referência da BNCC, as Portarias MEC nº 649/2018 e nº 1.432/2018, além do DCE/PA – para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, como também experimentar caminhos possíveis para recomendar um ensino médio compatível com a realidade do Estado do Pará, sobretudo, dos sujeitos implicados direta e diariamente no cotidiano das escolas paraenses e das múltiplas “Amazônias.”

De acordo com as recomendações contidas nos documentos e normativas referidos acima, focamos nossa atenção para a inserção do PIE de Ciências Humanas e Sociais para os anos letivos de 2022 e 2023, encaminhado pela Secretaria de Educação, como proposta pronta a ser implementada, porém, com possibilidade de adaptação à respectiva realidade local. No esforço de promover as adequações necessárias, foram formuladas tarefas direcionadas para os temas sugeridos, cujas dificuldades de realização também nos levaram a escolher o patrimônio histórico e cultural do município de Colares como tema da dissertação de mestrado, conjuntamente à concepção de patrimônio compartilhada pelos alunos.

Logo no início do ano letivo, durante a semana pedagógica, foram definidas as ações educativas a serem desenvolvidas durante todo o percurso anual. Entre elas se destaca o desfile de 7 de setembro, em que as escolas municipais e estaduais desfilam a partir de uma temática escolhida por cada estabelecimento de ensino. A programação em comemoração à Independência do Brasil, promovida pelas comunidades, prefeitura municipal e pelas escolas é considerada um grande evento e integra o calendário cultural da ilha. Para o desfile de 2023, a

Escola Norma Guilhon escolheu como tema o Patrimônio Histórico e Cultural do município de Colares.

O Plano de Trabalho Anual do mesmo ano, enquanto instrumento de apoio ao planejamento das ações e estratégias, teve como tema central “Os povos tradicionais de Colares”, com o objetivo de valorizar os povos originários – isto é, indígenas e ribeirinhos amazônicos – suas histórias, hábitos e costumes, como parte fulcral da formação da sociedade e da cultura colarense. Nesse quadro, a orientação do plano tinha como objetivo mobilizar a abordagem do tema central de modo interdisciplinar, para que todos os componentes curriculares pudessem contribuir com a temática e alinhá-la às suas propostas de trabalho.

No segundo semestre de 2023, com a intensificação das orientações em todas as áreas do conhecimento para as atividades do desfile escolar, os alunos começaram a relatar dificuldades no acesso às fontes de pesquisa, principalmente relacionadas à história local. Apontaram a ausência de materiais específicos, como cartilhas, apostilas e livros didáticos que abordassem de forma adequada a temática regional. Na biblioteca da escola, os livros disponíveis, além de insuficientes em quantidade, não contemplavam conteúdos voltados à história de Colares ou à cultura local. Na biblioteca municipal, embora tenham encontrado algumas informações, relataram que o acervo era limitado e composto majoritariamente por obras de memorialistas.

Grande parte das informações coletadas pelos estudantes surgiu por meio de relatos orais dos mais velhos da comunidade, muitos dos quais mesclavam fatos históricos com elementos do imaginário popular. Entre esses relatos, destacam-se as narrativas mítico-poéticas da chamada “Ilha Encantada” de Colares, como a lenda da cobra Maria Vivó, as histórias do Boto, da Arraia e até mesmo os relatos sobre a presença de seres extraterrestres. As principais obras de teor memorialístico e/ou folclórico, disponíveis na biblioteca municipal da ilha, são:

- “Histórias que o Povo Conta”, uma publicação, com um repertório de narrativas, que faz parte de um programa desenvolvido com a cidade homônima de Portugal, com o objetivo de dar valor às tradições locais, sobretudo, a contos populares enquanto estímulo para o autoconhecimento da população de Colares;
- “Conhecendo Colares”, de Normalina Saraiva que trata do imaginário da ilha;
- “Ilha de Colares na Amazônia” e “Prato Voador”, de Agildo Monteiro Cavalcante, um conhecido escritor local.

Diante das recentes reformulações no Ensino Médio, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) elaborou uma nova Matriz Curricular com a finalidade de contemplar as especificidades socioculturais e ambientais das múltiplas Amazônias. Com base

nessa diretriz, e conforme estabelecido na Resolução nº 504/2023 do Conselho Estadual de Educação, foi instituída uma nova orientação para o ano letivo de 2024. Nesse contexto, a SEDUC tem conduzido o processo de implementação dessas novas premissas, a fim de que as escolas da rede estadual possam reelaborar seus Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), em consonância com as orientações e prerrogativas definidas na referida resolução, em vista de alinhar a prática pedagógica às demandas contemporâneas da região.

Essa linha de aprofundamento propõe a consideração das experiências e expressões culturais cotidianas dos jovens e adultos do Ensino Médio, reconhecendo a interculturalidade presente entre as diversas culturas juvenis. Nesse processo, importante salientar, ainda em construção, destaca-se a formação das identidades como um fenômeno dinâmico, que se (re)constrói a partir do contato entre sujeitos de diferentes origens e contextos sociais, já que a escola é um espaço da pluriversidade por excelência.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nesse âmbito devem fundamentar-se no diálogo com a perspectiva decolonial, promovendo a valorização e a emergência de expressões culturais, saberes e práticas historicamente subalternizadas pelo colonialismo. Nesse sentido, destaca-se a importância de reconhecer e integrar as Matrizes Indígenas, Africanas e Afro-brasileiras, compreendidas como fundamentos constitutivos da identidade cultural brasileira e elementos centrais para uma educação inclusiva, antirracista e intercultural como preconiza a LDB Lei no 9.394/1996.

Embora seja possível perceber a introdução de normativas e orientações que direcionam o trabalho escolar para uma abordagem contextualizada, voltada à valorização da realidade local, à pesquisa do passado coletivo e à prática docente gestada no cotidiano e no ambiente escolar, é necessário reconhecer os avanços e desafios que permeiam essa construção. A implantação do PIE de Ciências Humanas (atualmente denominado PAIE) representa um avanço nesse sentido, ao abrir espaço para que abordagens pedagógicas conectadas às vivências do alunado sejam efetivamente incorporadas ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é fundamental atentar para as inúmeras adversidades inerentes à consolidação de uma prática verdadeiramente crítica e significativa.

A normativa curricular, que considerava os itinerários formativos como os PIEs, apresentados como parte flexível do currículo, por exemplo, permitiu que os estudantes da escola relacionada a esta pesquisa, aprofundassem, durante o ano letivo de 2023, os conhecimentos em uma ou mais áreas de seu interesse, o qual direcionou a definição de temas que, de certa forma, oficializaram o estudo da história local e do patrimônio cultural do

município como subgrupos da temática escolhida para o PTA e Plano de Ação da escola, dentro de um quadro interdisciplinar do referido ano.

É válido ressaltar que a partir da realidade da Escola Norma Guilhon, fatores como a exigência de cumprimento do currículo orientado pela SEDUC/PA, aliada à redução da carga horária das aulas, à preparação e mobilização para avaliações externas, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SISPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional) e ao direcionamento das práticas pedagógicas voltadas para o ENEM, contribuem significativamente para a limitação do trabalho com os saberes locais e reais do cotidiano dos estudantes. Tais fatores acabam por restringir a inserção da história local e das vivências culturais à realização de ações pontuais, muitas vezes desvinculadas de um processo contínuo e formativo, como é o caso das atividades relacionadas ao 7 de setembro, às programações culturais juninas e a Semana da Consciência Negra.

O currículo escolar local dialoga de forma ainda incipiente tanto com os documentos orientadores quanto com o patrimônio histórico-cultural da comunidade. Embora esses documentos indiquem a necessidade de um currículo contextualizado e sensível às especificidades regionais, suas diretrizes pouco aprofundadas acabam por limitar a efetiva incorporação dos saberes locais nas práticas pedagógicas. No contexto da escola analisada, essa fragilidade se expressa na predominância de metodologias tradicionais e na reduzida valorização do patrimônio e das vivências dos estudantes como elementos constitutivos do ensino de História. Torna-se fundamental, portanto, investir na formação docente e em debates curriculares que possibilitem uma articulação mais consistente entre os documentos orientadores, o patrimônio local e as experiências da comunidade escolar, fortalecendo um ensino mais crítico, significativo e contextualizado.

Ao adotarem uma perspectiva nacionalizante, os PCNs e a BNCC tendem a homogeneizar as práticas curriculares, o que pode dificultar a incorporação sistemática das histórias locais, das memórias comunitárias e das identidades regionais no cotidiano escolar. A ausência de orientações mais explícitas e operacionais sobre a educação patrimonial evidencia uma lacuna entre as intenções formativas desses documentos e sua efetiva aplicabilidade no currículo praticado pelas instituições de ensino.

Essa problemática se faz presente também na realidade da Escola Norma Guilhon, no município de Colares, onde, apesar da relevância histórica e cultural do território, a história local e o patrimônio ainda enfrentam desafios para serem plenamente integrados às práticas pedagógicas. Embora, no contexto da realidade estadual paraense, o documento curricular apresente diretrizes que valorizam as identidades locais e regionais, torna-se evidente a

necessidade de um maior aprofundamento na articulação dessas propostas, especialmente por meio de um direcionamento pedagógico mais consistente, capaz de transformar tais orientações em ações educativas concretas no espaço escolar.

2 COLARES: FRAGMENTOS HISTÓRICOS, IDENTIDADE E RESISTÊNCIA

2.1. Vestígios Indígenas na Construção da Identidade Local

A História do município de Colares está estreitamente vinculada ao processo de ocupação e colonização da Amazônia pelos europeus no início no século XVI, quando os portugueses chegaram ao Brasil e com o avanço da exploração ao interior do continente. No imaginário construído, e por muito tempo reforçado, a região amazônica era considerada uma área remota, de difícil acesso, marcado por sua densa floresta e vasta extensão de seus rios.

Ao analisar a Amazônia a partir do século XVI, observa-se a persistência de um imaginário construído com base nos relatos de viajantes que percorreram a região desde esse período é fundamental destacar os esforços de desconstrução desse imaginário, já iniciados por diversas pesquisas e produções acadêmicas, que buscam evidenciar como, durante muito tempo, esse discurso foi legitimado por instâncias políticas, institucionais e até mesmo acadêmicas. Tal processo resultou na consolidação de uma imagem distorcida da região amazônica e de seus habitantes.

As expedições empreendidas, muitas delas consideradas oficiais por serem organizadas pelo Estado português, estenderam-se até o final do século XVIII. Posteriormente, foram organizadas por iniciativas privadas, que também contribuíram significativamente para a formação de uma visão específica do território amazônico, reforçando estereótipos e interpretações pautadas em interesses externos à realidade local. Meirelles Filho & Martins (Revista do Patrimônio, 2018, p. 74) concordam que a visão atual sobre a Amazônia está vinculada às chamadas narrativas quinhentistas e seiscentistas.

Essa visão estereotipada da Amazônia como um espaço distante perdurou ao longo dos séculos e, sob perspectivas que se renovam, ainda se manifesta na forma como são compreendidos o modo de vida, as culturas, as existências e as práticas dos povos nortistas. Dessa maneira, a construção simbólica sobre o norte do Brasil, segue moldando percepções externas a respeito da região. Ao mesmo tempo, essas representações são constantemente desafiadas por meio da resistência cultural e pela valorização das identidades locais, que se afirmam como importantes fontes de questionamento e transformação do imaginário coletivo.

Para Nobre (2017) é necessário esse olhar desconstruído para este território que é multifacetado e dinâmico, e, portanto, teve importante significado para o projeto de colonização português.

Compreender a experiência do antigo Estado do Maranhão e Grão-Pará requer mais do que conhecer a conquista e ocupação de um território abundante em recursos naturais e mão de obra indígena, por exemplo. Mais do que isso tudo, a importância do Estado no período colonial está em compreender que para além desse processo, houve a formação de uma sociedade autônoma, heterogênea (tanto socialmente, quanto economicamente), multifacetada e, principalmente, dinâmica, capaz de transformar as riquezas em fonte de rendimento (NOBRE, 2017, p.11).

De acordo com Meirelles Filho & Martins (2018), os relatos dos viajantes dos séculos XVI e XVII representam uma importante oportunidade de análise para além da chamada história oficial, permitindo reflexões críticas sobre um período em que a noção de patrimônio, seja ele natural ou cultural, ainda não era devidamente reconhecida ou valorizada. Nesse contexto, Mignolo (2019) argumenta que a decolonialidade atua como um elemento de conexão entre diferentes formas de percepção, que se afastam cada vez mais dos ideais de modernidade e da civilização ocidental, e se aproximam dos legados que os sujeitos desejam preservar, guiados pelos modos afirmativos de existência que aspiram viver e sustentar.

Nos últimos anos, esse imaginário coletivo tem passado por um importante processo de desconstrução e decolonialismo, evidenciando a necessidade de se analisar as especificidades do território para uma compreensão mais profunda e contextualizada. “Cada história e cada memória local foi perturbada pela intervenção e dominação da civilização ocidental, com a colaboração das elites em cada história local” (Mignolo, 2019). No caso da Amazônia, e especificamente o município de Colares, isso implica refletir sobre a relação entre o território amazônico, a história de sua ocupação e de seus habitantes, e os processos que deram origem aos municípios que hoje compõem o Estado do Pará.

A relação entre o passado colonial e o município de Colares nos leva a refletir sobre a existência de uma experiência histórica anterior à chegada dos portugueses, marcada pelo processo de ocupação e exploração do território amazônico. Essa perspectiva precisa ser valorizada e explorada no ambiente escolar. Tal abordagem não deve ser motivada apenas por imposições legais, como a Lei 11.645, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, mas sim compreendida como uma necessidade real de ampliar a visão dos sujeitos envolvidos na construção da identidade regional de Colares.

Ainda que, oficialmente, o conhecimento sobre seu passado histórico muitas vezes permaneça oculto ou silenciado, ele se manifesta de forma viva e contínua no cotidiano, com as produções artísticas, nas manifestações religiosas, nos processos de cura relacionados às práticas de saberes ancestrais, na alimentação, nos meios de transporte e em diversos outros aspectos da vida social. Trata-se de uma memória que resiste, se reinventa e atravessa gerações, mesmo na ausência do reconhecimento de origem institucional.

Como afirmou o historiador Marc Bloch (2001, p. 65), “A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.” Esse pensamento expressa a dimensão de se conhecer e reconhecer as raízes históricas que moldam a realidade atual. Um exemplo disso pode ser encontrado no próprio hino local, que ressalta ancestralidade indígena como parte fundamental da identidade local.

Da mesma maneira, o brasão, ao trazer a imagem da mandioca, elemento essencial para a subsistência dos povos originários, e hoje compõe a base da economia alimentar local, revelando as relações entre passado e presente, ao mesmo tempo em que projeta uma perspectiva de futuro e desenvolvimento enraizada na valorização da identidade cultural. Abaixo a imagem do brasão da cidade e logo após o hino de Colares:

Imagem 02: Brasão do município de Colares



Fonte: <https://colares.pa.gov.br/>

Hino de Colares

Teu manto verde rasgaram
Às tuas praias chegaram
Todos vieram te ver
Todos queriam te conhecer
O teu tapete arenoso
Tuas noites escuras
Teu povo generoso
Sentem o chegar do progresso
Sentem que em ti tudo cresce.
Pedacinho do Brasil
De um povo tão gentil
Teu futuro e tradição
Está em cada coração
Já, não és muito criança
Para frente tu vás
Quem te viu
E quem te vê
Já não crê, nem te conhece mais
Colares, Colares
Belos são teus rios e teus mares.
De aldeia antiga que a lei
Ao nome deu extinção
De Vila a Freguesia
No dia a dia de tua geração
Tua decadência e progresso
Originou tua história
Sempre por ti lutaremos
Para levar-te a glória

O hino e o brasão de um município são símbolos oficiais que representam a identidade, a história, a cultura e os valores daquela localidade. Eles têm grande importância simbólica, cultural e também para a prática educativa. A letra e a música do Hino do município são de autoria da professora Iracema Cecília da R. Rodrigues e foi composto no ano de 1978, sofrendo

alteração em sua letra no ano de 1998, a pedido do então Prefeito Municipal João de Deus da Silva Bastos (Jango). No entanto, o referido hino apenas foi instituído no dia 19 de novembro de 2011, através do Projeto de Lei Indicativo nº. 001/2011, de autoria do vereador Antônio Carlos Monteiro de Oliveira, por ocasião das comemorações do cinquentenário de emancipação do município (Sousa, 2010).

Em relação ao brasão do município, de acordo com Sousa (2010) até o ano de 2011, elementos simbólicos como o canhão, a mandioca, o laço (representando a aliança entre os portugueses e a nação Tupinambá), além dos ramos de louro com frutos de café e cacau, não faziam parte da iconografia do brasão municipal. Esses elementos, que remetem à história e à economia da região, foram incorporados por meio do Projeto de Lei Indicativa nº 001/2011, de 14 de outubro de 2011, aprovado em dezembro do mesmo ano. A proposta foi apresentada por um grupo de professores locais, com o objetivo de valorizar aspectos históricos e culturais, como o fato de as primeiras mudas de café no Brasil terem sido plantadas no município de Colares, bem como a importância do cacau na economia colonial.

Refletindo sobre a prática de ensino de História, cabe lembrar que a Lei nº 11.645/2008, que altera a LDB (Lei nº 9.394/1996), e complementa a Lei nº 10.639/2003, estabelece a obrigatoriedade da inclusão das temáticas “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Essa legislação representa um avanço importante rumo a uma educação mais inclusiva e representativa, que valoriza a diversidade cultural brasileira e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Incluir essas matrizes culturais nas propostas curriculares é fundamental e possível, para uma formação mais crítica, plural e conectada com a história local.

A partir da década de 1970, surge um novo direcionamento na historiografia que busca dar visibilidade às populações indígenas que já habitavam a região, movimento conhecido como a Nova História Indígena. Segundo Carvalho Jr. (2013), em *Índios e Cristãos no cotidiano das colônias do norte (séculos XVII e XVIII)*, passa a ser produzido um novo olhar sobre os povos indígenas no continente americano, incluindo o Brasil. Essa perspectiva reconhece que, mesmo durante o período colonial, muitos indígenas adotaram nomes portugueses após o batismo, assimilaram a religião, os costumes e os modos de vida europeus.

No entanto, apesar dessa aparente integração, continuavam sendo identificados socialmente como índios, o que revela a complexidade das relações culturais, sociais e políticas estabelecidas entre colonizadores e povos originários. “Apesar da visibilidade adquirida pelas culturas indígenas, as visões românticas como “bons selvagens” ou “primitivos dotados de tecnologia rudimentar” continuam sendo evocados e estão enraizados no olhar e no tratamento

que os povos indígenas recebem de muitos setores da população brasileira (Velthem, p. 227, 2017).

Ferreira (2016) aborda a relação entre indígenas e europeus durante e após o processo de colonização da América portuguesa, com foco no universo dos rios e na valorização dos saberes e habilidades indígenas, especificamente como remadores e pilotos de embarcações. O autor destaca que a utilização da mão de obra indígena não se deu apenas pela densidade demográfica das populações locais, mas, sobretudo, pelo profundo conhecimento que esses povos tinham da região: dos rios, da floresta, da construção de embarcações e da habilidade de navegação fluvial. Assim, os indígenas são apresentados como personagens ativos, que vivenciaram tanto benefícios quanto desvantagens, e que desenvolveram diversas formas de resistência.

Trata-se de uma narrativa que desloca o foco do colonizador para o colonizado, conferindo visibilidade ao indígena como um agente social fundamental na dinâmica colonial. Diante de sua importância para a formação da sociedade colonial que se desencadeou, principalmente quanto a participação dos indígenas nesse processo, Carvalho Junior (2013) destaca ainda que diversos trabalhos demonstram a presença de personagens indígenas antes invisíveis, aparecendo nas crônicas dos funcionários da Coroa Portuguesa, nos relatos das viagens de missionários, agentes da inquisição entre outros.

Como evidencia a carta do bispo do Pará, D. Fr. Caetano [da Anunciação Brandão], encaminhada à rainha de Portugal D. Maria I. “Em resposta a provisão de 19 de maio de 1786, *“sobre as queixas apresentadas pelo principal da vila de Colares, o índio Diogo de Sousa, contra o desprezo com que são tratadas as suas representações relacionadas com o bem-comum daquela povoação.”* (AHU, Avulsos Pará, cx. 96, doc. 7663). Essa documentação, referente ao Conselho Ultramarino de agosto de 1787, confirma a presença indígena na região atualmente conhecida como Colares, e das relações estabelecidas entre os indígenas Tupinambás e os colonos e moradores do local.

O padre João Daniel, cronista da Companhia de Jesus, considerado pelos historiadores do século XIX, como a principal fonte de informações sobre a Amazônia no período colonial, com *Tesouro Descoberto No Máximo Rio Amazonas*, revela sua intenção em descrever as povoações de índios, somente os já domesticados, tratáveis e inclusos no grêmio da igreja, enaltecendo o que chama de império de Cristo e domínio lusitano. Descreve a nação tupinambá como numerosa, cita Cabu (Colares), como uma das missões, caracterizando os tupinambás como muito belicosos, difícil de serem conquistados, caso tivessem o uso das armas dos europeus. Em outra passagem, além de numerosos, os tupinambás situados nessa missão, são

caracterizados como dóceis e tratáveis, por sua afabilidade também por serem bons trabalhadores.

De acordo com o portal da memória vigiense, na sessão referente ao período colonial intitulada “Os indígenas na Vigia e aldeamentos”, tem seu texto construído com base em pesquisas realizadas no Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), com registros que evidenciam a presença de diversos aldeamentos construídos por padres jesuítas na então Vila de Nossa Senhora de Nazareth da Vigia. Dentre esses aldeamentos destacam-se: a Aldeia de Cabu ou dos Tupinambás (atualmente Colares), a Aldeia de Tabapará (Tauapará) e a Aldeia de Penha Longa (Guarapiranga), as fazendas Mamaiacu (Porto Salvo) e São Caetano. Destacando a fazenda de Porto Salvo como a mais próspera em termos de desenvolvimento econômico, desempenhando papel relevante no abastecimento de gêneros alimentícios para o Colégio de Santo Alexandre, em Belém, e também para o colégio localizado no Marajó. Chegou a exportar gêneros alimentícios e “drogas do sertão” a Portugal e, possivelmente madeira. Os índios tupinambás, tucanos e maragueses faziam parte desse aldeamento constituído pelos jesuítas por volta de 1663, e que permaneceu até 1756. É importante ressaltar que, à época, os referidos aldeamentos pertenciam à jurisdição administrativa de Vigia.

Os indígenas que habitaram a Ilha do Sol, atual município de Colares, são mencionados nas crônicas do jesuíta luxemburguês João Felipe Bettendorff, atuante na Amazônia no século XVII. Em seus escritos, Bettendorff faz referência à antiga fazenda de Mamaiacu, destacando que a roça era sustentada pelos Tupinambás, e também menciona a presença de outros grupos indígenas, como os Maraguazes, bem como de agentes coloniais, incluindo oleiros brancos. A fazenda Mamaiacu é destacada no trabalho de (MELO, 2012), como uma base para importantes atividades pesqueiras.

As atividades desenvolvidas na fazenda de Mamaiacu abrangiam desde o cultivo agrícola até a criação de tartarugas, das quais se extraía óleo, um produto muito valorizado na economia das missões e da colônia. Nesse contexto, Arenz (2014) observa que a extração de outros óleos, como os de copaíba e andiroba, oriundos da prática tradicional indígena de coleta e manipulação de plantas, raízes e folhas, consolidou-se como base de um novo sistema de produção. Esse sistema não apenas incluía a comercialização desses produtos para o mercado europeu, como incorporava os saberes indígenas e suas práticas. Fator que cria oportunidades de se refletir e presumir como seria o funcionamento e as relações estabelecidas entre diferentes grupos em torno da aldeia de Cabu e das demais, que faziam parte da Vila de Vigia.

São os tupinambás hoje muito poucos, mas bons cristãos, e amigos dos padres da Companhia de Jesus e além disso a flor dos guerreiros mais valentes e alentados do Estado todo. Desde que o padre Francisco Veloso trouxe de suas terras, quiseram alguns ficar na roça dos padres, e porque os invejosos não podiam sofrer ficarem uns quatro[...] com os que tinham trazido mais de um milheiro para a Capitania do Pará, mandou o Rei Dom Pedro, de gloriosa memória, que se deixassem estar, e se não bulisse com eles por eu lhe ter pedido, assim quando assisti na Corte desde o ano 1684 até 1687, sobre os negócios da Missão (BETTENDORFF, 2010, p. 129).

João Daniel (2004) e Bettendorff (2010) descreveram e avaliaram a vida e as relações entre índios e religiosos nos aldeamentos numa outra perspectiva, que apesar de longínqua, apresenta resquícios da visão que ainda se perpetua sobre o índio bárbaro, incivilizado. Esses estudos podem resultar em uma visão limitada da realidade, uma vez que os missionários costumavam se dedicar apenas às questões que julgavam essenciais, deixando de lado aspectos importantes da sociedade local, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas e às comunidades já estabelecidas na região, seus valores e patrimônios (Meirelles Filho & Martins, 2018 p. 85). No entanto, tomados os devidos cuidados, essas leituras auxiliam para interpretarmos ou imaginarmos como se davam as relações entre indígenas e colonizadores, para além da dicotomia colonizador e colonizado.

Souza (2023) discute o paradigma da Nova História indígena, destacando a persistente resistência em torno da temática indígena, que se ambienta pelas demandas políticas e sociais em torno da necessidade de debate sobre a temática. A autora enfatiza obras como “*Metamorfozes Indígenas*” de Maria Regina Celestino de Almeida e “*Índios Cristãos no cotidiano das colônias do norte (séculos XVII e XVIII)*” de Almir Diniz Carvalho Júnior, que se tornaram referências fundamentais para a compreensão sobre o índio na época colonial. Souza também adverte sobre os riscos de abordagens que possam se apresentar como verdades absolutas e de alguma forma, contribuem para a continuidade de disseminação de narrativas que reduzem o indígena apenas como mão de obra, ora aliado e, ora inimigos dos colonizadores europeus.

Meireles Filho e Martins (2018, p. 73) citam a obra *Compêndio das Eras da Província do Pará* (1838), escrita por Antônio Baena, considerada fonte fundamental para o estudo da história da região, referente ao período de 1615 a 1823. No entanto, os autores alertam que a leitura dessa obra revela raras menções a mulheres, escravizados e indígenas. Quando mencionados, esses grupos aparecem de forma marginalizada, identificados apenas pelo primeiro nome ou em função das tarefas que desempenhavam, destacando-se apenas pela utilidade que tinham dentro da lógica colonial. Essa invisibilidade evidencia as fragilidades e

intencionalidades da narrativa histórica tradicional e reforça a necessidade de abordagens críticas e inclusivas na historiografia regional.

Ao relacionar o passado colonial da Ilha de Colares e sua integração às missões jesuíticas, é possível compreender o papel central desempenhado por essas missões na formação social da região do Salgado. Conforme destaca Souza (2023), os aldeamentos missionários foram responsáveis por um processo de aculturação dos povos indígenas, no qual se tornaram locais de construção de novas práticas sociais, culturais e religiosas, que não eram essencialmente indígenas ou europeus, mas deram origem a formas híbridas de sociabilidade.

Embora o município de Colares tenha sido primitivamente habitado por uma expressiva população indígena, essa presença, ainda que reconhecida de forma superficial pela comunidade local, carece de efetivo reconhecimento, principalmente no ambiente escolar. Quando presente, a abordagem costuma ser tratada a partir de uma perspectiva positivista e eurocêntrica, que pouco contribui para a valorização dessas populações e para a visibilização de seu protagonismo histórico. Em conversas informais com professores da rede municipal, é recorrente a percepção de que muitos estudantes não se reconhecem nas referências indígenas presentes na história local. Essa distância simbólica pode estar relacionada à persistência de estereótipos sobre os povos indígenas no Brasil, frequentemente representados como figuras pertencentes apenas ao passado ou por meio de caricaturas, desvinculadas tanto da contemporaneidade quanto da construção da identidade local.

A referência da influência indígena surgiu muito vagamente nas conversas com os estudantes a partir da socialização de suas pesquisas acerca das fontes históricas e durante a aula que abordava os conceitos e percepções em torno do patrimônio cultural. Em uma das contribuições, um dos alunos citou uma igreja centenária, localizada na comunidade de Juçarateua. Frequentada por sua avó, a igreja de São Sebastião, é conhecida por ter sido erguida pelos padres jesuítas durante sua permanência na região do Salgado, com o auxílio da mão de obra indígenas, por suas relações com as missões implantadas na vila de Vigia de Nazaré.

De acordo com Aragão (2010), tanto a igreja quanto a comunidade em que se insere configuram-se como um polo de turismo religioso e histórico, uma vez que a edificação preserva traços significativos da arquitetura colonial. Assim, o relato do estudante evidencia não apenas a presença indígena nos processos de construção do patrimônio local, mas também o potencial pedagógico dessas referências para o ensino de História, ao articular memória familiar, história local e patrimônio cultural.

Imagem 03: Igreja de São Sebastião na localidade Juçarateua.



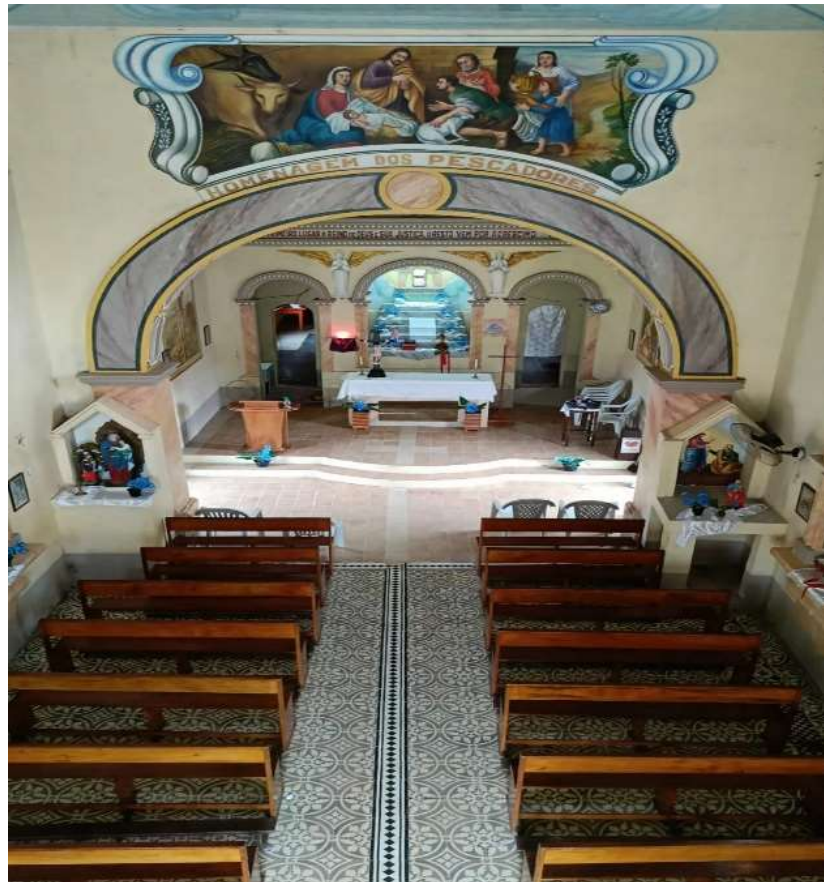
Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 04: Altar da Igreja de São Sebastião



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 05: Nave da Igreja São Sebastião



Fonte: Arquivo pessoal

Imagem 06: Foto interna (Torre Sineira da Igreja).



Fonte: Arquivo pessoal

Observamos a estrutura da igreja de São Sebastião como uma oportunidade ímpar para a compreensão da inserção desse patrimônio no contexto histórico da colonização portuguesa. Sua estrutura segue o modelo arquitetônico predominante durante o período colonial, refletindo a estreita relação entre a Igreja Católica e o poder colonial na organização dos espaços urbanos e rurais na Amazônia. Embora ajustado às particularidades locais — como o emprego de materiais da região e de mão de obra indígena —, esse modelo evidencia a uniformidade da ocupação portuguesa. Tal padrão manifestava-se no controle administrativo, na organização social e na sistemática difusão da fé católica.

Nas imagens 3, 4 e 5, observa-se que a igreja apresenta vestígios de técnicas construtivas do período colonial, bem como marcas do tempo, evidenciadas por rachaduras, camadas de pintura desgastadas e intervenções decorrentes de reformas posteriores. Esses elementos constituem narrativas materiais visíveis dos processos de permanência e transformação que se sucederam ao longo dos séculos. A vista da nave da igreja (imagem 6), por sua vez, configura-se como uma rica oportunidade de análise histórica e pedagógica, uma vez que não apenas reflete aspectos da experiência colonial, mas também possibilita aos alunos o reconhecimento e a valorização das narrativas locais.

A escolha dessas imagens justifica-se pelo fato de que a análise do patrimônio arquitetônico e artístico da igreja pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que aproximem os alunos de sua identidade cultural e histórica, promovendo uma educação mais contextualizada e crítica. Além disso, a escolha da igreja justifica-se por sua relevância social contemporânea. Inserida no cotidiano da comunidade e frequentada pelo público jovem, a instituição assume funções que ultrapassam as questões religiosas, abrangendo dimensões sociais, culturais e simbólicas.

Renata Martins (2009) em *Tintas da terra, tintas do reino: arquitetura e arte nas missões jesuíticas do Grão Pará (1653-1759)* relata sua visita a uma igreja na antiga aldeia de Cabu, por intenção de estudar as manifestações arquitetônicas e artísticas nas missões jesuíticas, referindo-se aos materiais utilizados, como uma tinta púrpura proveniente de um marisco, descrito por Padre João Daniel (1722-1776) como elemento comum, encontrado nas praias da região do Salgado, ao brincar das crianças e rapazes das missões. Denotando o encontro de técnicas e eventos entre dois mundos, com imposição de um modelo europeu, apesar do processo de assimilação bilateral de técnicas e materiais.

Curiosidade, criatividade, adaptabilidade. Para a construção e a ornamentação de suas igrejas, os missionários aproveitaram ilimitadamente as técnicas e materiais permitidos pela floresta; além de terem incorporado os indígenas às oficinas,

agregando às obras arquitetônicas e artísticas das Missões seus conhecimentos e suas habilidades. Portanto, os índios repassaram as técnicas aos missionários, e da mesma forma, assimilaram e aplicaram novas técnicas em seus próprios modelos (cachimbos e cuias (MARTINS, 2009, p.273).

Melo (2012) contribui para aprofundarmos a compreensão das atividades desenvolvidas nas aldeias dos Tupinambás. Como vimos, eles se envolveram em práticas artísticas vinculadas ao projeto de cristianização e evangelização de novos fiéis. Com a instalação de escolas de ofícios nos principais colégios da Companhia do Norte e, possivelmente, também oficinas organizadas nos próprios vilarejos, destinados à formação de mão de obra local.

Serafim Leite (1953) demonstra que as aulas eram destinadas a índios, negros e mestiços, alcançando resultados positivos rapidamente. Analisando o texto do autor e do padre João Daniel (2004) observamos que os mesmos se referem ao trabalho de entalhe e pintura como encargo dos índios e, aos demais os serviços mais pesados e de ferragem (MELO, 2012, p.136).

Ainda que a consulta a esses trabalhos não nos remeta com precisão acerca da instalação das escolas de ofícios, nos serve como referência a herança jesuítica produzida nos finais dos séculos XVII, mas sobretudo, revela os grupos envolvidos nestas atividades e permite identificar vestígios dessa tradição no tempo presente. Um exemplo é a Igreja de São João Batista (Igreja de Nossa Senhora do Rosário), que abriga em seu interior, entre as várias imagens sacras, a do próprio São João Batista, e de São Cristóvão, com 87 cm de altura, ambos em madeira policromada, repintada e com talha característica do século XVIII (Melo, 2012). Não encontramos nos trabalhos relacionados a arquitetura e arte colonial durante as missões dos padres jesuítas instaladas no Grão-Pará, menções sobre a Igreja de São Sebastião, na localidade de Juçarateua.

Durante uma visita à igreja de Juçarateua, realizada na fase de pesquisa e coincidentemente ocorrida na semana que antecedia as festividades locais, celebradas no mês de janeiro, tive a oportunidade de conversar com alguns membros da comunidade. Esses moradores são responsáveis tanto pela organização da festa quanto pelos cuidados com a igreja, que atualmente passa por um processo de reforma e pintura.

Nas conversas, foi possível observar o reduzido conhecimento da comunidade sobre a relação histórica da igreja com a presença jesuítica durante o período colonial. Sabe-se, de maneira geral, que a construção é muito antiga e que diversas pessoas a frequentam em busca de informações sobre o passado. Essa percepção coletiva remete à noção de memória coletiva,

conceito desenvolvido por Halbwachs (1990), no qual as lembranças compartilhadas por um grupo social são preservadas e transmitidas por meio da interação entre seus membros.

Com o intuito de valorizar e preservar a tradição em torno da devoção à São Sebastião, foi protocolado um pedido à Câmara de Vereadores do município de Colares para que a festividade de São Sebastião seja reconhecida como patrimônio imaterial municipal. Essa iniciativa expressa a preocupação com o estado atual da igreja, bem como com a manutenção e valorização das tradições associadas ao santo padroeiro da comunidade.

As festas de Santo, podemos afirmar com convicção, configuram-se como principal manifestação religiosa de Colares, atraindo muita gente das diversas localidades do entorno da ilha e até mesmo de lugares mais afastados, configurando-se como momentos significativos de sociabilidades. O culto aos santos se expressa, em geral, por meio de festas (ALBUQUERQUE, 2016, p. 98).

As festividades religiosas realizadas em Colares e em suas localidades constituem um importante patrimônio imaterial do município, refletindo tradições, crenças e práticas culturais transmitidas de geração em geração. Na sede, são homenageados a padroeira Nossa Senhora do Rosário, São Sebastião, Santa Maria, São João e São Pedro, enquanto outras localidades promovem celebrações dedicadas a diferentes santos ao longo do ano, como nas comunidades do Ariri, Juçarateua, Candeuba, Santo Antônio de Colares, Maracajó, Guajará, Piquiatuba, Laura, Mocajatuba, Jenipauba e Itajurá. Grande parte dessas festividades é marcada pela presença de práticas tradicionais, como a esmolação, o levantamento e a derrubada de mastros, que possuem significados simbólicos e históricos profundamente enraizados na cultura local.

Somam-se a essas práticas diversas brincadeiras populares, entre as quais se destacam o quebra-pote, o pau-de-sebo e o mata-pato, que desempenham um papel relevante na socialização dos participantes e na transmissão intergeracional de costumes. Além disso, é recorrente a comercialização de alimentos típicos, preparados a partir de receitas tradicionais, o que contribui para a valorização da culinária regional e para o fortalecimento do caráter coletivo e festivo dessas celebrações. Essas manifestações culturais configuram-se como importantes espaços de preservação de saberes, memórias e práticas sociais, ao mesmo tempo em que promovem o fortalecimento dos vínculos entre os habitantes, do sentimento de identidade cultural e de pertencimento social dos grupos envolvidos.

Em *Vida religiosa do caboclo da Amazônia*, Galvão (1953) expõe que o culto aos santos é uma representação de uma manifestação coletiva, e compõe um conjunto de crenças e práticas, que associadas ao catolicismo formam a religião e tem sua expressão máxima

manifestada na festa de culto aos santos. O autor defende que a vida religiosa na Amazônia parte da influência e mistura luso e ameríndia, em que o índio submetido a um processo de aculturação de maneira forçada aceitou padrões e concepções, impostos pelo catolicismo introduzidos por missionários e colonos, porém, associando à suas próprias concepções cosmológicas, dando-lhes um novo cunho.

Assim como as obras de Galvão : *Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá* (1955) e *Vida religiosa do caboclo da Amazônia* (1953), essenciais para a compreensão do sincretismo religioso, as práticas devocionais e a cosmologia popular entre os caboclos da Amazônia, em “*Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião*”, texto de Maués (2005), com base em sua experiência de trabalho de campo em uma povoação de pescadores, situada no município de Vigia, na região do Salgado, no nordeste paraense, aborda o catolicismo popular praticado na localidade de Itapuá, o qual baseia-se na crença e culto aos santos, aos quais são atribuídos, poderes, graças alcançadas e milagres.

O autor faz referência a uma concepção própria do catolicismo popular, presente particularmente em certas regiões, onde o caboclo amazônico expressa sua fé por meio de práticas ligadas à pajelança rural ou de origem cabocla. Essa religiosidade tem como base a crença nos chamados "encantados". A ideia de cobras encantadas que habitam ilhas ou vivem em locais considerados sagrados é bastante recorrente na região do Salgado. Nesse contexto, destaca-se a Lenda da Cobra Norato, narrada de diferentes formas conforme a localidade na Amazônia, sendo, possivelmente, de origem indígena.

Entre os alunos em Colares, uma das referências mais marcantes sobre os encantados é a Lenda da Cobra Vivó, cuja lenda revela que uma mulher foi engravidada por uma cobra e ao procurar a ajuda de um pajé, este retirou um filhote de cobra de seu ventre e o cegou de um olho, jogando-o nas águas do rio Tupinambá, dando-lhe o nome de “Maria Vivó”. O filhote se desenvolveu, deslocando-se posteriormente para as pedras do farol da Marinha, localizado em frente à cidade, fazendo desse lugar sua morada permanente. Essa lenda foi bastante mencionada nas pesquisas desenvolvidas por eles e nas atividades dialógicas, tendo como principal fonte a oralidade dos mais velhos.

2.2 Cabu, Ilha do Sol, aldeia Tupinambá

Documentadamente a História de Colares relacionada ao período colonial está mencionada em registros oficiais e apresenta uma estreita ligação com o que hoje se conhece como município de Vigia:

Partindo de São Luís a 25 de dezembro de 1615, correndo sempre a costa rumo ao noroeste, com mais ou menos declinação até vencer os baixos de Ipioca, andando só durante o dia e com todas as precauções como muito recomendado fora, chegou Francisco Caldeira, após alguns dias de viagem, defronte da Barreta que forma a entrada da atual cidade da Vigia (FUNDAÇÃO DE BELÉM DO PARÁ: JORNADA DE FRANCISCO CALDEIRA DE CASTELO BRANCO, 2004)

Colares foi mencionado nas narrativas que tratam da expedição que chegou a Belém comandada por Francisco Caldeira Castelo Branco, que culminou na fundação de Belém em janeiro de 1616. No decorrer de sua jornada, os exploradores passaram por uma baía chamada do Sol, recebendo a ilha com a mesma denominação. Esta região foi considerada estratégica e propícia para a fundação de um núcleo habitacional, conforme relata o padre José de Moraes “um dos mais agradáveis lugares desta Costa para fundar uma cidade”. No entanto, segundo Amaral (2004), o jesuíta acrescentou em seu relato que a região apresentava condições improváveis de aproximação por conta de maré revolta, o que dificultava a aproximação das embarcações ao território que hoje abriga o município de Colares.

Seus mares tão inquietos que faziam dificultoso o desembarque das naus do Reino e embarcações da terra, por ser açoutada toda aquela Costa das grandes mareas da tarde, algumas vezes com trovoadas que de manhã perdem os mares a fúria, nem são os gerais [ventos] tão rijos que causem receio (AMARAL, 2004, p.70)

Tal relato sugere ainda que a Ilha do Sol seria uma opção viável para erguimento de fortificação, atentando para o fato de que “o estabelecimento das fortificações na Amazônia pelos portugueses refletia não apenas a necessidade de proteção, devido à resistência dos índios nativos da região e das investidas de outros europeus, como também a expansão geográfica” (Norat e Costa, 2018, p.125) Para além disso, o erguimento de fortificações possibilitaria aos colonizadores a ampliação de seus domínios e fronteiras, associada à condição ou atividades de fiscalizar a comercialização dos produtos coletados, especificamente as especiarias.

Ainda no relato sobre a expedição de Castelo Branco, sugere-se que a escolha pela ilha do Sol seria a mais viável em detrimento da escolha de Belém para ser a capital:

Mal escolhido fora o local”, nota Roberto Southey; “quando sete ou oito léguas atrás deixara Caldeira uma ilha chamada do Sol, que, diz Berredo, ser em todas aquelas paragens a melhor situação para uma colônia. Belém, porém, fica entre pantanais e em lugar tão indefensável que, segundo a mesma competente autoridade, apesar de todas as suas obras exteriores e fortificações, é, na dificuldade da barra, a seis léguas da cidade, que consiste a sua maior segurança (AMARAL, 2004, p. 70)

Outros relatos datam e registram a relação do município de Colares ao período colonial, como o registro do padre jesuíta Serafim Leite (1940):

Me significou se seria melhor ficar em uma das Aldeias do Pará, aprendendo e exercitando a língua, do que ir por então para os Nheengaibas : resolvi que ficasse embora, e, por que também me disse que a nação dos Tupinambás era mais acomodada, por serem os que melhor falavam a língua, lhe nomeei a Aldeia dos Tupinambás, para que tivesse cuidado dela (LEITE, 1940, p. 300).

Nessa passagem, o autor destaca que a aldeia dos Tupinambás, localizada na Ilha do Sol, passou a ser chamada posteriormente de Aldeia do Anil e, mais tarde, de Aldeia do Cabu ou Cabi. Em outros trechos, Serafim Leite relata denúncias feitas por padres sobre a situação vivida na aldeia, evidenciando a relação estabelecida com os indígenas e o tratamento a eles destinado. “Sexta-feira, Ilha do Sol. O que me obriga também a mandar esta canôa é que o homem está em voltar comigo para se explicar com V. R. e não me parece, suposto isto, nem levá-lo nem deixá-lo, sem ordem de V. R.” (Leite, 1940, p. 301).

A nomenclatura do município foi uma das atividades propostas aos alunos, com o objetivo de analisar e compreender a origem do nome "Colares". A proposta também serviu como uma oportunidade para que os estudantes compartilhassem e ampliassem seus conhecimentos sobre outras denominações conhecidas na região. A abordagem sobre a origem de Colares a partir de sua nomenclatura será descrito no capítulo seguinte.

De acordo com Albuquerque (2016), o termo *cabi* está relacionado a um cipó encontrado em abundância em países como Peru, Equador, Colômbia e também na Amazônia brasileira, entre as populações nativas. Essa planta é tradicionalmente utilizada na composição de antigas beberagens indígenas, como a ayahuasca. Para abordar suas finalidades, a autora cita o etnólogo Adolfo Dicke (1943, p. 14), que descreve:

Esta planta é frequentemente cultivada em Belém do Pará e arredores, onde, às vezes, é encontrada em estado subespontâneo em quintais de casas [...]. Ambas as plantas têm usos na medicina popular e em ‘feitiçarias’ de curandeiros (ALBUQUERQUE, 2016, p. 57)

A autora observa que a presença do cipó *cabi* em Belém e em outras localidades do Estado do Pará, como o município de Colares, levou à conjectura de que a existência dessa planta na ilha pode ter sido a razão pela qual, em seu passado colonial, Colares foi chamada de Vila de Cabi, então habitada pelos índios Tupinambá. Segundo Albuquerque (2016, p. 58), o *cabi* ainda é amplamente utilizado pela população local, para fins religiosos e medicinais.

No que concerne ao significado dos nomes atribuídos ao município, a análise de uma documentação obtida na secretaria da Igreja Matriz revela uma cronologia acerca da existência da devoção em Colares desde o processo de colonização. Segundo esse material, os indígenas habitantes da região costumavam comercializar peças de artesanato produzidas pelos padres jesuítas, com o auxílio dos próprios nativos. Essa prática está registrada em um relatório da Diocese De Santa Maria de Deus, à qual pertence a Paróquia de Nossa Senhora do Rosário em Colares. Sob essa perspectiva, o nome atual da ilha provavelmente se origina dos colares produzidos pelos indígenas, com produção incentivada pelos missionários religiosos.

Ainda que não se trate de uma informação oficial, essa narrativa integra o imaginário popular e vem sendo transmitida oralmente por memorialistas e moradores mais antigos às novas gerações. Segundo Marcio Sousa (2010, p. 22) "é assegurado pelos moradores mais antigos do município que o nome da ilha de Colares deve-se também aos imensos colares que os índios Tupinambás usavam no pescoço". Esse relato nos leva a presumir que tal explicação, amplamente difundida no município, constitui um saber de senso comum, parte de uma construção social coletiva que compõe a memória cultural da comunidade.

No trecho a seguir, é indicado que o nome Colares tem origem em uma política instalada a partir de 1751 no Estado do Grão-Pará, quando este passou a ser governado por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, "conhecido por não ter uma boa relação com os padres jesuítas, de modo que foi durante o seu governo que estes padres foram expulsos de todo o Grão-Pará e conseqüentemente de Colares" (Albuquerque, 2016, p. 61). Em vista disso, as aldeias que possuíam nomes indígenas receberam nomes europeus, inspirados nas cidades portuguesas, relacionado a questões políticas da Corte portuguesa. Ainda de acordo com as ideias de Albuquerque (2016):

Posteriormente à retirada dos padres das aldeias paraenses, Mendonça Furtado fundou Vilas nas Aldeias pertencentes às missões jesuíticas, atribuindo o nome de cidades lusitanas às novas Vilas, na tentativa de ser agradável à Corte de Portugal em seu projeto colonizador.

De acordo com informações oficiais da Fundação Amazônica de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA, 2023), em um documento que apresenta estatísticas municipais, destaca-se a estreita vinculação do município de Colares ao processo de formação e consolidação do município de Vigia. Os registros históricos mencionam que o povoado original de Colares estava situado em território pertencente à nação indígena dos Tupinambás, colonizada pelos frades da Ordem Jesuíta por volta do século XVII, o que culminou na criação do município de

Vigia, em 1693. Nesse contexto, Colares manteve-se instalado no mesmo território em que foi fundado como povoado (até então, área patrimonial do município de Vigia), a partir do qual, ao longo do tempo, evoluiu até chegar à categoria de município.

Por sua relação com a Ilha do Sol, é necessário fazer uma referência a Vigia, cuja data de fundação é registrada no dia 6 de janeiro de 1616, quando embarcações portuguesas ancoraram às margens do rio Guajará-Mirim, com o intuito de povoar as colônias indígenas. “Fôra a princípio uma aldeia chamada Uruitá, de uma tribo de índios tupinambás. Em 1645 a 1654 sua colonização foi elevada a efeito por D. Jorge Gomes d’Alamo que recebera de D. João IV a sorte de terras, onde está a actual sede do município” (Braga, 1953, p 554.).

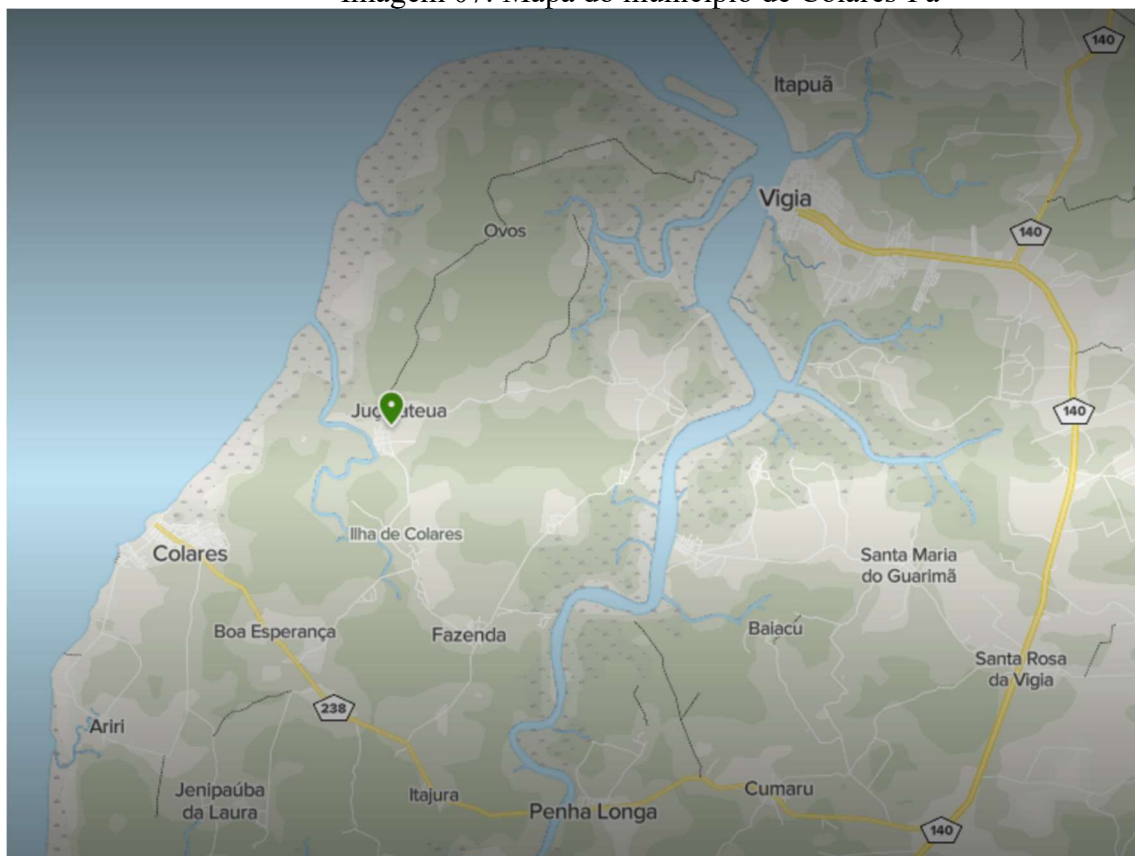
Em 1693, Vigia de Nazaré recebeu a denominação de Freguesia de Nossa Senhora de Nazaré e, em 1698, elevada à categoria de vila, passou a ser chamada de Vigia, por ser erguido na cidade um posto fiscal, cujo objetivo era não só proteger as embarcações que passavam por ali, com destino a Belém, como também fiscalizá-las, prevenindo o contrabando, e desse fato resultou o nome Vigia.

os nomes de lugares, os topônimos, são de extrema importância em relação à preservação da história e da memória de um local, uma vez que revelam características físicas e antropoculturais do local nomeado e do povo denominador, mesmo que tais aspectos tenham sido apagados pela ação das diversas transformações socioambientais, culturais e pela distância cronológica entre o momento da nomeação e o momento atual em que esses nomes estão sendo utilizados (SANTOS & RODRIGUES, 2024, p. 151).

Assim como Vigia, cujo primeiro nome (Uruitá) é proveniente do tupi, Colares também passou por algumas transformações não somente quanto ao nome, sendo chamada de Cabu, Cabi, ilha do Sol, Aldeia dos Tupinambás, como também quanto a sua condição de território pertencente a Vigia

Durante os diálogos estabelecidos com os alunos, a referência indígena mais próxima mencionada foi a localidade denominada Itajurá, reconhecida como um espaço historicamente habitado pelos indígenas Tupinambás. Essa associação ocorre, em parte, devido ao fato de que alguns de seus atuais moradores ainda apresentam traços fisionômicos associados à ascendência indígena. Cabe destacar que o município de Colares é constituído, além de sua sede, por aproximadamente 24 localidades. Contudo, para fins deste estudo, serão enfatizadas apenas aquelas cujos moradores frequentam a Escola Norma Guilhon, a saber: Jenipaúba da Laura, Aracê, Ururi, Itajurá, Santo Antônio de Colares e Candeuba.

Imagem 07: Mapa do município de Colares-Pa



Fonte: <https://th.bing.com/th/id>

Localidades de Itajurá

A localidade de Itajurá está situada a aproximadamente 10 km da sede do município. Sua economia é predominantemente baseada na agricultura. A comunidade conta com uma escola municipal e um posto de saúde, atendendo às necessidades básicas da população local. SOUSA (2010), reforça a ideia compartilhada pelos alunos da escola Norma Guilhon de que Itajurá se destaca por ser a única comunidade em toda a ilha onde se encontram pessoas com traços fisionômicos indígenas.

Localidade de Mocajatuba

A Vila de Mocajatuba é banhada pelo Rio Tupinambá e está localizada entre as localidades de Piquiatuba e a Vila de Juçateua. A economia da vila é baseada na agricultura familiar, com o cultivo da mandioca, a produção de farinha e a coleta de frutos, em sua maioria para consumo e abastecimento da própria localidade.

Localidade de Jenipaua da Laura

Localizada no sudoeste da ilha de Colares, às margens do Rio da Laura, distante aproximadamente 9 km da sede, tem suas festividades comunidade agrícola e pesca.

Localidade de Aracê

Localizada na parte sul da ilha de Colares, distante aproximadamente treze quilômetros da sede. Também é uma comunidade essencialmente agrícola, com cultivo da mandioca e coleta do açaí em pequena escala.

Localidade de Ururi

Também está situada na região sul da ilha, com uma distância de um pouco mais de quatorze quilômetros da sede. Atividade desenvolvidas são plantio de mandioca e pesca para subsistência.

Localidade de Santo Antônio de Colares

Situada a 8 km quilômetros da sede e às margens do rio Tupinambá, tem sua base alimentar o cultivo da mandioca e a pesca, e extração da castanha de andiroba.

A própria nomenclatura de muitas comunidades de Colares, como Juçarateua, Mocajatuba, Ariri, Candeuba, Jenipaúba, Ururi etc podem revelar aspectos dessa matriz indígena. Santos e Rodrigues (1990) em seu trabalho a respeito das influências do tupi nos nomes geográficos do município de Vigia de Nazaré, localizado no Nordeste do Pará, denominada de Uruytá, explicam que o nome é proveniente do tupi por causa de uma laje que havia no porto, e que ao longe assemelhava-se a um baú. Afirmam ainda que a toponímia vigiense revela de forma transparente e de maneira opaca, em alguns casos, traços do ambiente físico e modos de viver do povo indígena que originalmente ocuparam a região.

Essa trajetória da nomeação do município pesquisado mostra que os nomes atribuídos aos lugares podem revelar muito da história e da memória de um grupo. Esses nomes são provenientes de vivências, formas de perceber o mundo, e de línguas de comunidades que já pertenceram aos locais denominados, como é o caso, por exemplo, da língua tupi (Tupi Antigo ou Tupinambá) (SANTOS & RODRIGUES, 2024, p. 149).

A partir da observação da nomenclatura das próprias comunidades, territórios onde vivem os alunos da escola Norma Guilhon, já se percebe a incidência de uma atividade de

reconhecimento, de memória e de construção identitária. Esse processo foi evidenciado nos relatos dos estudantes sobre os lugares onde moram, na perspectiva de apresentar diferentes aspectos de Colares: os problemas enfrentados, as festividades e manifestações religiosas presentes no cotidiano, bem como as atividades desenvolvidas em suas comunidades.

Entre essas atividades, destacam-se a pesca, o banho de rio e nos igarapés, a produção de farinha, a coleta de frutos e de elementos da natureza que não representam apenas uma forma de alimentação, mas também o sustento de muitas famílias, configurando-se, em muitos casos, como a principal atividade econômica. Tais aspectos foram abordados nos relatos dos alunos e nos momentos dialógicos em sala de aula, como veremos mais adiante.

2.3. Aspectos Ambientais: memória e patrimônio

2.3.1. Matriz ribeirinha: pelo caminho das águas

A ilha de Colares é permeada por diversos rios e furos. Logo na chegada para realizar o acesso à ilha é necessário fazer a travessia de balsa pelo furo da Laura ou Guajará-Miri, tendo Vigia como o principal acidente hidrográfico do município, fazendo limite, a leste, com Vigia e, ao sul, com Santo Antônio do Tauá. Para ele convergem vários rios e igarapés (destacando-se o Tauapará, Itajurá, Mariteua, Fazenda, Maracajá), além do furo Itaqueçaua. Ainda fazendo parte da rede hidrográfica, encontramos o rio Tupinambá e os igarapés Tauandeua, Chácara, Arari, Boca Larga e outros, que deságuam no Oceano Atlântico (Fonte) FAPESPA P12

Imagem 08: Construção da ponte que liga a Ilha ao Continente, 2024.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 09: Travessia de balsa para acesso a ilha, pelo furo da Laura.



Fonte: Acervo pessoal

A chegada à ilha é marcada pelo acesso fluvial, compondo uma paisagem que, atualmente, simboliza um novo momento, com a construção de uma ponte (imagem 7) há muito aguardada por grande parte da população. Essa obra representa a solução para um problema histórico que afeta diretamente o cotidiano dos moradores, a limitação de ir e vir, principalmente em situações de emergência, já que a travessia continente-ilha (imagem 8) é feita por uma balsa, que demanda o pagamento de um preço tabelado, que muitas vezes não condiz com a capacidade econômica da região. Essa realidade também impactou minha vivência como profissional da educação na ilha, diante da impossibilidade de entrar ou sair livremente, além das frequentes interrupções nos sistemas de telefonia, que nos deixavam, por vezes, completamente incomunicáveis.

Assim, o rio representa o primeiro contato com o cotidiano tanto dos habitantes quanto dos visitantes da ilha. Seu significado vai além da paisagem natural, pois exerce um papel fundamental na alimentação dos colarenses, sendo a pesca uma atividade central que garante subsistência, renda e comércio para muitas famílias. Além disso, o rio ainda é a principal e única via de acesso à ilha, o que reforça seu papel como elemento vital na dinâmica local. Nesse contexto, torna-se relevante abordar a presença da balsa, a construção da ponte e as percepções dos moradores sobre essa transformação que inclui uma função simbólica do rio: a de barreira natural que protege o modo de vida pacato e a relativa sensação de segurança dos moradores.

Partindo das referências que permeiam o cotidiano dos alunos e habitantes da ilha, destacamos o rio e as relações estabelecidas pelas diversas sociedades presentes na Amazonia ao longo dos séculos, destacando o desenvolvimento de atividades e habilidades que permanecem como configuração essencial para a população. Historicamente os rios têm um papel central no universo sócio simbólico nas tradições e práticas culturais das comunidades ribeirinhas, pois muitas lendas, as festividades e outras práticas religiosas estão ligadas aos rios. O Bom Jesus dos Navegantes (imagem 28), por exemplo, representa a devoção religiosa e a fé da população local. O monumento é uma figura de Jesus associada à proteção dos pescadores que enfrentam as águas em suas jornadas. Uma expressão simbólica de proteção, que integra religiosidade, patrimônio e memória.

A forte presença do rio tem sido a característica mais constante das sociedades ao longo dos afluentes do Amazonas no estado do Pará (Harris, 2018). No documento a seguir, é possível observar relatos acerca das condições do porto de Colares, os produtos que dali eram exportados e a utilização do rio como elemento essencial para o desenvolvimento das atividades econômicas durante o século XIX:

Núcleos populosos: Collares, Villa elevada a esta categoria pelo Conselho de Governo em sessão de 10 a 17 de Maio de 1833, depois rebaixada, sendo por fim restaurada pela Lei Prov. 1.152 de 4 d' Abril de 1883. Está assente na costa occidental da ilha de Collares, e marg. Dir. da foz do rio Pará; clima saudável é lavada pelos ventos que sopram do Oceano; exporta peixes salgado e fumado, carangueijos e fructas; seu porto é desabrigado e oferece risco às embarcações devido aos parcéis; tem um pharol de seu nome. Foi sede do município de Collares, extinto pela Lei n. 752 de 25 de fevereiro de 1901. Tem agencia postal (BRAGA, 1953, p. 556-557).

O porto aparece como um lugar apresentando determinada dificuldade de operação e ainda hoje tem uma importância central para os moradores, como um fluxo do comércio de produtos e a pesca que traz o alimento e desenvolve uma prática econômica. Para Harris, os sujeitos que estabeleciam diversas conexões com o rio, a quem ele chama de protagonistas da Amazonia e também do século XVIII, conseguiam improvisar conhecimentos e recursos materiais disponíveis no período. Alguns de seus descendentes continuam, de alguma forma, a desenvolver suas atividades a partir do rio em função do legado deixado e que o entendimento das identidades dos que vivem atualmente no lugar e essas identidades são fundadas de uma certa maneira na prática e no valor dado à realização de tarefas (Mark Harris 2018, p. 113)

Todos os rios desembocavam em Belém. Não é difícil imaginar que a informação sobre esses lugares era compartilhada conforme as pessoas paravam para comer, descansar e se abrigar. Relações sociais eram consolidadas numa escala ribeirinha, ligando grupos remotos com o coração do mundo colonial. Apesar de as expedições de coleta patrocinadas pelo Estado terem sido realizadas somente até o fim do século 18, expedições privadas persistiram. Estas viagens de longa distância ao longo das águas permaneceram importantes por motivos que iam de celebrar festivais e visitar parentes até localizar novas fontes de produtos e comércio. Estes circuitos continuaram altamente significativos para as redes de pessoas do presente. (HARRIS, 2018, p. 116).

As atividades ligadas aos rios e o modo de vida dos ribeirinhos descendem de práticas que remetem ao universo baseado na relação estabelecida entre indígenas e europeus durante e após o processo de colonização da América portuguesa. Os indígenas não deixaram de agir; ao contrário, se integraram para sobreviver, como elementos fundamentais em fazeres e conhecimentos que dominavam, tal como a construção de embarcações, tão fundamentais para o deslocamento fluvial.

Desempenhavam funções como canoeiros, remeiros, pilotos e sobretudo, destacavam-se pelo profundo conhecimento acerca da região. Segundo a análise de Batista (2008), essas atividades citadas eram uma forma de resistência adaptativa (conceito de Steven Stern), pois os indígenas, à medida que aprendiam novas práticas culturais, não foram somente mão-de-obra, foram importantes agentes sociais, desenvolvendo diversas formas de resistência.

Imagem 10: Porto de Colares (1)



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 11: Porto de colares (2)



Fonte: Acervo pessoal

O porto também se configura como um importante ponto turístico e um local de referência para os visitantes da cidade. Ainda que não opere com grande fluxo, está profundamente integrado ao cotidiano dos moradores, à dinâmica econômica local e à alimentação da população, diretamente baseada na pesca artesanal. Na atividade de cartografia, que será apresentada no último capítulo, o porto é sugerido como um patrimônio do município, evidenciando seu valor simbólico histórico e funcional para a comunidade de Colares.

Para além da noção de patrimônio como o conjunto de bens materiais e imateriais que possuem significado para uma comunidade, é essencial considerar também o papel da proteção e valorização do patrimônio cultural como parte de um processo mais amplo. Esses esforços são relevantes para garantir que os estudantes envolvidos nesse atual processo e as gerações futuras possam aprender, se conectar e se inspirar na herança cultural deixada por seus antepassados, reconhecendo-a não apenas como algo a ser preservado, mas como parte viva e integrante da identidade coletiva.

Geralmente, é muito difícil fazer com que os jovens se interessem pelo patrimônio universal e até mesmo pelo patrimônio de sua própria comunidade. Sua vida cultural concentra-se no momento presente e a diferença entre gerações os afasta de coisas que são de interesse dos seus pais ou avós (VARINE,2018, p 26.)

Gostaríamos de exercitar nos trabalhos desenvolvidos com alunos para uma prática não somente do patrimônio como objeto, como herança, mas como prática social significativa. Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas) (IPHAN) .Entendida nos hábitos e na percepção diária, do trajeto para escola, na ida ao mercado, no caminhar até a igreja, na extração de elementos importantes para alimentação, no processo de produção de alimentos essenciais como a farinha de mandioca, no banho de igarapé, entre outros hábitos que incluem a necessidade de proteção e conseqüentemente, constituem a identidade envolta ao modo de vida dos alunos de Colares e especificamente da Escola Norma Guilhon.

O trabalho realizado com os alunos dessa escola propõe que o patrimônio não seja visto apenas como uma herança material, mas sim como uma construção social vinculada ao presente. Sob esse viés, identificamos na pesca artesanal e na agricultura familiar exemplos de patrimônio imaterial. Essas práticas representam saberes e modos de vida geracionais que estruturam o cotidiano tanto das famílias quanto da comunidade escolar.

Tais práticas manifestam-se não apenas no trabalho e na organização social, mas também em espaços educativos, como a escola e a merenda escolar, revelando-se como elementos concretos da cultura local.

Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito às práticas e aos domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais e lúdicas; e nos lugares que abrigam práticas culturais coletivas, como mercados, feiras e santuários, conforme define o IPHAN. Esses bens se sustentam, sobretudo, pela oralidade, entendida como principal forma de transmissão de conhecimentos, valores, memórias e experiências, por meio de relatos, histórias, cantos, rezas, conselhos, ensinamentos e narrativas compartilhadas entre gerações.

A oralidade constitui um valioso patrimônio cultural imaterial, sendo um veículo de transmissão de saberes, memórias e tradições entre gerações. Expressões como cantigas, lendas e provérbios preservam a identidade de um povo e revelam sua visão de mundo, independentemente de registros escritos. Nesse sentido, conforme propõe Caimi (2010), a metodologia da história oral é fundamental para a aprendizagem histórica, demonstrando que a ausência de museus ou arquivos oficiais — realidade observada em Colares — não deve ser um impedimento para o resgate e a valorização da memória local.

No cotidiano dos alunos, a oralidade se faz presente nos percursos até a escola, nas idas ao mercado e à igreja, nas conversas à beira do igarapé, nos saberes ligados à extração de elementos da natureza, na produção da farinha de mandioca e em outros hábitos que estruturam o modo de viver local. É pela palavra falada, pela escuta atenta e pela memória coletiva que essas práticas são aprendidas, recriadas e ressignificadas, constituindo a identidade cultural e o sentimento de pertencimento dos alunos de Colares e, de modo particular, da comunidade da Escola Norma Guilhon.

Contudo, embora o reconhecimento institucional promovido pelo IPHAN represente um avanço significativo na ampliação do conceito de patrimônio cultural no Brasil, observa-se que os mecanismos de proteção dos bens imateriais ainda apresentam limites importantes. Em muitos casos, as políticas de salvaguarda concentram-se no registro formal e na documentação, sem garantir, de maneira efetiva, as condições sociais, econômicas e territoriais necessárias à continuidade das práticas culturais reconhecidas.

Nesse sentido, a proteção do patrimônio imaterial exige ações que ultrapassem o reconhecimento simbólico, demandando políticas públicas integradas que assegurem a participação ativa das comunidades, o respeito às suas formas de organização e a valorização dos saberes tradicionais como conhecimentos legítimos. Somente a partir dessa perspectiva é

possível compreender que o patrimônio imaterial não DIé um objeto passível de tutela estatal, mas é uma prática social viva, em permanente construção, a qual é indissociável das condições concretas de vida de seus sujeitos.

2.3.2. Os saberes ambientais no cotidiano da ilha

No que diz respeito à relação ser humano e natureza, a sustentação das necessidades da vida material dos habitantes da ilha advém dos rios e das matas, com a pescaria, a agricultura familiar e em menor escala ao turismo, relacionado à ufologia, mas também às suas belezas naturais. A apropriação e o uso dos recursos da natureza assumiam para Colares do passado o sentido de sobrevivência, de vida e de compartilhamento, sem preocupação com a mercantilização (Albuquerque, 2016). Para esta autora, os moradores entrevistados da ilha, revelam que viver em regime de comunhão de bens é não estar pautado pela lógica do mercado e consumismo exacerbado, revelando que os recursos naturais eram e, de alguma forma, ainda são recursos territorializados e de uso comum.

O significado cultural das relações dos moradores parte de uma dinâmica entre as referências de seu mundo prático e suas necessidades que ainda são suprimidas pelas relações, sejam elas conscientes ou não, com os recursos naturais. Arrisco dizer que a noção sobre o patrimônio dos alunos tenha se demonstrado mais efetiva em relação aos recursos naturais e às paisagens, principalmente pela percepção nítida das alterações e mudanças significativas nas paisagens das praias, assoreamento de igarapés, pelo lixo e resto de óleo na margem da orla, observados e apontados pelos próprios estudantes, a partir de fotografias, memórias familiares e por suas próprias experiências no contato com o lugar, e do que este já representou.

Uma experiência realizada com uma nova turma de 1º ano, no ano de 2024, que já havia intensificado a noção acerca do meio ambiente e de sua preservação por meio da Educação Ambiental, um dos percursos formativos inseridos no currículo pela SEDUC, principalmente em função da grande mobilização nas escolas estaduais por conta da realização da COP 30. A 30ª Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas, considerada um dos eventos mais importantes do mundo para discutir e definir ações de combate ao aquecimento global e às mudanças climáticas, acontecerá na capital do estado do Pará, em novembro de 2025, em meio a muitas críticas, principalmente quanto a ausência de protagonismo das populações locais, como as comunidades tradicionais, povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas nas principais decisões do evento.

Alinhada às diretrizes da Secretaria de Educação e em conformidade com o planejamento anual da Escola Norma Guilhon para o ano de 2024, as atividades relacionadas ao desfile de 7 de setembro foram desenvolvidas com base na temática ambiental. Fiquei responsável pelas turmas dos primeiros anos, com as quais, anualmente, desenvolvo propostas que abordam o patrimônio, em parte descritas neste trabalho. Conforme decidido com os alunos, optamos por discutir a relação entre o ser humano, a natureza e os recursos que dela extraímos. A partir dessas reflexões, decidimos trabalhar com a base da alimentação local, abordando questões como origem dos alimentos, processos de transformação, tradições e costumes associados. Essa temática foi levada ao desfile como uma forma de promover a reflexão sobre a relação do homem com a terra e com os saberes tradicionais que sustentam a vida na comunidade.

Imagem 12: Desfile escolar 2024. Escola Norma Guilhon.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 13: Alunos do 1º Ano. Desfile escolar 2024.



Fonte: Acervo pessoal

Pensar sobre a relação com a terra, hábitos alimentares dos moradores da região, alinhado ao objeto de nossa pesquisa, buscamos entender a base da economia na ilha dos tupinambás. Refletir sobre a relação com a terra e os hábitos alimentares dos moradores da região, em alinhamento com o objeto de nossa pesquisa, nos levou a investigar sobre era a base da economia na Ilha dos Tupinambás e quais os cultivos desenvolvidos, como forma de reconhecer as práticas alimentares e produtivas do passado, os saberes tradicionais e suas permanências no modo de vida atual da localidade.

Sobre o que se cultivava na região, um documento oficial sobre o envio dos gêneros recolhidos na tesouraria geral do comércio dos índios, juntamente com os autos das suas contas entre os anos de 1762, 1763, 1765 e 1768, menciona algumas vilas do Estado do Pará, incluindo a de Colares. Esse registro faz referência ao cultivo de produtos como cacau e baunilha no ano de 1677, e de cacau, baunilha e anis no ano de 1681, além do comércio do peixe salgado e anis. (AHU cx. 5, doc. 00614). A análise da documentação nos leva a percepção da importância da participação dos indígenas para a formação e funcionamento da sociedade colonial e na alimentação, sob o prisma dos povos tradicionais que habitavam a região do Salgado.

“Autônoma, heterogênea (tanto socialmente, quanto economicamente) multifacetada e principalmente, dinâmica, capaz de transformar as riquezas em fonte de rendimentos.” (Nobre,2017). Essa afirmação aponta a necessidade de percepção para a participação dos

indígenas, da importância deles enquanto sujeitos essenciais para a história da Amazônia, a partir das atividades nas fábricas reais que organizavam o abastecimento de sal e peixe, diante de uma política intensa e controladora, mediada pelas relações entre índios, agentes coloniais, religiosos e moradores, como prática a ser imaginariamente estendida a diversas regiões do Estado do Grão Pará, sob o controle e intervenção da Coroa portuguesa.

Imagem 14: Produção familiar de farinha de mandioca.



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 15: Etapa final da produção de farinha de mandioca.



Fonte: Acervo pessoal

Entre os hábitos alimentares da população habitante da Amazônia durante o século XVIII, é importante destacar a farinha como alimento básico das populações indígenas e também como base para a manutenção da economia colonial.

A farinha de mandioca passou a representar um elemento significativo para a sustentação do projeto colonial da Coroa portuguesa na dominação e manutenção do Estado do Maranhão e Grão -Pará. Vejamos a relação que a farinha de mandioca passou a ter com a política de fundação de vilas e cidades, a qual começou timidamente na primeira metade do século XVIII e se desenvolve significativamente no período pombalino (CRUZ, 2011, p.39).

Mais do que um produto alimentar, a farinha constitui-se como um marcador identitário e um bem do patrimônio cultural imaterial, pois carrega saberes, técnicas, ritmos de trabalho e formas de organização social transmitidas ao longo das gerações. Essa herança histórica permanece viva no presente, uma vez que a farinha continua sendo indispensável na alimentação cotidiana da população colarense, integrando refeições, celebrações e práticas sociais que reforcem o sentimento de pertencimento à terra e à comunidade.

Durante as pesquisas desenvolvidas a partir da temática do desfile escolar, os alunos reconheceram a farinha de mandioca como expressão direta da relação entre alimentação, memória e identidade, aprendida por meio da oralidade, da convivência familiar e da prática

cotidiana. Além da mandioca, alimentos como o açaí, a banana, o cacau e o coco também foram mencionados, por fazerem parte dos hábitos alimentares locais e por expressarem modos de vida associados à agricultura familiar, à coleta nos quintais e às atividades pesqueiras, especialmente aquelas realizadas por catadores de camarão e caranguejo.

Dessa forma, a alimentação cotidiana revela-se como um espaço privilegiado de produção e transmissão do patrimônio imaterial, no qual os saberes tradicionais, as experiências compartilhadas e as memórias coletivas reafirmam a identidade cultural dos habitantes da ilha, pois esses produtos ancestrais permanecem presentes na vida cotidiana e também na escola, sendo incorporados nas refeições e nas atividades pedagógicas que valorizam a cultura alimentar local, fortalecendo o vínculo com o patrimônio cultural.

Aproveito para compartilhar um pouco da minha relação com os alunos da Escola Estadual Norma Guilhon, que frequentemente partilham alimentos produzidos ou coletados em seus sítios e quintais, nas comunidades onde vivem, com destaque para a farinha e o açaí, como forma de acolhimento e receptividade, marcas profundas da população local. Essa produção envolve não apenas a família, mas também membros da comunidade, como se observa nas imagens 13 e 14 que registram o processo em torno do modo de fabricação da farinha. Esses gestos simples carregam significados profundos. Representam a generosidade e o senso de comunidade que caracterizam os moradores da ilha e marcaram intensamente minha vivência nesse território, tanto como professora quanto como moradora temporária. Receber esses alimentos também contribuiu para fortalecer minha conexão afetiva com o lugar e com as pessoas que o habitam.

A construção da atividade escolar descrita anteriormente contribuiu significativamente para a definição do produto a ser elaborado neste estudo. Assim como outras ações já mencionadas, essa experiência reforçou a importância de propor práticas educativas que se iniciem pelo olhar sensível e, sobretudo, pela escuta atenta dos elementos que já fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Nesse processo, a oralidade assume papel central, ao valorizar as narrativas, memórias e experiências compartilhadas pelos próprios alunos, por suas famílias e pela comunidade, reconhecida como fonte legítima de conhecimento histórico. Essa abordagem possibilita articular os saberes locais, transmitidos de geração em geração, aos conhecimentos historiográficos, ampliando as formas de compreender o patrimônio, sua valorização e preservação, inclusive em sua dimensão ambiental.

Entre as práticas de lazer mais comuns na comunidade estão os banhos nos diversos igarapés existentes na região e nas águas das praias do Machadinho, do Bacuri e do Humaitá.

Esses espaços, integrados à percepção dos estudantes do que precisa ser preservado, já que são acionados em suas cartografias, além de funcionarem como pontos de encontro, convivência e atrativos turísticos, carregam um valor simbólico e afetivo para os moradores. Por meio da alimentação, do lazer e também do turismo, a história oral permite evidenciar práticas culturais vivas, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a consciência patrimonial no contexto escolar.

Entre as práticas de lazer mais recorrentes na comunidade destacam-se os banhos nos diversos igarapés da região, com o Igarapé Sonrisal e nas águas das praias do Machadinho, do Bacuri e do Humaitá. Esses espaços, incorporados à percepção dos estudantes acerca daquilo que deve ser preservado, como evidenciado em suas cartografias, extrapolam a função recreativa, configurando-se também como lugares de encontro, convivência social e atratividade turística. Além disso, tais ambientes possuem um valor simbólico e afetivo para os moradores, sendo profundamente vinculados às memórias, experiências e modos de vida locais. Nesse contexto, por meio da alimentação, do lazer e do turismo, a história oral revela-se uma ferramenta fundamental para evidenciar práticas culturais vivas, permitindo compreender os sentidos atribuídos a esses espaços e fortalecendo o sentimento de pertencimento e a consciência patrimonial no âmbito escolar.

Imagem 16: Igarapé Sonrisal. Espaço de lazer e convivência (1)



Fonte: Acervo dos alunos

Imagem 17: Igarapé Sonrisal (2) Estudantes em atividade de campo.



Fonte: Jeovane Azevedo

O igarapé do Tubinho, por exemplo, atravessa o centro urbano de Colares, sendo um privilégio natural cada vez mais ameaçado, pelo uso inadequado e por um turismo predatório. Já o igarapé do Sonrisal encontra-se bastante prejudicado pelo assoreamento, resultado direto das ações humanas sobre o meio ambiente, gerando profundas mudanças em suas paisagens. Desse modo, percebe-se que o patrimônio cultural ainda está distante de ser um aditivo à promoção do turismo cultural e dos pontos positivos oriundos disto, porém a proposta de abordagem do patrimônio na sala de aula pode representar o começo para se pensar o patrimônio verdadeiramente atrativo e construtivo para os setores econômico, cultural, educacional e turístico para a ilha de Colares.

Apresentar aos alunos o lugar onde vivem e promover o conhecimento de seus remanescentes históricos, é uma possibilidade de minimizar o afastamento das coisas que são interesse dos seus pais e avós, estabelecendo importantes vínculos com as gerações anteriores. Ao mesmo tempo, conforme sinalizado por Barros (2013) é importante alertar os alunos sobre

os usos ideológicos da memória histórica, que muitas vezes é manipulada por grupos sociais e autoridades para decidir o que deve ser lembrado ou esquecido, criando assim “lugares de memória” seletivos.

3. MAPEANDO SABERES E MEMÓRIAS: A CARTOGRAFIA CULTURAL DE COLARES COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

O presente estudo tem como ponto de partida a necessidade de ampliar e aprofundar o debate sobre a história da Ilha de Colares, buscando compreender as identidades culturais locais a partir de uma perspectiva mais abrangente e crítica. Tal proposta torna-se especialmente relevante diante da predominância de uma abordagem marcada pelo viés ufológico, que, embora constitua um fenômeno cultural contemporâneo significativo, consolidou-se como uma das principais referências associadas ao município, frequentemente reduzindo a visibilidade de outros processos históricos, sociais e culturais fundamentais para a compreensão de sua trajetória.

Além disso, observa-se um expressivo desconhecimento em relação ao passado histórico da região, evidenciado tanto nos resultados das pesquisas realizadas quanto na análise das fontes institucionais, como a própria página oficial da prefeitura, utilizada neste trabalho. Essa lacuna informacional reflete-se igualmente nas produções desenvolvidas por estudantes, cujos trabalhos, não raramente, reproduzem uma visão limitada e fragmentada da história local. Diante disso, as ações descritas neste capítulo propõem uma abordagem que valoriza múltiplas narrativas, temporalidades e sujeitos históricos, contribuindo para a construção de uma compreensão mais plural, crítica e contextualizada do patrimônio material e imaterial de Colares.

3.1. Descrição das atividades realizadas pelos alunos

A metodologia da Educação Patrimonial pode levar os professores a utilizarem os objetos culturais na sala de aula ou nos próprios locais onde são encontrados, como peças “chave” no desenvolvimento dos currículos e não simplesmente como mera “ilustração” das aulas (Horta, p.8). Partimos desse pressuposto, para alcançar um ensino de História orientado para o desenvolvimento de instrumentalização essencial do trato com a fonte, da adoção de diferentes concepções, vestígios, tempo e recorte espaço temporal específicos e articulados (BARCA. 2014). Para isso, começamos com o levantamento das ideias dos alunos, no intuito de investigar suas experiências de aprendizagem, já tendo iniciado os conceitos de fontes históricas e patrimônio, tomando como referência o modelo abaixo:

Imagem 18: Modelo de plano de aula que antecede o desenvolver de uma aula oficina.

PROJECTAR UMA AULA

Competência a focalizar

Visão geral do tema da aula

Principais conceitos e questões-orientadoras

Experiências de aprendizagem

1º Momento
 Levantamento de ideias dos alunos: Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Desenvolvimento
 Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Síntese
 Tarefas (questões e recursos), tipo de comunicação e estratégias (trabalho escrito, oral ou outro, em grupo-turma, trabalho individual, de pares ou de grupos)

Gestão do tempo

Avaliação

figura 4 | Plano de aula-oficina para o desenvolvimento de competências em História

Imagem 17: Modelo de plano de aula que antecede o desenvolver de uma aula oficina.
 Fonte: Barca, 2004, p. 3.

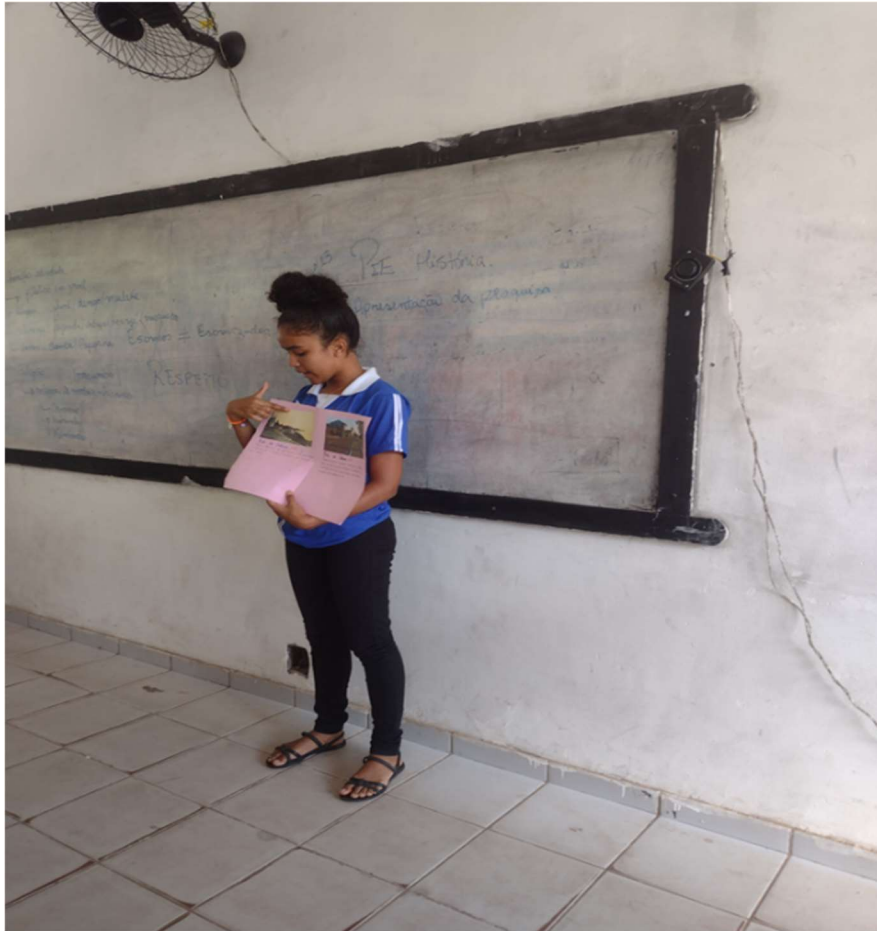
Após os diálogos iniciais, a primeira atividade proposta consistiu na produção de um texto em que os estudantes deveriam destacar algum aspecto da história da ilha, identificando o tipo de fonte utilizada, com a finalidade de socializá-lo na aula seguinte. Para aqueles que enfrentaram dificuldades em localizar fontes escritas, foi oportunizada a participação por meio de relatos orais, valorizando, assim, diferentes formas de expressão.

Na segunda aula, realizou-se a apresentação e leitura dos textos produzidos pelos alunos. Observou-se que a maioria das produções trazia narrativas orais de pessoas mais velhas da comunidade, destacando lendas locais e, com frequência, episódios relacionados à suposta aparição de seres extraterrestres na região. No entanto, tais relatos foram apresentados, em sua maioria, sem a devida identificação das fontes, o que evidenciou a necessidade de reforçar o trabalho com o conceito de fonte histórica e sua importância no processo de construção do conhecimento histórico.

Dando continuidade às atividades, os estudantes foram orientados a, em grupos, selecionar e apresentar imagens representativas dos principais patrimônios culturais materiais e imateriais da ilha. A proposta visou estimular o reconhecimento e a valorização dos bens

culturais locais, além de promover o desenvolvimento da capacidade de análise crítica por meio do contato direto com elementos significativos da memória coletiva.

Imagem 19: Aluna da Escola Norma Guilhon apresentando trabalho com fotografias da orla da cidade como recurso para a compreensão da história local e do patrimônio cultural. (1)



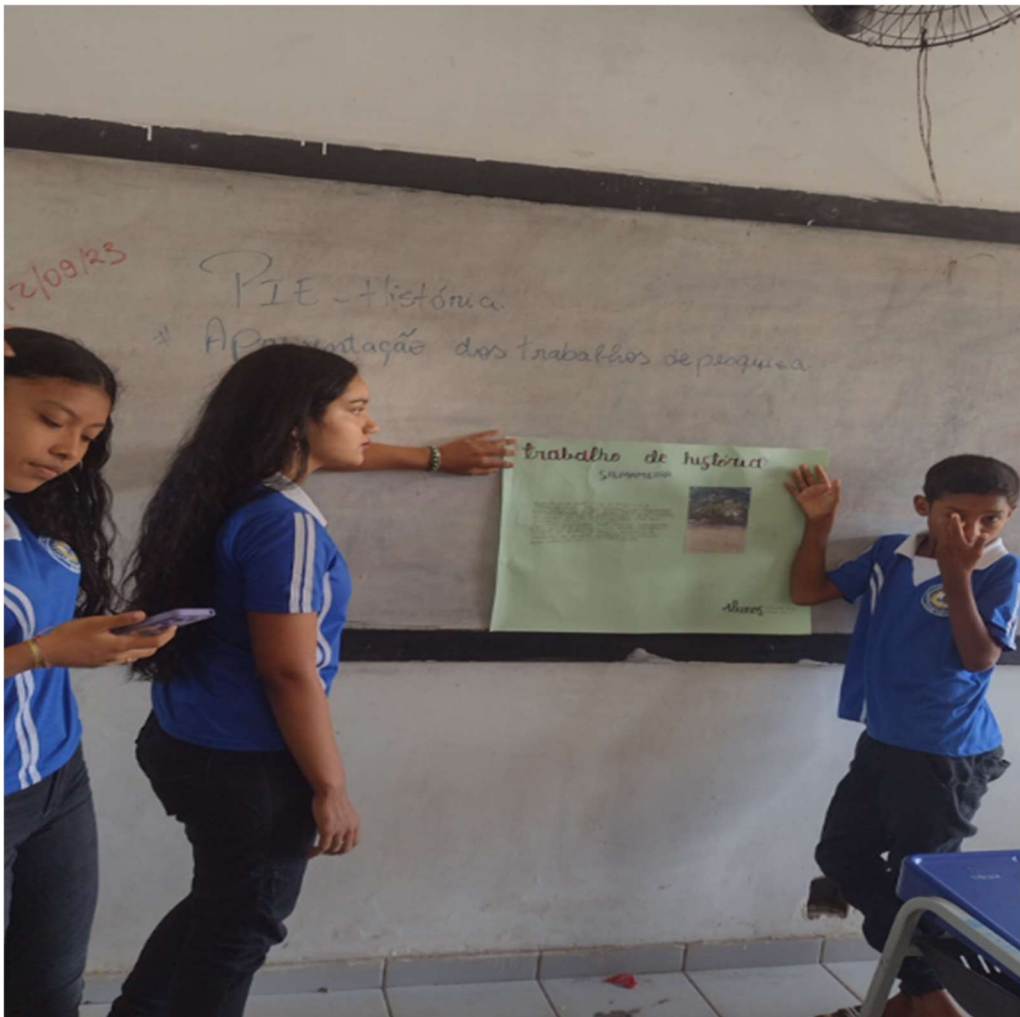
Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 20: Igreja Matriz de Colares: análise das alterações na estrutura e no entorno pelo grupo de estudantes.



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 21: Socialização dos trabalhos de pesquisa. Samaumeira da praia do Humaitá, símbolo centenário do patrimônio cultural de Colares. (3)



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 22: Igreja Matriz e Escola José Malcher: transformações arquitetônicas ao longo do tempo. (4)



Fonte: Acervo pessoal.

Na Imagem 1, a aluna optou por trabalhar com duas fotografias da orla da cidade, contrastando uma imagem da década de 1970 com uma fotografia recente. A escolha permitiu evidenciar visualmente as transformações ocorridas no espaço urbano ao longo do tempo, possibilitando a identificação de elementos de mudança e de permanência. Como destaca Horta (1999), por sua singularidade e peculiaridade, monumentos, objetos se configuram como evidências concretas que favorecem a percepção das continuidades e rupturas presentes nos processos culturais, contribuindo, de forma significativa, para o ensino e a aprendizagem histórica.

Na Imagem 2, os alunos selecionaram a Igreja Matriz de Colares como objeto de análise, destacando alterações em sua estrutura física e em seu entorno. Foram relatados episódios como o incêndio que comprometeu parte da edificação e a retirada de um coreto onde ocorriam as apresentações das bandas locais durante as festividades em homenagem à santa padroeira da cidade, cujo círio, que ocorre todo segundo domingo de dezembro, foi declarado pela Lei nº 174/2021, de 29 de novembro de 2021, em seu artigo Art 1º. Patrimônio Cultural de natureza Imaterial do povo colarense. A remoção do coreto, realizada por decisão do gestor municipal da época, suscitou reflexões sobre a relação entre as intervenções no espaço público e a preservação das práticas culturais tradicionais. Esses relatos revelam como o patrimônio, além de material, carrega outras dimensões simbólicas que dialogam com a memória coletiva e com as identidades locais.

Na Imagem 3, o grupo de alunos escolheu abordar a samaumeira localizada na praia do Humaitá, reconhecendo-a como um símbolo do patrimônio cultural de Colares. Trata-se de uma árvore centenária, de grande porte e relevância, cuja presença também carrega significados culturais e simbolismos para a comunidade local. Para alguns povos indígenas, a árvore é considerada a "mãe das árvores", caracterizada como um símbolo de proteção, sabedoria, força, cura e resistência. A escolha do elemento natural como patrimônio, revela uma compreensão ampliada do conceito, que vai além dos bens edificados e incorpora a paisagem, a biodiversidade e os vínculos ancestrais com os elementos da natureza.

Já na Imagem 4, os estudantes optaram por representar dois bens materiais, a Igreja Matriz e o prédio da Escola José Malcher, destacando as alterações estruturais e visuais que ambos passaram ao longo do tempo. Por meio da comparação entre registros fotográficos de diferentes períodos, foi possível observar intervenções, reformas e transformações arquitetônicas, que revelam a dinâmica das relações entre memória, espaço e poder público.

Após as aulas 3 e 4, que foram dedicadas à socialização das produções dos grupos, foi possível observar que, apesar da efetiva participação dos estudantes, houve uma limitação

quanto à profundidade das informações apresentadas. As narrativas mantinham-se baseadas na oralidade, com pouca ou nenhuma articulação com fontes documentais ou registros históricos mais específicos. Diante disso, identifiquei a necessidade de incentivar práticas de investigação acessíveis a eles, direcionadas a ampliar o acesso à informação.

Como encaminhamento para a aula seguinte, foi proposto uma visita orientada à Biblioteca Municipal, com o objetivo de incentivar o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e ampliar as possibilidades de acesso a diferentes tipos de fontes escritas. Divididos em grupos, os estudantes foram orientados a buscar materiais relevantes sobre a história do município de Colares, com liberdade para explorar temas diversos, desde que relacionados ao contexto local. A proposta visou não apenas à coleta de informações, mas também à valorização da biblioteca como espaço de saber e de conhecimento.

Imagem 23: Visita a Biblioteca Municipal (1)



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 24: Atividade de pesquisa em grupo sobre a história local do município (2)



Fonte: Acervo pessoal.

Quanto ao propósito deste trabalho de visita à Biblioteca Municipal, já imaginávamos que seriam poucos os trabalhos diretamente relacionados à história local. Como já foi mencionado, os títulos disponíveis na biblioteca concentram-se mais em contos, lendas e narrativas de cunho memorialístico. Ainda assim, consideramos essencial apresentar a prática da investigação aos alunos para que eles tivessem um contato efetivo com a pesquisa e a valorização das fontes locais.

Após a análise dos materiais e das informações levantados na Biblioteca Municipal, propomos o aprofundamento dos estudos sobre o patrimônio cultural local, com uma atividade voltada à introdução dos aspectos históricos relacionados à formação do município, com ênfase no período colonial. A proposta envolveu o estudo e o debate entre as equipes formadas, a partir da leitura e interpretação de trechos selecionados da obra de Albuquerque (2016), conforme a imagem presente no apêndice A.

Diante da escassez de fontes acessíveis aos estudantes, buscamos apresentar uma nova possibilidade de abordagem para o estudo da história da cidade e do patrimônio local: a cartografia. Nesse contexto, a cartografia se configurou como uma alternativa metodológica no campo da pesquisa qualitativa, capaz de adentrar o emaranhado das múltiplas e heterogêneas dimensões da realidade social”, conforme afirmam Souza e Oliveira (2022, p. 7).

A cartografia foi adotada como uma ferramenta para auxiliar na compreensão dos dados da realidade que permeiam o entorno da escola. A proposta consistiu na elaboração de um trajeto para uma aula fora da sala de aula, contemplando os patrimônios do município. Essa iniciativa buscou romper com a estrutura tradicional de ensino, oferecendo um processo de aprendizagem mais significativo e potente, que considera a diversidade de saberes e a multiplicidade presente entre alunos, professores e os espaços que ocupam.

Essas interações possibilitaram a construção de um mapeamento a partir daquilo que os estudantes consideravam significativo para contar a história do lugar. A partir disso, realizamos a mini oficina de cartografia “Meu Lugar”, cujo objetivo foi mapear e identificar os espaços de memória coletiva e pessoal, com ênfase no trajeto percorrido entre a casa e a escola. Essa atividade nos orientou na elaboração do roteiro da visita de campo, direcionando o percurso pelos espaços de memória e contribuindo para a escolha dos locais reconhecidos pelos grupos de alunos como referenciais do patrimônio no município de Colares. A seguir mostramos os registros e a produção resultante da oficina de cartografia

Imagem 25: Oficina de cartografia (1)



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 26: Oficina de cartografia (2)



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 27: Oficina de cartografia (3)



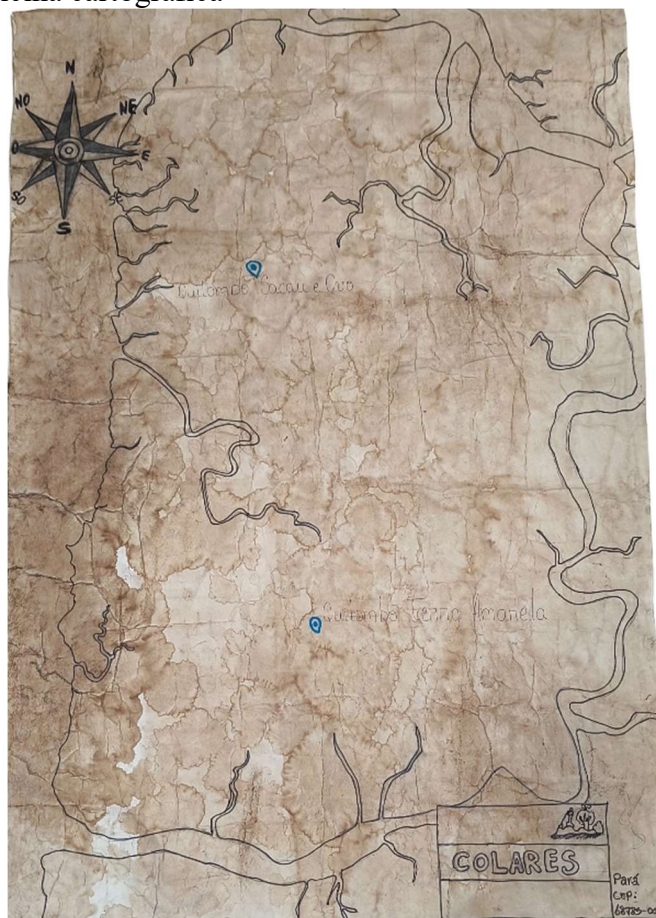
Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 28: Oficina de cartografia (4)



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 29: Mapa cartográfico dos territórios quilombolas no município de Colares - Pará, resultante da oficina cartográfica



Fonte: Acervo pessoal

Imagem 30: Cartografia dos patrimônios culturais, históricos e sociais no entorno da Escola Norma Guilhon



Fonte: Acervo pessoal

A oficina permitiu aos estudantes explorar e registrar os espaços que consideram significativos em Colares, destacando trajetos cotidianos e locais de memória coletiva e pessoal. A atividade evidenciou como experiências e afetos influenciam a percepção do território, ao mesmo tempo em que orientou a fazer escolhas e seleções acerca dos patrimônios. Durante o processo, surgiram alguns obstáculos, como a dificuldade em traduzir experiências subjetivas em registros cartográficos e a limitação de tempo para explorar todos os locais de interesse. Apesar desses desafios, os mapas construídos pelos alunos possibilitaram identificar os bens patrimoniais mais relevantes sob o ponto de vista deles e os pontos de referência que refletem a história e a memória da comunidade.

No Guia de Educação Patrimonial (HORTA et al.,1999) destaca-se que as ações voltadas ao patrimônio cultural, pautadas na construção de um conhecimento crítico e na apropriação consciente, por parte das comunidades, de seus bens culturais, são indispensáveis para a preservação sustentável desses patrimônios. A partir do contato direto com o objeto pesquisado, o aluno torna-se um agente transformador, movido por suas próprias curiosidades e percepções. Esse envolvimento desperta um sentimento de pertencimento e veracidade, à medida que o objeto de estudo se mostra próximo à sua realidade, fortalecendo a ação educativa. Considerando que:

Todo um complexo sistema de relações e conexões está contido em um simples objeto de uso cotidiano, uma edificação, um conjunto de habitações, uma cidade, uma paisagem, uma manifestação popular festiva ou religiosa, até mesmo um pequeno fragmento de cerâmica originário de um sítio arqueológico (HORTA *et al.*, 1999, p. 7).

Os principais patrimônios identificados pelos alunos, ao longo das quatro atividades desenvolvidas, foram organizados em duas categorias: materiais e imateriais. Essa classificação permitiu não apenas sistematizar os dados coletados, mas também evidenciar a diversidade de referências culturais, históricas e ambientais presentes no cotidiano dos estudantes. Entre os patrimônios materiais, destacaram-se: a Igreja Matriz, a Igreja de São Sebastião, o Canhão e a Cruz, a imagem do Cristo, a orla da cidade, o mercado municipal, o porto, o centro comercial, o farol, localizado sobre um conjunto de pedras à frente de sua orla, e as comunidades quilombolas da Terra Amarela e o Quilombo do Cacau. Tais elementos revelam a presença de marcos históricos e de sociabilidade urbana que fazem parte do imaginário coletivo da população local.

No que se refere aos patrimônios imateriais, os alunos mencionaram com frequência: o Círio de Nossa Senhora do Rosário, as bandas de música, o carnaval, com destaque para os blocos tradicionais "Bloco do ET" e "Bloco Catacorno", as festividades religiosas realizadas

nas comunidades e os grupos de carimbó. Essas manifestações demonstram a vivacidade das tradições culturais que ainda se mantêm ativas e fortalecem o senso de pertencimento comunitário. Além desses, outros patrimônios relacionados a paisagem natural foram apontados: as praias do Humaitá e Machadinho, o Rio Novo, os igarapés (Tubinho e Sonrisal), além da samaumeira, árvore símbolo de imponência e ancestralidade. A valorização desses espaços reforça a importância da paisagem natural como parte constituinte da identidade local.

Imagem 31: Cristo – Bom Jesus dos Navegantes



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 32: Orla da cidade



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 33: Cruz e canhão



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 34: Mercado Municipal



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 35: Câmara Municipal



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 36: Canhão



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 37: Samaumeira



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 38: Caminhada pelo entorno da escola



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 39: Igreja Matriz



Fonte: Acervo pessoal.

Imagem 40: Centro comercial de Colares



Fonte: Acervo pessoal.

A identificação desses elementos, a partir do olhar sensível e singular dos próprios estudantes, revelou-se uma estratégia potente de valorização da cultura local. Essa abordagem possibilitou uma aprendizagem contextualizada, afetiva e crítica sobre o território que habitam, ao integrar os saberes escolares com as experiências cotidianas dos alunos. Ao reconhecerem esses patrimônios como parte de suas vivências e memórias, os estudantes foram mobilizados a refletir sobre a importância da preservação desses bens e sobre a necessidade de sua transmissão às futuras gerações, fortalecendo vínculos de pertencimento e consciência histórica.

Os estudantes selecionaram diversos elementos do município de Colares durante a oficina de cartografia, incluindo a orla da cidade, cruz e canhão, igrejas, mercado municipal, sumaumeira, prédio da Câmara Municipal, centro comercial, igarapé, praias e o monumento do Cristo. Essas escolhas refletem a importância atribuída tanto aos bens materiais, como edifícios históricos e espaços urbanos, quanto aos bens naturais, como praias e igarapés, que constituem referências identitárias e afetivas para a comunidade. Muitos desses locais foram escolhidos por seu valor histórico, cultural ou simbólico, enquanto outros são significativos simplesmente pela experiência cotidiana dos estudantes, como trajetos entre a casa e a escola ou espaços de convivência coletiva.

Essa seleção revela uma compreensão ampla do patrimônio, integrando memória, cultura e vida cotidiana, e evidenciando o vínculo emocional e social que os alunos mantêm com o território em que vivem. A organização dos elementos patrimoniais por meio da cartografia, realizada a partir das escolhas dos próprios alunos, dialoga com o que Horta et al (1999) destacam sobre o patrimônio cultural, juntamente com o meio ambiente histórico em que está inserido, oferece oportunidades para despertar nos estudantes sentimentos de surpresa e curiosidade, incentivando-os a querer conhecer mais sobre esses contextos.

A respeito do meio ambiente histórico, Horta (1999) afirma que o monumento visto como uma edificação ou sítio arqueológico de caráter exemplar, por seu significado no curso da vida de uma comunidade, é, sobretudo, uma referência a um ou diversos momentos de sua trajetória. Por sua singularidade e peculiaridade, monumentos e objetos se estabelecem como evidências concretas para a percepção das mudanças e continuidades inerentes aos processos culturais e podem contribuir significativamente para o ensino e a aprendizagem histórica por sua utilização como recurso educacional formal e para a formação de habilidades indispensáveis à vida prática do indivíduo.

O emprego da metodologia da educação patrimonial a partir da identificação, análise e reflexão dos objetos patrimoniais, monumentos e sítios arqueológicos permite a compreensão de que em qualquer lugar, vilarejo ou cidades, onde essas evidências ou materiais de memória se fazem presentes, mesmo que não sejam registrados ou reconhecidos oficialmente, na forma da proteção por lei, mas se caracterizam por seu caráter público e podem oferecer possibilidades de produção de conhecimento histórico.

Pensando que nesses espaços públicos encontram-se diferentes tipos de patrimônio, como por exemplo, praças, monumentos, sítios arqueológicos, manifestações culturais, prédios e fachadas arquitetônicas, é preciso estabelecer um objetivo claro em relação ao roteiro de saída de campo, de modo que permita aos participantes produzirem sentidos por meio da experiência e o contato com esses espaços (ZARBATO 2019, p. 61).

Em busca de promover o exercício prático do fazer histórico, organizamos a quinta etapa de nosso trabalho: a aula guiada. Inicialmente, a proposta era contemplar todos os elementos listados como possíveis patrimônios pelos alunos. No entanto, optamos por elaborar um roteiro mais condizente com as possibilidades reais de deslocamento. Assim, o percurso da saída de campo foi definido e planejado de forma a ser realizado a pé, com os alunos, abrangendo o entorno da escola e o centro do município de Colares.

Devido às questões logísticas relacionadas ao transporte escolar, consideramos justo e necessário justificar a não inclusão das comunidades quilombolas da Terra Amarela e do Quilombo do Cacau no roteiro da aula guiada. O acesso a essas localidades depende do uso dos ônibus escolares, que já estão comprometidos com o transporte diário dos estudantes, o que inviabilizou sua utilização para atividades extracurriculares nesse momento, porém estiveram presentes nas conversas em sala de aula e também nas produções resultantes da oficina de cartografia, conforme imagem (xx). Além disso, o Quilombo do Cacau, embora pertencente ao município de Colares, possui acesso mais facilitado pelo município vizinho de Vigia, o que representou um desafio adicional para sua integração ao percurso inicialmente planejado.

Outro patrimônio que não pôde ser visitado com os alunos foi a igreja católica na localidade Juçarateua, igualmente por questões logísticas relacionadas ao deslocamento. Ainda assim, reconhecendo o valor histórico e simbólico desse espaço, realizei a visita em companhia do professor de Inglês, Edgar Ferreira, também formado em Artes. A partir dessa experiência, foi possível explorar em sala de aula a relação entre a igreja e a herança da arquitetura e arte colonial, ampliando a compreensão dos estudantes sobre os vínculos entre patrimônio e identidade cultural.

Diante dos desafios relacionados ao deslocamento e à logística, optamos por uma abordagem mais viável e concreta: a organização de uma aula-passeio, realizada com o apoio e acompanhamento dos professores Gênice Aragão (Filosofia) e Jeovane Azevedo (Química e Educação Ambiental). A atividade consistiu em uma visita guiada pelos arredores da escola e pelo centro da cidade, permitindo a observação direta dos patrimônios previamente identificados pelos estudantes.

Para orientar o percurso e sistematizar as percepções dos alunos, foi elaborado um material de apoio inspirado em um modelo apresentado no *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Esse instrumento pedagógico teve como objetivo auxiliar os estudantes na realização de anotações, registros e observações durante a caminhada, promovendo uma experiência de aprendizagem mais significativa e reflexiva.

Antes da saída para a atividade extrassala de aula, os alunos receberam uma ficha, conforme a imagem presente no apêndice B, como suporte para suas observações. Além disso, foram orientados a produzir uma série de fotografias que expressassem suas percepções e vivências ao longo do processo. Para isso, foi necessário: definir previamente os temas a serem explorados; escolher os ângulos e perspectivas das imagens; elaborar comentários que contextualizassem e complementassem as fotografias; editar as imagens, quando necessário. Inicialmente, o objetivo final era organizar uma exposição ou projeção em sala de aula,

apresentando os materiais produzidos de forma criativa e significativa, promovendo o diálogo e a reflexão sobre as experiências vivenciadas.

A aula de campo teve como finalidade promover a identificação de edifícios, paisagens e locais com relevância histórica para o município de Colares, bem como para a vivência cotidiana dos próprios alunos. A atividade foi orientada por princípios como a valorização da preservação, o reconhecimento e a adaptação de novos usos para esses espaços, além da percepção das transformações ocorridas ao longo do tempo nos ambientes visitados, os quais são integrantes do patrimônio cultural da ilha. Ao longo da atividade, os alunos tiveram a oportunidade de compreender que a História é construída diariamente, por eles mesmos e por outras pessoas comuns, por meio de suas ações, memórias e experiências no cotidiano.

Durante a caminhada, os alunos realizaram paradas estratégicas nos locais previamente selecionados, com o intuito de desenvolverem o processo de observação, orientados pela ficha-roteiro. Esses momentos permitiram a troca de ideias entre os estudantes, bem como a manifestação de saberes prévios e vivências relacionados aos espaços visitados. É fundamental que se assegure aos alunos o tempo necessário para elaborar suas próprias observações e interesses, incentivando o compartilhamento de relatos, memórias e histórias sobre os locais observados, o que contribui para a construção de uma aprendizagem significativa.

Devido ao tempo reduzido, a socialização das experiências vividas durante a aula de campo foi transferida para o encontro seguinte em sala de aula. Nesse momento, cada aluno pôde apresentar um conjunto de cinco fotografias previamente selecionadas, acompanhadas de comentários que contextualizam suas escolhas. A atividade fotográfica foi orientada com base no quadro a seguir:

Imagem 41: Modelo de atividade com fotografia.

<p>EXERCÍCIO DAS 5 FOTOS Divida os seus alunos em grupos e, se possível, cada grupo deverá ter uma máquina fotográfica (pode-se também registrar com desenho). Peça ao grupo para selecionar 5 edifícios que apresentem características dignas de preservação, fotografando-os ou desenhando-os. Explique aos alunos que os critérios de proteção de um edifício ou de parte de algumas áreas da cidade se baseiam em seu especial interesse, histórico ou arquitetônico, para a vida da comunidade. As fotografias ou desenhos podem ser posteriormente trabalhados em sala de aula, expondo e comparando as escolhas de cada grupo, que as justificarão. Poderá pedir-se aos alunos para escolher 5 edifícios que necessitem de proteção e fotografá-los, ou 5 fotos que mostrem edifícios com valor de conjunto ou 5 fotos de edifícios modernos que mereçam ser protegidos no futuro. O principal destas atividades é levar os alunos a discutir as suas escolhas e a basear os argumentos no processo de observação e registro.</p>
--

Fonte: Guia básico da educação patrimonial, HORTA, 1999.

Com as devidas adaptações, e diante da ausência de câmeras fotográficas, utilizamos o celular como ferramenta principal de registro durante a atividade. Ficou acordado que cada

grupo escolheria cinco fotografias, tendo como foco o patrimônio cultural, tanto material quanto imaterial, presente no entorno da escola. Os alunos tiveram liberdade para escolher os elementos a serem registrados, desde que estes estivessem relacionados ao contexto cultural local e integrassem, de alguma forma, o espaço vivido por eles no cotidiano.

As ações práticas descritas e desenvolvidas com os discentes serviram de base para a elaboração do produto resultante deste trabalho, no qual objetos, memórias e espaços públicos foram explorados com o objetivo de observar como os alunos se relacionam com esses elementos. Considera-se, nesse processo, que a própria cidade, por assim dizer, “conta” a sua história, à medida que revela diferentes formas de percepção e apropriação por parte dos grupos envolvidos.

A atividade possibilitou identificar como os alunos percebem o tempo, o espaço e a memória a partir de olhares distintos, bem como a forma como interagem com as fontes utilizadas, como chaves de criação e mediação para a construção do conhecimento histórico. O contato direto com esses espaços, por meio de visitas e aulas-passeio, favorece o aprofundamento de reflexões acerca do entrelaçamento entre Educação Patrimonial e História Pública. Tal abordagem busca provocar questionamentos não apenas sobre os aspectos metodológicos do ensino de História, mas também sobre seus fundamentos teóricos, articulados às narrativas, experiências e percepções adquiridas ao longo das ações desenvolvidas.

O reconhecimento dos espaços históricos e a relação dos materiais de memória com a vivência dos alunos contribuem significativamente para a formação da consciência histórica. Nesse processo, as experiências individuais e as leituras de mundo passam a fazer sentido, podendo ser compreendidas como possíveis fontes documentais, constituídas por diferentes linguagens e significados. Dentro dessa perspectiva, é fundamental considerar outro aspecto do reconhecimento: a identificação pessoal como elemento essencial para o processo de preservação do patrimônio. Afinal, se o indivíduo não se reconhece como parte da história, não encontra razões para preservar ou valorizar determinado bem cultural, seja ele material ou imaterial.

A justificativa para a noção de preservação torna-se funcional quando cada indivíduo, inserido em seu contexto social, reconhece a importância do patrimônio cultural relacionado à sua história local que, em muitos casos, se entrelaça com sua história pessoal. Esse reconhecimento está vinculado à memória coletiva e ao patrimônio cultural, acessados por meio dos vestígios presentes em cada localidade e da disponibilidade de documentos que possibilitam o contato com o passado, um tempo que não está mais presente e que só pode ser alcançado por meio do exercício da memória.

Nesse sentido, como observa Alencar (2006) “Para Smith a ideia de patrimônio está mais relacionada a um processo cultural e social, no qual estão engajadas ações de rememoração que criam maneiras de compreender o presente”, evidenciando que o patrimônio não é apenas aquilo que se herda, mas aquilo que se escolhe lembrar e valorizar.

3.2. Produto Final da Experiência Educativa sobre o Patrimônio Histórico de Colares

A experiência educativa desenvolvida com os alunos em torno do patrimônio histórico do município de Colares resultou em uma rica construção coletiva de saberes, memórias e percepções sobre o lugar onde vivem. A proposta, fundamentada em etapas, abarcando práticas de pesquisa, rodas de conversa, cartografia social e aula de campo, realizadas durante os horários destinados às Eletivas que integram o PAIE, teve como objetivo promover o reconhecimento, a valorização e a reflexão crítica sobre os bens culturais e históricos do território colarense.

Durante o processo, os alunos participaram ativamente da investigação sobre elementos do patrimônio material e imaterial da cidade, realizando levantamentos de fontes, pesquisas, registros fotográficos e escritos. A aula de campo foi um momento central da atividade, pois permitiu a observação direta dos espaços e monumentos históricos, fortalecendo o vínculo que já existe, pois são familiarizados com os locais, dos estudantes com sua história local e ampliando o olhar sobre a importância da preservação patrimonial.

Como produto final deste trabalho, optamos pela construção de um flipbook, por ser um arquivo digital com formato interativo que simula, de maneira virtual, a experiência tátil e visual de folhear um livro físico. Constituído por uma sequência de páginas digitalizadas ou imagens organizadas em ordem sequencial. Esse recurso pedagógico proporciona uma navegação fluida e intuitiva, permitindo ao estudante interagir com o conteúdo de forma dinâmica e imersiva. Sua escolha como recurso pedagógico se sustenta por sua acessibilidade e compatibilidade com vários tipos de dispositivos, podendo ser compartilhando em várias plataformas digitais.

Inicialmente, o produto final da experiência seria a produção conjunta de um flipbook e de uma exposição fotográfica com a participação dos estudantes, que reuniria as imagens captadas e os textos elaborados pelos próprios alunos. No entanto, devido a minha remoção de Colares para outro município, não houve tempo para a finalização do projeto com a organização da exposição no período previsto, mas ainda é um objetivo a ser cumprido com os alunos, visto que mantenho um bom vínculo e acesso à escola.

Dessa forma, o foco foi direcionado para a elaboração do flipbook, desenvolvido pela professora pesquisadora a partir dos conteúdos produzidos pelos estudantes ao longo do percurso. O material inclui fotografias, descrições e reflexões que expressam a visão dos alunos sobre o patrimônio histórico de Colares, revelando a riqueza cultural do município sob uma perspectiva participativa, evidenciando o protagonismo juvenil.

Mais do que um simples registro, o flipbook representa o encerramento simbólico de um processo formativo que valorizou a participação significativa dos estudantes e promoveu o diálogo entre o ensino de História, a memória e a identidade e local. Apesar dos ajustes realizados no formato final, a experiência deixa como legado o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos alunos e o incentivo à preservação do patrimônio como parte viva da memória coletiva e da história do município de Colares.

Considerando a escolha por esse tipo de produto, cuja utilidade se estende para além das páginas digitais, reconhece-se a necessidade de ampliar seu acesso mediante a adaptação a metodologias de ensino em tempos de constantes novidades nas dinâmicas sociais, nem sempre alcançadas pela estrutura educacional. Diante da realidade local marcada, em alguns casos, pela dificuldade de acesso à internet ou ao uso regular de dispositivos móveis e a constatação da escassez de fontes disponíveis para o estudo do patrimônio e da história local, assumimos o compromisso de disponibilizar o material também em versão impressa, garantindo, assim, maior inclusão e democratização do conhecimento produzido.

3.3. Uso do produto como instrumento pedagógico para o estudo do patrimônio

A utilização de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o engajamento dos estudantes e ampliar as possibilidades de produção e circulação do conhecimento. Nesse contexto, a criação de um flipbook com imagens e textos relacionados ao patrimônio histórico do município de Colares, elaborado por alunos do 1º ano do Ensino Médio no componente curricular de História, configura-se como uma proposta inovadora, com forte potencial pedagógico e interdisciplinar.

A atividade propôs que os estudantes, organizados em grupos, realizassem uma pesquisa sobre elementos que compõem o patrimônio material e imaterial de sua cidade, como igrejas, praças, edifícios históricos, festas populares, manifestações culturais, entre outros. A partir dessa investigação já percorrida nos tópicos anteriores, os alunos registraram imagens dos locais ou manifestações escolhidas, complementando com textos autorais que contextualizam

historicamente esses elementos, destacando sua importância para a identidade local e para a memória coletiva.

Essa prática possibilitou um diálogo direto com os conteúdos previstos na disciplina de História, principalmente no que se refere à compreensão acerca das fontes históricas, do tempo histórico, à valorização da diversidade cultural e à construção da noção de pertencimento. Ao estudarem o patrimônio da própria cidade, os alunos não apenas desenvolvem habilidades de análise crítica e pesquisa, como também fortalecem o vínculo com a comunidade e com sua própria história.

A proposta se enriquece ao ser desenvolvida sob uma perspectiva interdisciplinar, podendo envolver áreas como Filosofia, Educação Ambiental, Geografia, Língua Portuguesa, entre outras. Nesse caso, contamos com o envolvimento da filosofia e educação ambiental, conduzida pelo professor de química da escola, também habilitado em ciências biológicas. Em Geografia, os estudantes podem mapear os locais registrados, analisando seu entorno, processos de urbanização e transformações no espaço urbano. Em Artes, podem discutir os estilos arquitetônicos, o uso das cores e formas, além de refletirem sobre a estética das manifestações culturais. Já em Língua Portuguesa, o foco recai sobre a escrita dos textos descritivos, narrativos ou opinativos, bem como na revisão gramatical e estilística das produções.

Na disciplina de Filosofia, esse trabalho abre espaço para discussões fundamentais sobre o tempo, a memória, a identidade e o pertencimento. Os estudantes são provocados a refletir sobre o valor das coisas que permanecem, sobre o papel da tradição e da história na construção do sujeito e da coletividade. Questões éticas também surgem, como sobre qual é a nossa responsabilidade na preservação da memória, da necessidade de cuidar do que é público ou o valor da cultura diante da ideia de consumo e do progresso.

Já a Educação Ambiental também encontra nesse projeto um campo fértil de atuação, quando os alunos se deparam com patrimônios em estado de abandono, degradação ambiental no entorno de locais históricos, descarte irregular de lixo e poluição visual. Isso permite integrar o estudo da história local com a análise crítica das relações entre sociedade, cultura e meio ambiente. A noção de patrimônio, então, se amplia: não se trata apenas de prédios antigos ou festas tradicionais, mas também de paisagens naturais, rios, praças, árvores centenárias e modos sustentáveis de viver e ocupar o território.

Outro ponto relevante é a valorização da autoria e da autonomia dos estudantes. Ao atuarem como pesquisadores, fotógrafos, escritores e editores, eles se percebem como protagonistas do processo educativo. A publicação do flipbook, pode ser realizada no site institucional ou nas redes sociais da escola, como o Instagram, bem como por meio de um link

direto compartilhado por mensagem, e-mail ou QR code. Essa divulgação amplia o acesso e a circulação do conhecimento produzido, rompe os limites da sala de aula e confere sentido social ao trabalho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente experiência, fundamentada na articulação entre patrimônio cultural História Local e Educação Patrimonial, demonstrou o potencial pedagógico de estratégias que valorizam as memórias individuais e coletivas, bem como o território e a cultura local como fontes primárias para o ensino de História. Ao empregar práticas investigativas, como a cartografia, a pesquisa de campo e a produção de textos e imagens pelos próprios alunos, foi possível integrar a dimensão subjetiva da memória à análise crítica de processos históricos mais amplos, promovendo uma aprendizagem histórica ativa e reflexiva.

A proposta de trabalho possibilitou a exploração das relações entre a Ilha de Colares e o contexto da colonização da Amazônia, com ênfase na presença indígena e na ocupação portuguesa durante os séculos XVII e XVIII. Ao reconhecer essas múltiplas temporalidades e heranças culturais, os estudantes foram conduzidos a uma compreensão mais ampla e crítica sobre os processos históricos que marcaram a formação do território colarense, identificando as continuidades e rupturas que caracterizam sua trajetória ao longo do tempo.

As atividades desenvolvidas como base para a elaboração deste trabalho favoreceram a reflexão sobre a preservação do patrimônio histórico, promovendo debates sobre políticas públicas, descaracterização de espaços urbanos e a importância da memória para a construção da cidadania. Dessa forma, o flipbook deixa de ser apenas um produto final, resultantes das ações práticas dos discentes e se transforma em um instrumento de valorização da história local, de estímulo à interdisciplinaridade e de formação crítica dos estudantes. Além disso, caracteriza-se como um recurso didático valioso e potencialmente inspirador para futuras práticas pedagógicas em sala de aula.

No entanto, o trabalho também enfrentou desafios significativos. Entre eles, destaca-se a necessidade de conciliar o rigor histórico com a perspectiva subjetiva das memórias locais, garantindo que diferentes narrativas sejam respeitadas sem comprometer a análise crítica. Outro entrave observado refere-se à limitação de materiais de apoio, fontes, recursos e infraestrutura para pesquisas de campo e produção de materiais.

A análise desses desafios evidencia a necessidade de metodologias inclusivas e planejamento cuidadoso. Contribuiu-se também para a percepção de que o distanciamento dos estudantes em relação à herança indígena ocorre porque a história local e a educação patrimonial não são assuntos explorados pela escola com frequência.

Conclui-se que a valorização da História Local, aliada à Educação Patrimonial, não apenas amplia o repertório dos alunos, como também fortalece seu senso de pertencimento e

identidade. Alencar (2006) defende a ideia de que patrimônio está efetivamente relacionado a um processo cultural e social, no qual estão engajadas ações de rememoração que criam maneiras de compreender o presente. Uma abordagem capaz de promover uma reflexão crítica e situada contribui significativamente para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na preservação da memória coletiva e na construção contínua da história dos seus territórios.

A experiência desenvolvida com os patrimônios materiais e imateriais evidenciou o potencial pedagógico de práticas que valorizam memórias, cultura e território como fontes de aprendizagem. Assim, a experiência aponta perspectivas promissoras para o ensino de História, demonstrando que a articulação entre Educação Patrimonial e História Local constitui caminho eficaz para a formação de sujeitos críticos, conscientes do valor da memória coletiva e do papel ativo na construção da história de seus territórios.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; FARES, Josebel Akel. *Saberes da experiência e saberes escolares: diálogos interculturais*. Belém: Editora da Universidade do Estado do Pará, 2016.
- ALENCAR, Alexandra. Patrimônio para além da materialidade constituída. Resenha de: SMITH, Laurajane. *Uses of heritage*. Routledge: New Edition, 2006, 368 p. *Cadernos NAUI*, v. 2, n. 2, jan./jun. 2013.
- ALVES, Luís Alberto Marques. A história local como estratégia para o ensino da História. In: ALVES, Luís Alberto Marques. *Estudos em homenagem ao Professor Doutor José Marques*. Vol. 3. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014, p. 65–72. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/8786>
- AMARAL, Ribeiro do (org.). *Fundação de Belém do Pará: Jornada de Francisco Caldeira de Castelo Branco, em 1616*. Brasília: Senado Federal/Conselho Editorial, 2004 (Edições do Senado Federal, 31). <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/1096>.
- ARENZ, Karl Heinz. Além das doutrinas e rotinas: índios e missionários nos aldeamentos jesuítas da Amazônia portuguesa (séculos XVII e XVIII). *Revista História e Cultura*, Franca, v. 3, n. 2, p. 63-88, 2014.
- BARCA, Isabel; PINTO, Helena. Um percurso na cidade de Guimarães, Patrimônio da Humanidade: concepções de alunos e professores. *Cultura Histórica & Patrimônio*, v. 2, n. 2, p. 5-29, 2014.
- BARROS, Carlos Henrique Farias de. Ensino de História, memória e história local. *Criar Educação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC*, v. 2, n. 2, 2013.
- BARROS, José D’Assunção. *Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos*. Editora Vozes, 2019. Disponível em: https://www.historiaeparcerias2019.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1569693608_ARQUIVO_bd3da9a036a806b478945059af9aa52e.pdf
- BATISTA, Regina Célia Correa. “Pau pra toda obra”: atividade econômica madeireira no Estado do Maranhão e Grão-Pará na primeira metade do século XVIII. Monografia (Graduação em História) – Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- BNDES. Turismo cultural: desenvolvimento em cidades históricas. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 40, p.127-147, 2019.
- BRAGA, Theodoro José da Silva. *Noções de chorographia do Estado do Pará (1872–1953)*. Belém: Imprensa Oficial do Estado, 1953.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 1989/fev. 1990.

BETTENDORFF, João Filipe. *Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão*. Brasília: Senado Federal/Conselho Editorial, 2010 (Edições do Senado Federal, 115). Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/568038>.

BITTENCOURT, Circe (org.) *O saber Histórico em sala de aula*. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou, o ofício do historiador*. Tradução de André Telles. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BRANDÃO, D. Fr. Caetano [da Anunciação]. Carta do Bispo do Pará, D. Fr. Caetano [da Anunciação Brandão], para a rainha D. Maria I, em resposta a provisão de 19 de maio de 1786. *Arquivo Histórico Ultramarino* (AHU), Avulsos Pará, cx. 96, doc. 7626.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. História: Ensino de quinta a oitava séries*. Brasília, 1998.

BRASIL/MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. História: Ensino Médio. Parte IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. Brasília, 2000.

BRASIL/MEC. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 7ª ed. Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL/MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90* [UFRGS], Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org). *Coleção Explorando o Ensino – História*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. Índios cristãos no cotidiano das colônias do norte (séculos XVII e XVIII). *Revista de História* [USP], n. 168, p. 69-99, jan./ jun. 2013.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CRUZ, Roberto Borges da. *Farinha de "pau" e de "guerra": os usos da farinha de mandioca no extremo Norte (1722-1759)*. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

DANIEL, João. *Tesouro descoberto no Máximo Rio Amazonas*. Vol. 1. Rio de Janeiro/ Belém: Contraponto/Prefeitura Municipal de Belém, 2004.

ESCOLA ESTADUAL “NORMA GUILHON”. *Projeto Político-Pedagógico: 2014-2028*. Colares: s/ed. 2024. Documento institucional.

FERREIRA, Elias Abner Coelho. *Oficiais canoieiros, remeiros e pilotos Jacumaúbas: mão de obra indígena na Amazônia colonial portuguesa (1733-1777)*. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) –Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

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

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 153, p. 648–669, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2812>.

GALVÃO, Eduardo. Vida religiosa do caboclo da Amazônia. *Boletim do Museu Nacional, Nova Série: Antropologia*, Rio de Janeiro, n. 15, 1953.

GALVÃO, Eduardo. *Santos e Visagens: um estudo da vida religiosa de Itá*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1955.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

GUIMARÃES, Selva. *Ensino de História: narrativas e culturas escolares*. Campinas: Papyrus, 2017.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. História, Memória e Patrimônio. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 34, p. 91-111, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat34_m.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Maputo: Vértice, 1990.

HARRIS, Mark. Descobrimos conexões ao longo do rio no Baixo Amazonas, Brasil. *Anuário Antropológico*, v. 42, n. 1, p. 111-135, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/anuarioantropologico.v42i1.2017/6202>.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006. Editora UFPR

LEITE, Serafim. *Novas cartas jesuíticas: de Nóbrega a Vieira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. (Col. Brasileira, Série 5, vol. 194).

MARTINS, António Rodrigues. Ofício do tesoureiro geral do Comércio dos Índios, o sargento mor, António Rodrigues Martins, para o secretário de estado da Marinha e Ultramar,

Martinho de Melo e Castro remetendo o mapa das contas da Tesouraria Geral do Comércio dos Índios, relativo aos anos de 1769 e 1770. Pará [Belém], 28 fev. 1771. *Arquivo Histórico Ultramarino* (AHU), Avulsos Pará, cx. 66, doc. 5722.

MARTINS, Renata Maria de Almeida. *Tintas da terra – tintas do reino: arquitetura e arte nas Missões Jesuíticas do Grão-Pará (1653-1759)* – Tese (Doutorado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo), Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEIRELLES FILHO, João; MARTINS, Fernanda de Oliveira. A Amazônia viajante “até dizer chega”. A contribuição dos viajantes ao porvir amazônico – do século 16 ao fim do ciclo da borracha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* [IPHAN], n. 37, p. 73-97, 2018.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião. *Estudos Avançados*, v. 19, n. 53, 2005. Texto publicado originalmente em: VIEIRA, Célia Guimarães *et al.* (orgs.). *Diversidade biológica da Amazônia*. Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi, 2001, p. 253-272.

MELO, Iaci Iara Cordovil de. *Imaginária em colégios, fazendas e missões jesuíticas no nordeste paraense*. Dissertação (Mestrado em Artes). 2 vols. – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir*. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019. Disponível em <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>

MINTZ, Sidney Wilfred. Cultura: uma visão antropológica. *Tempo*, Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010.

NOBRE, Marina Hungria. “Para o governo de sal e tainhas e de índios”: as salinas e o pescador real no estado do Maranhão e Pará (1640-1750). Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

NORAT, Roseane; COSTA, M. L. da. As fortificações da Amazônia: novas fronteiras e desafios. In: O Patrimônio do Norte: outros olhares para a gestão. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 38, v. 1, p. 125-143, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cartografia de saberes e educação na Amazônia: análise de produções acadêmicas. *Revista Amazonida*, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/4926/4185>.

PARÁ/FAPESPA. *Estatística Municipal Colares*. Belém: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas, 2023. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br>.

PARÁ/SAEB/SEDUC. *Caderno de Projeto de Vida – Etapa Ensino Médio – Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Estado do Pará*. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2022.

PARÁ/SAEB/SEDUC. *Caderno Orientador, vol.1 – Ensino Fundamental e Médio - Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino do Pará*. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2024.

PASCHOAL, Tainá Guimarães. O Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas (1741-1757) de João Daniel e a História da Alimentação. *Anais do XXVII Simpósio Nacional de História*. Natal, 2013.

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

PORTAL DA MEMÓRIA VIGIENSE. *Os indígenas na Vigia e aldeamentos*. Disponível em: www.culturavigilenga.com/as-aldeias-indigenas-de-vigia. Acesso em 15/02/2025.

RAIOL, Domingos Antônio. *Motins Políticos: ou História dos principais acontecimentos políticos da província do Pará desde o ano de 1821 até 1835*. Vol. 2. Belém: Universidade Federal do Pará, 1970. (Coleção Amazônica: Série José Veríssimo).

REZNIK, Luís. História local e práticas de memória. In: PEREIRA, Júnia; Sales; RICCI, Cláudia Sapag (orgs.). *Produção de materiais didáticos para a diversidade: práticas de memória e patrimônio em uma perspectiva interdisciplinar*. Vol. 1. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010, p. 89-110.

REZNIK, Luís. *História local: pesquisa, ensino e narrativa*. Rio de Janeiro: PUC-RIO/UERJ, 2008. Disponível em: <https://www.institutocidadeviva.org.br/>.

RIOS, Fábio. Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo. *Revista Intratextos*, v. 5, n. 1, p. 1-22, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/intratextos.2013.7102>

RÜSEN, Jörn. Metodologia: as regras da pesquisa histórica. In: RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 101-133.

SANTOS, Laís de Nazaré dos; RODRIGUES, Carmen Lúcia Reis. Toponímia vigiense: a presença do tupi na toponímia de Vigia de Nazaré-PA. *Revista Moara [UFPA]*, Belém, n. 65, jan./jul, 2024.

SANTOS, Wellington Ricardo Felix dos. O enfoque da memória e identidade no ensino de História. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 42, nov. 2021. Artigo Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/42/o-enfoque-da-memoria-e-identidade-no-ensino-de-historia>.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO PARÁ. *Caderno Orientador (Vol.1) – Ensino Fundamental e Médio: Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino do Pará*. Belém: SAEB/SEDUC-PA, 2024.

SIMAN, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 201-221.

SILVA, Maria do Carmo Da *et al.* A inter-relação da BNCC e educação patrimonial no ensino de história. *Anais do X CONEDU...* Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113123>.

SOUSA, Márcio José Aragão. *Colares: sua geografia e sua história*. Colares: s/ed., 2010.

SOUSA, Márcia Maria de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de. Cartografia: perspectivas metodológicas na pesquisa em educação. *Cadernos da FUCAMP*, v. 21, n. 50, 2022. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2702> Acesso em: 29 abr. 2024.

SOUZA, Joana Cristina Celestino de. *Maracanã em contos: um novo olhar sobre os indígenas numa aldeia paraense do século XVII*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2023.

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

UNESCO. *Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial*. Paris, 2003.

VARINE, Hugues de. O patrimônio brasileiro está bem vivo: um testemunho subjetivo. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 38, p. 25-33, 2018.

VELTHEM, Lúcia Hussak van. Patrimônios Culturais Indígenas. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, n. 35, p. 227-243, 2017.

ZARBATO, J. A. M., Santos, C. V. dos. Memória e patrimônio na aula de História: o uso do monumento histórico-cultural na aprendizagem histórica. *Fronteiras*, v. 17, n. 30, 64–79, 2015. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/FRONTEIRAS/article/view/4865>

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins; SCHOSSLER, Joana Carolina; CARVALHO, Aline Vieira. Educação patrimonial, História pública e ensino: análise e possibilidades para a História. *Fronteiras – Revista de História*, v. 21, n. 38, 2019.

ZARBATO, J. A. M. Patrimônio, História e Ensino: Percursos Epistemológicos na História Ensinada. *História & Ensino*, Londrina, v. 23, n. 1, p. 31-55, jan./jun. 2017.

ZAVALA, Ana. Pensar “teóricamente” la práctica de la enseñanza de la Historia. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

WAGLEY, Charles. *Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos*. 5ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957 (Biblioteca Pedagógica Brasileira).

APÊNDICE A - Atividade de introdução aos aspectos históricos da Ilha de Colares

E.E.E.M. NORMA GUILHON
 Professor: ETHYANE LOBATO
 Estudante: _____

Componente Curricular: História /PIE

Colares-PA/março/2024
1º Bimestre

Texto 1:

“Historicamente, a existência de Colares remonta à colonização portuguesa no norte do Brasil, que ganhou impulso após a expulsão dos franceses de São Luís, em 1615. A partir da conquista de São Luiz, procurou-se assegurar o domínio luso sobre o extremo norte. Francisco Caldeira Castelo Branco, capitão português, foi designado para a missão. Naturalmente o caminho se deu pela costa, e disso decorreu o surgimento das primeiras cidades do Pará.”

Texto 2

“Segundo nos informa Arthur Cezar Ferreira Reis (1947, p. 315) onde hoje está a cidade de Vigia, achava-se a aldeia de Uruitá. Devido à privilegiada localização geográfica “que permitia uma vigilância rigorosa sobre as embarcações que demandassem o porto de Belém”, os portugueses instalaram ali um ponto fiscal. Daí decorre o nome Vigia”.

Texto 3

“(…) após alguns dias de viagens, defronte da Barreta que forma a entrada da atual cidade de Vigia. Prosseguindo a sua jornada, passou a expedição à baía chamada do Sol e a ilha [Colares] no mesmo nome a qual, diz Berredo: ‘era o sítio por todos os municípios mais acomodado para a sua conquista e povoação’; e ‘um dos mais agradáveis lugares desta Costa para fundar uma cidade’”.

Texto 4

“(…) seus mares tão inquietos que faziam dificultoso o desembarque da naus do Reino e embarcações da terra, por ser açoitada toda aquela costa das grandes maresias da tarde, algumas vezes com trovoadas que da manhã perdem os mares a fúria, nem são os gerias [ventos] tão rijos que causem receio.”

Texto 5

“A partir de 1751, o Estado do Grão –Pará passou a ser governado por Francisco Xavier de Mendonça Furtado, conhecido por não ter boa relação com os padres jesuítas, de modo que foi em seu governo que estes padres foram expulsos de Colares e de todo o Grão-Pará. Mendonça Furtado fundou Vilas nas Aldeias pertencentes às missões jesuítas, atribuindo o nome de cidades lusitanas às novas Vilas, na tentativa de ser agradável à Corte de Portugal e seu projeto colonizador. Nesta operação todas as aldeias que possuíam nomenclaturas indígenas passaram a receber nomes europeus inspirados nas cidades portuguesas. Em vista disso, a aldeia de Cabi, ou aldeia dos Tupinambás, passou a se chamar vila de Colares.”

Texto 6

“As mudanças de nomes obedeciam aos nomes das vilas e cidades portuguesas em homenagem à metrópole e mais acentuadamente ao desejo de agradar ao poderoso rei D. Jose I e a própria pátria. Porém é assegurado pelos moradores mais antigos do município que o nome da ilha de Colares deve-se também aos imensos colares que os índios Tupinambás usavam no pescoço.”

Fontes:

ALBUQUERQUE, Maria Betânia B. (org.).Saberes da experiência e saberes escolares: diálogos interculturais. Belém. EDUEPA.2016. (livro resultante de pesquisa realizada em Colares de 2011 a 2014 por docentes e discentes da UEPA em parceria com a PUC).

SOUSA, Márcio José Aragão de. Colares: sua Geografia e sua História. Trabalho desenvolvido pelo professor direcionado ao ensino fundamental acerca do município de Colares.

APÊNDICE B - Roteiro aula-campo

AULA CAMPO: PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL DE COLARES

CONTEXTO: A História do município de Colares e sua relação com a presença indígena na formação da ilha, que esteve diretamente envolvida nas dinâmicas da História colonial da América portuguesa. Em razão disso, a região ficou marcada por um rico patrimônio, seja de natureza material ou imaterial, que se configura como referência à compreensão acerca de um passado histórico local constituído pela presença de diferentes grupos étnicos que formavam a sociedade Amazônica entre os séculos XVII e XIX.

ÁREAS DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA, FILOSOFIA, BIOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL.

Ano: 1º ano / Ensino Médio.

Professor (a): Ethyane Lobato, Gênice Aragão e Jeovane Azevedo.

ROTEIRO BÁSICO DE OBSERVAÇÃO E PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS/DISPOSITIVOS

A caminhada irá contemplar a produção por parte dos alunos de uma série de fotografias ou dispositivos, que venham refletir as observações e experiências vivenciadas. Para isso os alunos deverão definir os temas que serão abordados, os pontos de vista das fotografias na realização e edição, assim como os comentários para ilustrar as imagens e sua apresentação, para a montagem de uma exposição ou uma projeção de dispositivos. O desenvolvimento da aula campo tem por objetivo a identificação de edifícios, paisagens e lugares significativos para a história de Colares e também para a vida prática dos alunos sob a ótica da preservação, do reconhecimento, da adaptação de novos usos e a percepção das mudanças ocorridas nas áreas visitadas que compõem o patrimônio cultural da ilha.

IDENTIFICAÇÃO DO EDIFÍCIO / LUGAR/ MANIFESTAÇÃO CULTURAL/MONUMENTO:

Cidade _____ Estado _____ Rua _____ nº. _____ Bairro _____

CARACTERÍSTICAS DO EDIFÍCIO / LUGAR/ MANIFESTAÇÃO CULTURAL

Antigo () Moderno () Foi modificado? (S) (N) (especifique) _____

Uso do Edifício / Lugar: Residencial () Religioso () Comercial () Misto () Público () Outro ()

Estado de conservação/ocupação: Ocupado () Vago () Parcial/ocup. ()

Em ruínas () Em mau estado () Regular () Bom ()

Dados do edifício/ lugar/ manifestação cultural/ monumento (através de informações colhidas durante a visita com moradores, vizinhos ou pedestres):

Importância do edifício/ lugar/ manifestação cultural/ monumento para a comunidade:

O que pode ou dever ser feito para sua preservação:

Este edifício/ lugar/ manifestação cultural/ monumento está protegido por alguma lei: () SIM () NÃO

De que forma este edifício/ lugar/ manifestação cultural/ monumento é utilizado pela comunidade:

Existe algum elemento do passado neste Este edifício/ lugar/ manifestação cultural/ monumento:

Elabore um pequeno texto com a identificação do edifício/ lugar/ manifestação cultural/ monumento, enaltecendo sua importância e representatividade enquanto um patrimônio cultural material ou imaterial do município de Colares.

(5 a 10 linhas)

- O último passo desta atividade é a escolha de 5 fotos do edifício/ lugar/ manifestação cultural/ monumento escolhido durante a atividade e encaminhá-las ao professor responsável para organização da exposição.

Bom trabalho!

APÊNDICE C – Link do Flipbook Colares – PA em imagens: História e Patrimônio

<https://systemfoc.com.br/livro-digital/mobile/index.html>