



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



**DANIELE BARRETO DA COSTA**

**NOS RASTROS DA “MARIA FUMAÇA”: o ensino de história a partir das fotografias familiares.**

**Ananindeua – Pará  
2021**

**DANIELE BARRETO DA COSTA**

**NOS RASTROS DA “MARIA FUMAÇA”: o ensino de história a partir das fotografias familiares.**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador:** Prof.º Dr. Wesley Garcia Ribeiro da Silva.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memórias.

**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)**

---

C837r Costa, Daniele Barreto da.  
Nos rastros da Maria Fumaça: : o ensino de história a partir das  
fotografias familiares. / Daniele Barreto da Costa. — 2021.  
202 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro da Silva  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2021.

1. História Local. Identidade. Memória. Patrimônio.  
Ensino de História. . I. Título.

CDD 370.71

---




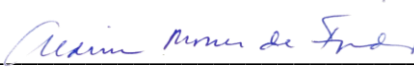
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

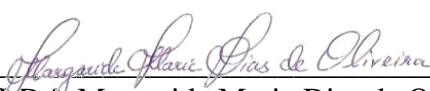


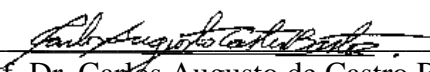
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO**  
**DISCENTE DANIELE BARRETO DA COSTA**

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Aldrin Moura de Figueiredo, Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos e Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira, reuniu-se no dia 21 de dezembro de 2021, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda DANIELE BARRETO DA COSTA intitulada: “Nos rastros da “Maria Fumaça”: Uma ferrovia, muitos [des]encontros.” 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: A banca destaca a importância do trabalho e a abordagem da história local efetivada, a partir da mobilização de acervos visuais das famílias dos estudantes. Ressalta-se a relação original da história local com o ensino de História a partir do uso de imagens fotográficas. Por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito Excelente pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.

  
Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva  
Universidade Federal do Pará – ProfHistória.

  
Prof. Dr. Aldrin Moura de Figueiredo  
Universidade Federal do Pará – PPHIST- Membro Externo

  
Prof. Dr. Margarida Maria Dias de Oliveira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – ProfHistória.

  
Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos  
Universidade Federal do Pará – ProfHistória.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais Jorge Cascaes e Maria Eunice, pelos seus exemplos de amor e respeito.

Aos meus amigos pelo apoio e companheirismo.

Ao meu marido Lleginaldo Damasceno, e ao meu filho amado Otávio Silva, pelo amor que me doam todos os dias.

Aos meus irmãos Jorge, Josiele, Alex e Bruno, meus amores eternos, por toda amizade e carinho.

Ao professor Wesley Garcia, pela sua orientação e por dedicar-se tal nobremente ao seu papel de educador e contribuindo significativamente para o meu aprendizado.

Aos meus alunos e alunas, professores e professoras, colegas de trabalho e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), por oportunizar aos professores e professoras a socialização dos seus saberes e a construção de perspectivas de um caminho docente vivido e futuro no qual possamos acreditar.

## RESUMO

Esta dissertação demonstrou a possibilidade de construção e utilização da história local a partir da leitura de fontes primárias dos alunos, as fotografias, como meio de facilitar a compreensão dos conteúdos de História. O lugar onde desenvolvemos nosso estudo é o Colégio Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Percepção (CEADEP), no qual atuo como docente há 12 anos. Para desenvolvermos nosso propósito, partimos da problematização dos usos, em perspectiva patrimonial, de lugares/objetos/monumentos/espços de memória da cidade de Castanhal no Pará. Através da realização de estudos das fontes históricas oficiais do município e do uso dos espaços apropriados coletivamente como espaços de memória, nos propomos a refletir sobre tempo histórico (passado e presente) e problematizamos as narrativas que surgiram como histórias da cidade, a partir de então vislumbramos a possibilidade de fazer surgir outras narrativas. Culminamos na proposição de rememoração da cidade utilizando para tal as fontes disponíveis em acervos pessoais dos discentes que, em colaboração com seus familiares, disponibilizaram as mesmas para a execução da dimensão propositiva desta dissertação, o Portal da família, permitindo que os próprios discentes assumissem o protagonismo das histórias contadas. O uso das ferramentas digitais para publicização das fotografias, possibilitou que pudessem perceber as diferentes formas de tratamento e manipulação de registros fotográficos ao longo do tempo, permitindo analisar as formas de conservação deste tipo de fonte, além de possibilitar as leituras de mudanças e permanências ocorridas na cidade, as disputas operadas pelo que deve ou não ser lembrado, os conflitos sociais, políticos e econômicos, bem como permitiu perceber as formas de apropriação e instalação de suas famílias na cidade e o cuidado que se deve ter ao lidar com fontes históricas.

**Palavras-Chaves:** História Local. Identidade. Memória. Patrimônio. Ensino de História.

## ***ABSTRACT***

This dissertation establishes the possibility of building and using local history from the reading of students' primary sources, such as photographs, as a means of facilitating the understanding of the contents of History. The place where we developed our study is the School Center in Learning and Development Perception (CEADEP), where I have been teaching for 12 years. To develop our purpose, we started from the problematization of the uses, from a heritage perspective, of places / objects / monuments / memory spaces in the city of Castanhal in Pará. spaces of memory, we propose to reflect on historical time (past and present) and problematize them as narratives that emerged as stories of the city, from then onwards we glimpse the possibility of bringing about other narratives. We culminated in the proposition of remembrance of the city using sources available in the personal collections of students, who, in collaboration with their families, made available as a solution for implementing the propositional dimension of this dissertation, the Family Portal, allowing the students themselves to assume the protagonism of the stories told. The use of digital tools to publicize photographs made it possible for them to perceive different forms of treatment and manipulation of photographic records over time, allowing them to analyze how to conserve this type of source, in addition to enabling readings of changes and permanencies that occurred in the city, disputes over what should or should not be remembered, social, political and economic conflicts, as well as perceived forms of appropriation and installation of their families in the city, and the care that must be taken when dealing with historical sources.

**Keywords:** Local History. Identity. Memory. Patrimony. History teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa dos solos do município de Castanhal – Pará.....	18
<b>Figura 2</b> – Visita ao remanescente quilombola de Itaboca, Cacoal e Quatro Bocas – Inhangapi-Pará.....	31
<b>Figura 3</b> – Populações ribeirinhas: extrativismo vegetal e animal, moradia, transporte e estratégias de uso de energia.....	35
<b>Figura 4</b> – Banner com fotografias antigas da cidade de Castanhal.....	58
<b>Figura 5</b> – Fotografias da estação (a), igarapé Castanhal (b), casa de morador da cidade no início do século XX (c), chegada do trem a estação de castanhal (d) .....	61
<b>Figura 6</b> – Construção da estação (a); os trilhos na “rua da frente” (b); estação vista por fora (c); homens na locomotiva parada (d).....	61
<b>Figura 7</b> – Imagens de livros didáticos utilizados na escola Ceadep.....	72
<b>Figura 8</b> – Prefeitura de Castanhal (antes e depois) .....	87
<b>Figura 9</b> - Praça matriz de são José, Castanhal, Pará (antes e depois) .....	88
<b>Figura 10</b> - Arquivos disponibilizados por alunos/as.....	93
<b>Figura 11</b> – Arquivos pessoais cedidos por aluna.....	94
<b>Figura 12</b> – Arquivos cedidos por alunos/as.....	95
<b>Figura 13</b> – Arquivos cedidos por alunos/as.....	96
<b>Figura 14</b> – Arquivo cedido por alunos/as.....	97
<b>Figura 15</b> – Página de abertura do portal da família.....	106
<b>Figura 16</b> - EFB Castanhal na Avenida Barão Do Rio Branco. Portal de Castanhal na Avenida Presidente Vargas (br-316) .....	107



<b>Figuras 17</b> – Alunos/as: Sarah Benjamim (à esquerda), Stephanie (ao meio), Washington (à direita) .....	109
<b>Figura 18</b> – Alunos: João Marcos (à esquerda), Ryan (ao meio), João Pedro (à direita) .....	110
<b>Figura 19</b> – Alunos/as: Evilly de Cassia (acima, coluna à esquerda), Ellen Rayane (ao meio, à esquerda), Mirian (abaixo, coluna da esquerda), Julia Santos (acima, ao meio), Sarah Yardra (abaixo, ao meio), Andressa (acima, à direita), Fábio Maurício (ao meio, à direita), Stephanie (abaixo, à direita) .....	111
<b>Figura 20</b> - Alunos: Sérgio Enrico (acima), José Arthur (abaixo à esquerda), Isack Pacheco (abaixo, ao centro) e Isabele Lins (abaixo, à direita) .....	112
<b>Figura 21</b> – Alunas: Axia Silva (à esquerda), Tayla Thalita (acima à direita) e Gabriel Davis (abaixo à direita) .....	113
<b>Figura 22</b> – Imagens da aba “quem somos” do portal.....	113
<b>Figura 23</b> – Post feito no instragram da escola Ceadep, por ocasião do aniversário da cidade; link das redes sociais da escola e; mapa com a localização da escola.....	115
<b>Figura 24</b> – Portal da família, aba “blogs: narrativa de si” .....	116
<b>Figura 25</b> – Praça da bíblia, popularmente chamada de “Praça do Cristo” .....	117
<b>Figuras 26</b> - Imagens 25a 25b e 25c- apresentação nominal e fotográfica dos/as alunos/as que participaram do projeto.....	118
<b>Figura 26a, 26b</b> .....	118
<b>Figura 26 c</b> .....	119

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Exemplo 1 - Temas escolhidas pelos/as discentes para o percurso narrativo dos blogs.....	121
---	-----

## **LISTA DE SIGLAS**

**3º CI** – Ciclo Iniciante

**4º CC** – Ciclo Concluinte

**ALEPA** – Assembleia Legislativa Do Pará

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**CEADEP** – Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Percepção

**CELPA** – Centrais Elétricas Do Estado Do Pará

**CENPEC** – Centro De Estudos E Pesquisas Em Educação, Cultura E Ação Comunitária

**CF/1988** – Constituição Federal De 1988

**COVID-19** – Corona vírus Disease 2019

**DCE-PA** – Diretrizes Curriculares Do Estado Do Pará

**DIP** – Departamento De Imprensa E Propaganda

**EAD** – Educação À Distância

**ECG** – Educação Para A Cidadania Global

**EFB** – Estrada De Ferro De Bragança

**EMC** – Educação Moral E Cívica

**EXPOFAC** – Exposição E Feira Agropecuária De Castanhal

**FITA** – Feira Internacional Do Turismo Da Amazônia

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FTD** – Editora Frère Theóphane Durand

**IBGE** – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística

**IPHAN** – Instituto Do Patrimônio Histórico E Artístico Nacional

**LDBEN** – Legislação Educacional

**OCDE** – Organização Para Cooperação E Desenvolvimento Econômico

**OSPB** — Organização Social E Política Brasileira

**PISA** — programa internacional de avaliação de estudantes

**PPP** — Projeto Político Pedagógico

**RMVP** — Ministério Da **Propaganda** Do Reich (Em Alemão: Reichsministerium Für Volksaufklärung Und **Propaganda** – RMVP)

**SEMTA** — Serviço de mobilização de trabalhadores para a Amazônia

**SESC** — Serviço Social Da Cultura

**SESI** — Serviço Social Da Industria

**UFPA** — Universidade Federal Do Pará

**UNESCO** — União Das Nações Unidas Para A Educação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 DOCUMENTOS AFETIVOS.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 A sala de aula como emancipadora.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 História local: usos possíveis.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Currículo e história local: a autonomia docente e a legislação educacional.....</b>	<b>41</b>
<b>3 O PATRIMÔNIO COMO OBJETO DE ESTUDO.....</b>	<b>55</b>
<b>3.1 Identidade e memória: a questão do patrimônio.....</b>	<b>64</b>
<b>3.2. Os usos da fotografia na história pública e ao público.....</b>	<b>69</b>
<b>4 MEMÓRIAS, O ACERVO DAS IDENTIDADES.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 A fotografia como documento.....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 “No ‘meu tempo’, isso tudo era mato”: as mudanças operadas pelo tempo.....</b>	<b>91</b>
<b>4.3 Portal da família: uma janela para o (re) conhecimento.....</b>	<b>98</b>
1ª Parte – Conhecendo o portal digital.....	99
2ª Parte – Monumentos de pequenas dimensões.....	101
3ª Parte – O <i>portal da família</i> .....	104
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – A SALA DE AULA COMO LUGAR PARA A REFLEXÃO DOCENTE.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>134</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para esta dissertação intitulada “Nos rastros da “Maria Fumaça”: o ensino de história a partir das fotografias familiares”, apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre pelo Programa de pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), à Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Ananindeua, Pará, fora estruturada a partir dos conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem em história, da história local, da identidade, do patrimônio e da memória. No sentido de entender como a identidade social, as relações com o lugar e a ideia de pertencimento podem contribuir com a formação para a aprendizagem histórica.

A atividade didática de ensinar nos impõe muitas vezes o ritmo da sala de aula, com uma série de exigências curriculares e administrativas, limitando tempo de permanência, horários específicos, cumprimentos de programas e o famoso “terminar conteúdo”. Nós que somos professores – e que estivemos grande parte de nossas vidas envolvidos na tarefa de sermos alunos também - estamos sempre a executar aulas e poucos afeitos a refletir sobre o que, como e para que fazemos, pois parece matéria já consumada o “método de ensinar”.

Dentre as indagações que me inquietaram durante grande parte da minha formação acadêmica, e ainda distante da sala de aula como docente, estavam as questões que são essenciais aos estudantes de licenciatura, apresentados a nós, quase sempre pelos professores das disciplinas pedagógicas, eram questões iniciais que me acompanharam mesmo depois, quando já no exercício da profissão de professora ainda me pareciam não respondidas: quando nasce no/a professor/a consciência sobre o que devemos ensinar em História?; o que deve nossos/as alunos/as saber?; quem define o que deve [eles e elas] aprenderem ?; o que se quer que eles ou elas se tornem (se é que podemos desejar algo nesse sentido)?

As mudanças que o exercício profissional operou em mim, no momento que a docência fora exercida, se deu de maneira bastante controversa ao que eu havia pensado ser o ato de ensinar. Inicialmente não me sentia capaz de superar os alguns “velhos modelos” que julgava adequados à atividade de educar, a pouca experiência em sala me fazia tentar encontrar em alguns “mestres” dos quais fui aluna, um modelo para “dar aula”, para mim valia a máxima mestre-aprendiz (sei que na verdade é bastante comum, buscar um exemplar daquilo que nos agrada ou que julgamos a forma correta de ensinar e/ou se comportar).

Percebo agora que demorei muito para compreender e exercício do meu ofício como um campo de pesquisa histórica acadêmica. O exercício da profissão torna o rito diário da sala de aula em um processo quase que automático e, as extensas jornadas de trabalho nos levam a não ler a sala como objeto de estudos de maneira sistematizada. As operações que desencadearam o ato de problematizar nosso ofício e os desdobramentos que isso envolve, moveram em mim o desejo pelo curso de mestrado profissional.

O que me moveu como docente em buscar qualificação profissional, fora o resultado da compreensão que tive, em algum momento, de que era necessário que ensinar não fosse apenas um ritual institucionalizado socialmente, e aprender não fosse um dever e sim um querer, uma ação necessária na tentativa de responder as inquietações de meus discentes adolescentes, que possuem realidades sociais, culturais e econômicas distintas. Inicialmente creio que a ideia era evitar a pergunta que me provocava certo desconforto: “*Professor[a], vai cair na prova?* ”

E um banho de água fria leva grande parte do entusiasmo que trazia feliz um professor que ia dar aula[...]. “Eu não quero que ninguém decore as datas, eu quero que vocês entendam o processo[...] História é para a gente compreender, não é para decorar...” E lá vai o professor de História insistindo com seus alunos, numa militância diária e anônima, para formar cidadãos críticos e conscientes de suas escolhas e posições. Será que é possível? Utopia sempre renovada. (MONTEIRO, 2007, p. 33)

Dentre outras questões das práticas didático-pedagógicas, aponto que persistia no uso limitado de recursos didáticos, e ainda que temáticas como: história da cultura material e imaterial, ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, tenham permitido a introdução de olhares dos subalternizados, o que quase sempre traz discussões sensíveis, ainda assim as aulas permaneciam centradas no conteúdo e na memorização deste, não privilegiando os conhecimentos prévios dos alunos sobre a discussão das temáticas. Nesse sentido, a questão não era necessariamente o conteúdo curricular, ou o saber histórico, mas como o que fazia e faço se reflete na aprendizagem, no significante da prática social dos meus alunos e alunas nos diversos ambientes que intervêm socialmente?

As motivações que me moveram no sentido de repensar minhas práticas e pensar esta pesquisa estão assentadas nas inquietações provocadas, quando em 2008, em um curso de formação, um dos nossos palestrantes nos apresentou as novas legislações, digo novas pra mim,

eram a lei 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>1</sup>, as palavras do discurso não me lembrarei agora, mas o resultado que causou em mim foi inquietante, a sensação de que a fala apontava para minha prática me fizeram refletir e indagar o quão comprometidas com a transformação social, que eu jurei promover quando me formei, eram minhas aulas?

Partir do pressuposto que há possibilidades de ensino-aprendizagem fora do modelo que eu habitualmente fazia: sala de aula – livro – quadro branco – professora fala – aluno escuta – anota - copia – responde, tudo que estava mecanicamente estruturado no que eu entendia como o exercício profissional, uma atividade organizada a imitar um modelo quase que industrial, o que chamava grosseiramente de “dar aula”.

Para que se operasse a transformação, fora essencial nessa mudança pessoal e profissional, em está integrada ao Programa de pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória). Julgo que a crítica que hoje faço ao meu trabalho e que me fez desejar os passos para essa dissertação, estavam assentadas na busca de uma prática educacional capaz de promover uma sociedade consciente, engajada, que valorize a pluralidade e que seja isonômica.

Fora através, principalmente, do incentivo dos docentes e da modelo de formação proposto pelo do Programa de pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), que pude compreender as diversas possibilidades de fazer pesquisa em ambiente escolar e as reflexões nos levaram a construir as linhas de pesquisa em Ensino de História, a partir da perspectiva Local, que para mim, era mais um recurso didático do que propriamente uma perspectiva de análise de um campo da historiografia potencialmente fértil.

Certa vez um amigo, professor de Física, me disse: “É muito fácil ser professor de História, os alunos viajam sem sair da cadeira, além de tudo é um viajar barato! ”. Pensei por dias nessa fala, e me lembrava de um texto de Elza Nadai, em que a autora começava com a seguinte epigrafe:

Nossos adolescentes também detestam a História. Voltando-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames, demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente odiosa. (MENDES, 1935, p.41 apud NADAI, 1993, p. 143)

---

<sup>1</sup> Lei 11.645 de março de 2008. Altera a lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei Nº 10.639, de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”



Ocorreu-me que talvez as aulas de história, por mim ministradas, não estivessem sendo como o que meu colega de outra disciplina sugeriu que fosse. Será que estamos [professores de História] mais destinados a sermos como no texto acima de Murilo Mendes. Penso hoje que, conforme refletiram Cainelli e Barca (2018, p.01), a respeito de que ensino de História “implica a capacidade de produzir conhecimentos a partir da consciência de que conhecimento sobre o passado é realizado perante a evidência histórica”. Mas como mover os/as alunos/as nas linhas da aprendizagem em história?

A estrutura de trabalho do Programa de pós-graduação em Ensino de História (ProfHistória), nos possibilitou compartilhar as experiências de projetos onde se pôde construir o ambiente da “pesquisa de campo” com o aluno, permitindo que se mobilizasse uma série de possibilidades de análises do cotidiano, do local e do tempo no qual se tecem as ações e/ou relações com os demais membros da sociedade na feitura de suas vidas. Decidido que nosso objeto de estudo é a aprendizagem histórica do aluno com os elementos que lhes fossem acessíveis, corriqueiros e afetivos, fora difícil enfrentar as dificuldades de pesquisa em meio a uma pandemia, a realidade de aulas remotas e a todas as questões relacionadas a dificuldades de apreender a estudar nesta nova realidade.

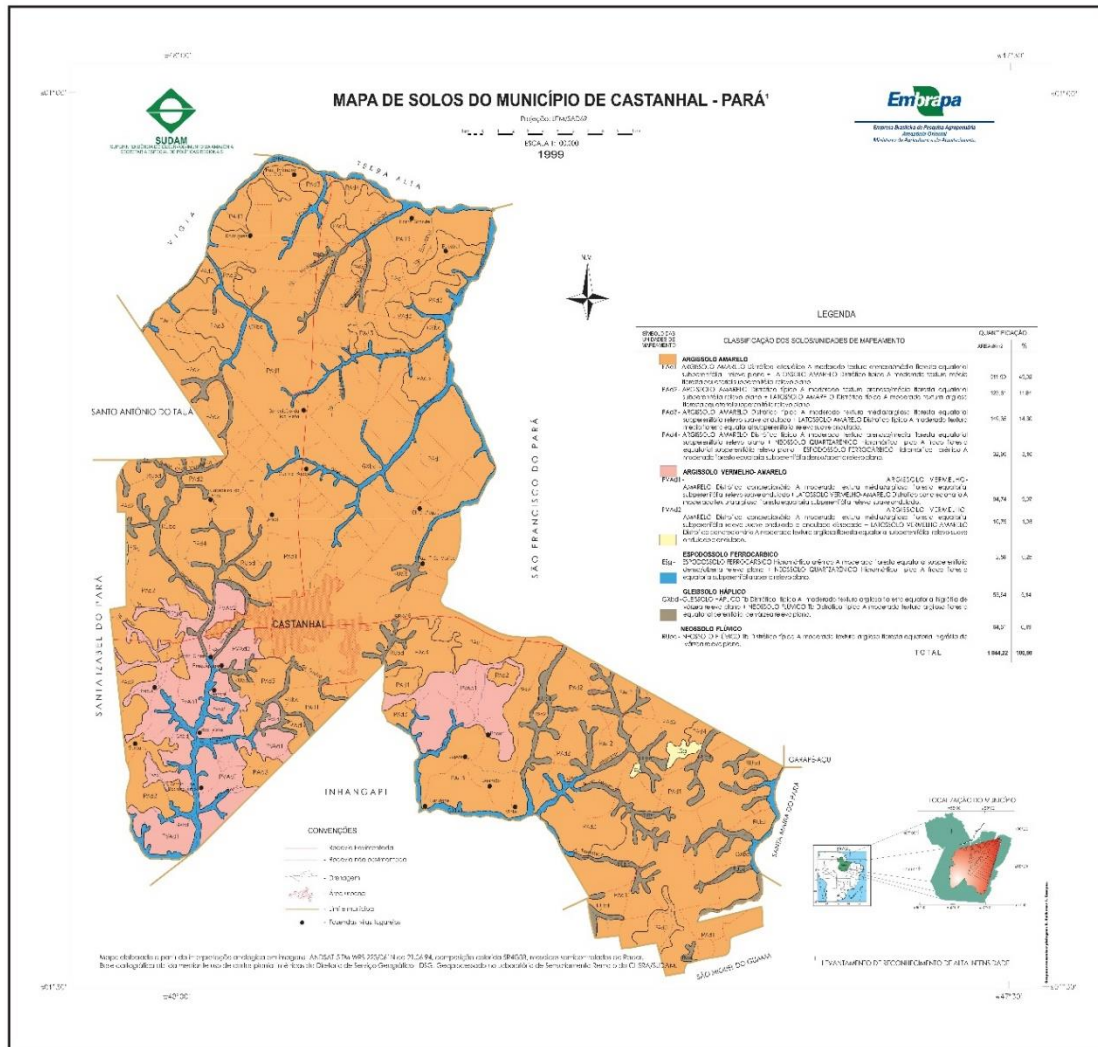
No trabalho de campo, os alunos foram levados a perceber as aprendizagens com mais sensibilidade, nesse sentido se buscou fazer com que o aluno experimentasse a apropriação dos métodos próprios da pesquisa científica, e aprender que se pode, inclusive, construir conhecimento fora dos muros da escola. Reside aqui um ponto fundamental da pesquisa desenvolvida. Afastados da escola por questões sanitárias e de saúde pública, a solução fora possibilitar a ampliação do que meus discentes entendiam como “aula de campo”.

O nosso ponto de partida foi a cidade de Castanhal<sup>2</sup>, no nordeste paraense, lugar onde meus alunos/as residem. O projeto nasce do conhecimento prévio que possuía sobre a turma com a qual já convivía há pelo menos 3 anos. O público-alvo da aplicação do projeto de pesquisa foram os/as alunos/as do 9º ano do ensino fundamental da educação básica, da rede

---

<sup>2</sup> Castanhal é uma cidade que não tem mapa definido, a presença de muitas vilas e agrovilas e a ocupação em expansão não tornara os limites bem definidos, por isso, a cidade tem Malha urbana, veja na página abaixo.

particular de ensino, na escola Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Percepção (CEADep), no entanto, por questões que vamos apresentar ao longo da pesquisa e que envolve o momento sanitário de pandemia, a pesquisa continuou até o ano de 2021, com a turma do 9º



ano do ensino fundamental anos finais agora na realidade de adaptação ao 1º ano do ensino médio.

Figura 1 – Mapa dos solos do município de Castanhal – Pará.

Fonte: <https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/991302/mapa-de-solos-do-municipio-de-castanhal>

Em uma cidade com as peculiaridades regionais, populacionais e políticas como o município de Castanhal, que histórias são permitidas contar? O que se conhece deste município? Como meus discentes leem a cidade na qual convivem? Por que essas histórias são contadas e não outras? Quem escolhe o que pode/deve ser contado? O que deve ser preservado e que memórias foram/são escolhidas? Quais critérios utilizou-se na seleção destas memórias? Qual o papel regional e/ou local da cidade na político-econômica do estado? Que identidades se pretendeu/pretende construir na formação desse sujeito castanhalense que é meu discente e que vive convive com as demandas que foram selecionadas por pessoas outras que não eles/as ou por “autoridades”? Quais interesses essas identidades representam? Afinal como é/pode ser contada a história da cidade?

Todos os anos, ao iniciarmos nosso trabalho pedagógico letivo em castanhal – o que sempre acontece em janeiro, nas escolas particulares do município – nós somos levados a pensar a história da formação do lugar, porque o dia 28 de janeiro é a data de aniversário do município. A cidade se prepara para receber eventos com bandas locais e nacionais, as emissoras ou repetidoras de televisão, exibem programas com artistas locais, conhecedores do lugar, autoridades municipais, moradores “ilustres” e as empresas do comércio castanhalense aproveitam para felicitar e homenagear a cidade.

Repetidamente, este é o ritual de aniversário do município. Há uma afirmação oficial do passado de castanhal, associado ao movimento de construção da estação da Estrada de Ferro de Bragança (EFB), e a cidade nasceu dos trilhos da “Maria Fumaça”. Mas não é nossa intenção escrever sobre a perspectiva desse patrimônio, e sim apresentar possibilidades de história local, a partir da leitura patrimonial, e oportunizar que entendam o processo de seleção de memórias e identidades históricas.

Oficialmente castanhal é um município brasileiro do Estado do Pará que está localizado na Região do Nordeste Paraense, possui uma população estimada em 200.793 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados de 2019. Sua fundação está relacionada com uma das paradas da estação da antiga Estrada de Ferro de Bragança, em meados do século XIX. Seu nome é objeto de duas possíveis versões:

A primeira delas, diz respeito ao fato que, apesar da área em questão nunca ter se caracterizado, nem no passado e nem nos dias de hoje, como uma área onde seja frequente a ocorrência de castanheiras, o nome do município foi dado em homenagem a essa espécie vegetal. A segunda versão remete-se à época da construção da estrada de ferro que ligava Belém a Bragança, quando uma das suas estações ficou localizada sob a sombra de uma frondosa castanheira e, a partir daí, local foi batizado como Castanhal, constituindo-se o núcleo urbano.<sup>3</sup>

O município foi elevado à categoria de município com a denominação de Castanhal, pelo Decreto Estadual n.º 600, de 28-01-1932, desmembrado de Belém, mas só assumiu as configurações atuais, pelo Decreto-lei n.º 4.505, de 30-12-1943, em que os distritos de Anhangá e Inhangapi, serão desmembrados do município de Castanhal, elevados à categoria de município.

e em 1-12-1960, o município passa a ser constituído pelos distritos de Castanhal e Apéu<sup>4</sup>, esta última atende hoje pela denominação de “vila”, e outros núcleos denominados de agrovilas foram sendo anexados à sede, atendendo assim, a atual configuração o município de Castanhal.

Nessa história oficial ensinada, de forma geral, não há espaço para que os alunos emitam opiniões, tomem decisões, escolham caminhos ou levantem hipóteses sobre a “história do lugar” (CAINELLI; BARCA, 2018, p.3). Mas como professora-pesquisadora e amparada pela experiência de estudiosos de *Ensino*, de *História* e de *Ensino de História*, pretendemos apresentar possibilidades de construir narrativas sobre a história local, a partir de documentos particulares, que por não se constituírem como fontes oficiais da história da cidade, puderam permanecer inexploradas, até agora.

Para construirmos esta dissertação e o produto de pesquisa, estruturamos nossas análises em três capítulos. No primeiro capítulo apresentamos a discussão teórica sobre o ensino de história e da perspectiva patrimonial e do uso da cultura material e seus usos e representações na formação da identidade dos sujeitos historicamente constituídos, a ênfase dada neste capítulo se configura em apresentar o nosso objeto de estudo: a sala de aula, a partir da análise de trabalhos em desenvolvimento com alunos/as da educação básica, a respeito do uso da História Local e de relatos orais (memória) da cidade de Castanhal, em escola da rede privada de ensino, o Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Percepção (CEADEP).

---

<sup>3</sup> Para saber mais ver: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/castanhal/historico> acessado em 15/01/2020.

<sup>4</sup> Ibid.

No capítulo dois, tratamos dos aspectos relacionados as práticas docentes desta mestranda no contexto em que tece as suas relações com a cidade de Castanhal e o porquê é importante que a possamos compreender, utilizando para tal, as noções de regionalidade, particularidades e singularidades ao nível da epistemologia da história, além de apontar a escolha do objeto, à luz dos aspectos pedagógicos da autonomia do professor, considerando para tal, as implicações da política educacional curricular atuais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares do Estado do Pará (DCE- Pa) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola CEADep.

No capítulo três, defendemos a necessidade de produção de memória a partir da História Local, considerando as relações que os discentes desenvolvem com o ensino e como compreendem seu papel social, político, econômico e cultural nos espaços e contextos que estão inseridos, partindo da premissa de que como sujeitos de seu tempo suas ações são historicizáveis, mesmo que as intenções e/ou percepções não estivessem até então sido questionadas ou problematizadas, e apresentamos como utilizamos as dimensões propositivas para que nossos objetivos fossem alcançados. Aos leitores/as, para que se permita que observem as fotografias recrutadas pelos discentes e problematizadas na análise desta dissertação, elas constam em anexo, conforme fora disponibilizada nos respectivos blogs dos alunos e poderão ser vistas também no Portal da família que reúne todos os documentos fotográficos, e estão com os links disponibilizados neste terceiro capítulo.

**CAPITULO I**  
**DOCUMENTOS AFETIVOS.**

## 2 DOCUMENTOS AFETIVOS.

Pensar a sala de aula como um campo de pesquisa<sup>5</sup> não é, para esta docente, uma atividade que demandei como prática corriqueira nesse período de um pouco mais de uma década de exercício profissional. Problematizar a sala de aula ao ponto de construir um significado científico para as aprendizagens e socializações feitas no âmbito deste espaço são parte de um processo proporcionado pela estrutura do Programa de pós-graduação de Ensino de História. Já havia em mim a consciência de que através dessa atividade do cotidiano se pode desconstruir e reconstruir saberes historiográficos. No entanto, não percebia a necessidade de sistematizar estudos que pudessem contribuir para os saberes de outros docentes e que possibilitasse refletir sobre o meu saber-fazer em ambiente escolar.

Para desenvolver a pesquisa que aqui fizemos, tivemos que repensar nosso objeto e objetivos, haja visto que o momento histórico delicado em que nos encontramos: a pandemia de COVID-19. Como alternativa para que obtivéssemos o que fora almejado no início do projeto, voltamos as nossas reflexões sobre o trabalho com aluno/a no ambiente da sala de aula, anteriores ao período pandêmico. Optamos por analisar *o uso da fotografia* como uma estratégia de inserir as primeiras pesquisas com fontes, haja visto que nossos primeiros contatos com o projeto nos pediam que usássemos o ambiente externo à sala de aula, que inicialmente trataríamos como “aulas de campo”.

No entanto nosso “campo” mudou, o ambiente que tínhamos fora repentinamente modificado do presencial ao virtual em um tempo no qual nossa disponibilidade para aprender sobre ferramentas e tecnologias da educação foi insuficiente, e nossa perspectiva sobre os usos do patrimônio - assunto que nos permeia os estudos com esse nosso público da pesquisa desde o 6º ano do ensino fundamental anos finais – também teve que se reestruturar.

As visitas aos “lugares/objetos” de memória em oficinas de análise de documentos de pequenas dimensões, deram lugar ao ambiente digital. Nossa tarefa nova era proporcionar entusiasmo necessário para desenvolver um projeto de pesquisa em meio, ao já citado, caos na saúde pública mundial. Convencida de que meus discentes são sujeitos da história estejam eles em quais ambientes e situações estiverem, e compartilhando do desejo de fazer dá certo o

---

<sup>5</sup> No projeto de pesquisa fora feitas algumas adequações até a data de 28 de abril de 2020, teria tempo para fazer adequações até a qualificação, mas preferi manter como está para verificar as modificações e permanências ao longo da investigação

projeto, nós nos (re) estruturamos pensando cada vez mais em lhes dá voz e proporcionar certo protagonismo nesse ofício de historicizar.

Diante da possibilidade apresentada a eles como dimensão propositiva neste projeto, pudemos iniciar uma nova abordagem da temática de História Local. Oportunizamos aos discentes os meios necessários à leitura de fontes primárias das quais pudessem dispor e problematizar historicamente.

Não se trata só da perspectiva, no caso deste estudo sobre história local, acerca do gentílico de ser castanhalense, mas também da possibilidade de incluir seus arquivos pessoais e familiares como histórias possíveis da cidade onde moram, construída a partir das relações que desenvolvem com os seus e com os outros. Estes documentos possibilitaram a imersão em um ambiente de possibilidades de leitura dos mais variados aspectos da sociedade em que estão inseridos. Tratamos de analisar as possibilidades de usos dos documentos/fontes feitas à critério de escolha do próprio interlocutor da pesquisa.

A proposta de ler documentos/fontes primárias, se fez acompanhada da problematização constante a respeito do uso de documento e de análise das intencionalidades, que por “princípios e critérios” nortearam as fontes das quais nos apropriamos e vamos publicizar. Desta maneira, buscamos proporcionar o desenvolvimento da capacidade de submeter qualquer outro documento historiográfico que se vos lhes apresentem no futuro, como uma fonte carregada de subjetividades, principalmente àquelas que reivindique o lugar na historiografia oficial.

Ambicionamos que sejam capazes de compreender e interpretar que escolhas documentais e/ou monumentais, não são “inocentes” e/ou despreziosas, e utilizamos para isso suas próprias “réguas”, não unicamente, óbvio, mas nos servira de início, para demonstrar que os ideais fundamentais que baseiam nossas escolhas são definidos e contemplados por diversos mecanismos morais, legais, sociais entre outros, compartilhados de/com por aqueles com os quais tecemos nossas relações.

Ao apresentar seus documentos, *os documentos de pequenas dimensões*, o recorte e/ou temática fora sugerida pela professora, porém os critérios de escolhas das fotografias fora decisão dos discentes. Nosso cuidado foi o de não os colocar, bem como a seus familiares, em situação de que pudessem se sentir constrangidos, por isso, optamos que os/as alunos/as nos trouxessem o que queriam e o quê fosse permitido ler sobre sua privacidade, identidades e que memórias acessaram, para que a nós fosse apresentada.



Os/as alunos/as foram instigados a fazer a leitura dos documentos, a partir da percepção de que a escolha dos objetos de pesquisa que nos trouxeram, já faz parte do processo das relações que desenvolvem em sociedade. Para Sandra Regina F. Oliveira (2014), poder usar os recursos que temos a disposição no ambiente social ao qual pertencemos é uma necessidade para a escola,

[...] se, quando da invenção da escola moderna, os indivíduos buscavam na escola os saberes necessários para viver na sociedade, relacionados ao trabalho ou ao poder, atualmente identifica-se que os saberes que estão fora da escola são tantos e complexos que se faz necessária uma ampliação: a escola precisa selecionar dentre tantos saberes que compõem a contemporaneidade, científicos e não científicos, aqueles que precisam ser ensinados cientificamente. [...] (OLIVEIRA, 2014, p. 124)

Certa de que meu fazer como professora não se limita em está envolta pelos muros da escola, iniciei nosso projeto, com a convicção de que era necessário reinventar-me para permitir que os meus discentes aprendessem que podiam e deviam adquirir conhecimentos científicos onde quer que estivessem, desde que usassem adequadamente os mecanismos do saber científico, o desafio fora instrumentalizar tais procedimentos.

Nossos discentes são sujeitos de seu tempo e como tal utilizam o que para eles são ferramentas disponíveis. Os alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais, mas que por motivos pandêmicos, de tempo e de adaptação de pesquisa e conteúdo, acabaram por se tornar os/as alunos/as do 1º ano do ensino médio, mas ainda assim da educação básica, foram o público-alvo deste projeto. São adolescentes na faixa etária dos 13 aos 15 anos, e como a grande maioria do público desta idade, possuem uma história de interação com a rede de comunicação (a internet), por onde jogam, usam as ferramentas das “redes sociais” e, na atual conjuntura, assistem as aulas remotas.

Lembro-me que uma das colegas com quem desenvolvemos o projeto escolar perguntou se não poderíamos ter recorrido às redes sociais de interação utilizadas por eles? Não para as ambições historiográficas que temos defendido. Nosso interesse não é reescrever uma história da cidade, ou uma outra história fora da história contada oficialmente no município e grandemente relacionada à sua emancipação. Queríamos possibilitar não uma história do passado do lugar, mas apontar caminhos para a construção de narrativas sobre o que é e como se pode fazer, contar, escrever a história local, além de possibilitar aos discentes a necessária instrumentalização do trabalho com fontes.

As fotografias constituem parte do repertório social dos meus alunos/as, nascidos nesses anos iniciais do século XXI e habituados com as ferramentas e mecanismos de projeção de suas

imagens, pelo menos a grande maioria. E mesmo para os não muito amantes da perspectiva da promoção de suas imagens, o fascínio pela leitura deste tipo de documento fora crucial para o desenvolvimento do projeto.

Não quisemos “invadir” os arquivos públicos de suas redes, mesmo que algum ou outro arquivo apresentado na pesquisa tivesse sido coletado por eles dessas redes sociais. Aos seus próprios critérios - que consideremos apresentar mais à frente - adentramos os arquivos pessoais de suas famílias, sem que parecêssemos invadi-los, por isso se quisera que eles mesmos apresentassem as memórias que desejavam compartilhar.

Àqueles arquivos primeiros se deixou a prerrogativa de que o objeto, momento, espaço, tempo, lugar, ou qualquer outra temática do documento/fonte apresentado lhes fosse parte do desejo de “imortalizá-lo historicamente”, a única prerrogativa dada pela professora, fundamentava-se que a “fonte” recolhida para a pesquisa deveria ter com os discentes uma relação de afetuosidade.

## **2.1 A SALA DE AULA COMO EMANCIPADORA.**

Certo dia, depois de ter lido o “Conto de Escola”, de Machado de Assis<sup>6</sup>, uma reflexão, que rapidamente se tornou aflição, tomou conta de meus pensamentos: Será que sou como o mestre Policarpo? Qual a minha palmatória?

Minhas inquietações se agitaram, ainda mais, após a leitura do texto da professora Elza Nadai (1992/93), “O Ensino de História no Brasil: trajetórias e perspectivas”, em que ela analisa uma passagem do texto de Murilo Mendes (1935) concedendo aos alunos absolvição por dedicarem à história um ódio entranhado, “a história como lhes é ensinada é, realmente, odiosa”. Em suas reflexões a professora Nadai, possibilita pensar questões tão atuais (considerando que o texto de 1992-3, reflete a efervescência das discussões da legislação que se pretendia implantar no Brasil a luz do novo regime que se instalava) e pertinentes à análise de avaliação da disciplina História como matéria escolar e os aspectos da relação de aprendizagem da disciplina, não apenas como parte integrante dos currículos estabelecidos, mas pensando seu caráter formativo em que:

Apesar de ainda existirem “adolescentes que detestam a História” ou que não saibam tantos nomes e datas como antigamente, dificilmente encontraremos quem

---

<sup>6</sup>Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/18/3/Texto%20-%20Conto%20de%20Escola%20-%20Machado%20de%20Assis.pdf>. Acessado em 28 de junho de 2020.

desconheça o papel da História para ajudá-lo na compreensão de si, dos outros e do lugar que ocupamos na sociedade e no dever histórico. (NADAI, 1992-3, p.160)

Com essas reflexões iniciais e muitas questões sobre o papel formativo da disciplina História, fora necessário repensar a atividade docente, na tentativa de tentar compreender os diversos espaços por onde se possa fazer a atividade de ser professora. Quando se iniciou a propositura do projeto de pesquisa, ainda na disciplina de Teoria (do Ensino) de História, no ProfHistória na turma que era discente (2019), algumas mudanças de postura quanto as dimensões e possibilidades do Ensino de História como campo de análise historiográfica, foram se delineando em mim, enquanto docente.

De certo modo, nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, exigiram de nós uma postura que superasse a de mediador de conhecimentos e que nos propuséssemos a entender a imperiosa tarefa de fazer da sala de aula, da escola e dos saberes que envolvem o ambiente escolar ao qual estamos inseridos, como objeto e espaço de pesquisa.

Para De Certeau “a história não começaria senão com a ‘nobre palavra’ da interpretação” (2002, p.78), e foi pensando em como analisar minha prática docente que passei a interpretar- com os elementos que me são caros à profissão- que fazer história é uma prática que se constrói em ambientes diversos e pensando a partir dos problemas, quanto ao exercício da profissão, como será abordado ao longo desta dissertação, me coloquei a pensar a perspectiva de professora-reflexiva-pesquisadora.

A impressão que tinha há época, era que os projetos e processos que se desencadeiam na escola eram tarefa das práxis comuns do rito escolar e que torná-la problematizável e promover nossas práticas, pareciam mais uma ferramenta de cursos de formação/qualificação de professores sem que nos fosse dado o mérito de desenvolvimento das aulas com peculiaridades entre o discente e sua turma. Nós sabemos bem que podemos ter 10 turmas de 9º ano e a aula nunca será ao menos parecida.

A escolha do objeto de pesquisa foi fundamentalmente difícil, e se baseou em critérios como: o tempo de trabalho do docente no grupo escolar (12 anos de docência), a convivência já estabelecida com a turma e o conhecimento prévio de que o projeto é perfeitamente aplicável nesse nível educacional, 9º ano do ensino fundamental<sup>7</sup> (4º Ciclo Concluinte ou 4º CC).

O Centro de Aprendizagem e Desenvolvimento Percepção (CEADEP), é uma escola da rede privada de ensino do município de Castanhal, localizada em uma área do centro

---

<sup>7</sup> Nesta dissertação vamos tratar como a escola nomeia a turma em seu PPP, 4º CC, nível fundamental maior.

comercial da cidade (Av. Marechal Deodoro, n 555, bairro Ianetama). O centro de educação tem sua fundação datada no ano 1996 e funciona, atualmente, com turmas da creche ao convênio, nos horários da manhã e tarde.

Quando cheguei a escola em 2009, ainda não havia concluído a graduação, mas por estar cursando a disciplina de Estágio supervisionado, a professora da turma me indicou para a vaga que era sua e que, por ocasião de sua aprovação em um concurso, precisaria entregar algumas turmas do ensino fundamental. Então assumi.

Em 12 de janeiro de 2009, iniciei no trabalho. Era a semana pedagógica da escola. A intenção era entender a política educacional pensada pelos outros profissionais que já atuavam nesta instituição. O ritual da “semana pedagógica” faz parte do calendário de atividade escolar, e consiste basicamente em avaliar, discutir e adequar os parâmetros político-sociais, além de promover o planejamento de ações a serem desenvolvidas durante o biênio, com base em legislação específica para educação que esteja em vigência no país. Este projeto curricular da escola CEADep atende pelo nome de Plano Político Pedagógico (PPP), como, aliás, na grande maioria das escolas do Brasil.

Havia me mudado há pouco para o município (cerca de 6 meses), e de Castanhal e sua história, nada conhecia. Sabia que tinha um Cristo Redentor na entrada da cidade e parte da locomotiva de um trem no meio da praça, próximo de onde eu residia.

As aulas iniciaram na semana seguinte, e durante as visitas a sala da coordenação pedagógica, foi-me dada a seguinte tarefa: orientar os meus alunos do 3º Ciclo Iniciante (CI) e 3º Ciclo Concluinte (CC), respectivamente, 6º e 7º ano do fundamental maior –anos finais, em pesquisas sobre a História de Castanhal. Indaguei o porquê da pesquisa, já que como professora de História eu deveria iniciar com História Geral, conforme o currículo estabelecia e constava no Livro didático que me foi dado para trabalhar aquele ano.<sup>8</sup>

A verdade é que se tratava mais de um ritual das escolas de Castanhal, principalmente das particulares (conforme pude comprovar mais tarde, quando comecei em outras instituições), por iniciarem suas aulas sempre em janeiro, mês em que a cidade comemora sua municipalização (que ocorreu a 28 de janeiro de 1932).

As pesquisas e socializações feitas pelos discentes era sempre uma cultura da exaltação da “cidade modelo”, da Estrada de Ferro de Bragança (EFB), e de como Castanhal era o “símbolo do nordeste paraense”, de desenvolvimento e símbolo de progresso para as cidades vizinhas. Confesso que me incomodava já naquele primeiro momento esse modelo de

---

<sup>8</sup> Na época a escola adotara a obra da coletânea: SCHDMIT, Mário. **Nova História Crítica**. Rio de Janeiro: Nova Geração, 2005.

“perfeição” que se preconizava à Castanhal, em parte porque como historiadora em formação, somos instigadas a duvidar de certas normatizações. Também porque observava a cidade e via as mazelas sociais, as estruturas políticas e me parecia dissonantes da propaganda oficial (história oficial), mas havia um símbolo eleito em toda essa oficialidade: a “Maria Fumaça”.

Este, portanto, passou ser um ritual repetido, ano após ano, e confesso que me permiti poucas investigações para além das que meus alunos traziam, em parte por compreender pouco o uso da história local como ferramenta para além da justificativa em comparação com o nível macro histórico. Outro por conhecer o público escolar: a classe média e alta da cidade, que frequentava a escola, quase sempre filhos, netos e parentes dos políticos da cidade, interessados em manter a história heroica e oficial.

Talvez ainda residisse em mim uma certa perspectiva ao qual Malinowski chamou de “o ponto de vista do nativo”<sup>9</sup>, pensava eu naquele momento (mesmo que já questionasse internamente), que as bases que fundavam a história da cidade eram garantidas pelo que vamos chamar de “história oficial da cidade”. Nascida ali no seio dos projetos de colonização da Amazônia em meados do final do século XIX e início do XX. Em certa medida pensava como descreve Burke (2002, p. 68) “os habitantes de uma aldeia francesa do século XVII entendiam, sem sombra de dúvida, essa sociedade melhor do que jamais seremos capazes de fazê-lo. Não há substituto para o conhecimento local”.

A questão aqui não é estabelecer “substituto”, mas apropriar-me, junto com meus discentes, de outras realidades históricas, ao que Pollak (1992, p.10) nos aconselha a “admitir a pluralidade da história, das realidades, e logo, das cronologias historicamente admissíveis”, diferentes daquela construída em torno dessa ideia de desenvolvimentismo industrializante que se consagrou entre os munícipes – pelo menos pelos que tratam da memória da cidade e negociam com o capital essas narrativas<sup>10</sup>, para o historiador Osimar Barros, “alguns empreendimentos do município acabaram assimilando a propaganda e inserindo o termo “modelo” para seus negócios”. (2014, p. 90)

Vale ressaltar que ao final de 2015, as perspectivas educacionais do centro de educação mudaram de configuração. Um concorrente abriu uma unidade, depois duas e mais tarde eram três novos centros de estudos, e muito do nosso antigo público migrou para esta nova escola. A partir de 2016 houve uma modificação fundamental no público do CEADep, que passou a

---

<sup>9</sup> BURKE, Peter. História e teoria social. Ed. Unesp. São Paulo, 2002. p.68.

<sup>10</sup> A história oficial da cidade, que nasce a partir dos trilhos da Estrada de Ferro de Bragança, faz parte da disputa pela narrativa de que o progresso do município está diretamente associado a construção das linhas férreas e a chegada e instalação dos imigrantes nordestinos. De certo modo, nessa história não cabe ou não aparecem oficialmente, as populações tradicionais.

receber alunos de uma composição social mais variada, e que me possibilitou olhar a cidade por meio destes novos olhos. O PPP da escola, modificou-se em 2016 e acrescentou um parágrafo (que permanece nesse PPP do biênio 2020-2021) para definir o novo público:

O aluno que temos em nossa comunidade escolar é bastante diversificado: é filho do assalariado, do empresário, do profissional de nível superior, do pouco informado, do de pouco conhecimento sobre o exercício de sua cidadania, mas temos também o letrado” (PPP, 2020. p.15)

Este novo público queria e gostava das excursões, qualquer que fosse, a memória visual é privilegiada nessas visitas, porque era uma chance de ir a lugares que não conheciam, ou queriam mostrar espaços que visitavam nos fins de semana. Os primeiros movimentos de saída da escola, foram aos remanescentes quilombolas, fizemos visitas em igarapés tradicionais da cidade (alguns viraram canais), mas até aí a intenção era a valorização das particularidades gerais da cidade ou a sensibilização para questões ambientais e sociais das famílias que vivem dos recursos da floresta

Neste período de convivência pude conhecer, por meio de projetos e entrevistas pouco invasivas, os tipos familiares que compunham a escola, e como eu precisava (por proposta da ProfHistória), escolher um objeto que fosse significativo da minha prática docente, optei por continuar com esta minha turma de 9º ano, que creio ser a turma que mais tempo leciono seguidamente (4 anos).

Este trabalho de História local, começou a ser desenvolvido antes mesmo da minha entrada em 2019 no ProfHistória, mas tem vinculação com o mesmo campus acadêmico, UFPA Ananindeua, quando cursei a pós-graduação em nível de especialização em História Agrária da Amazônia contemporânea, e me permitiu, já naquele momento, olhar para as possibilidades de construir uma pesquisa voltada para a sensibilização das peculiaridades locais, para além de um recurso de comparação das realidades amazônicas nas minhas aulas, mas como ferramenta de sensibilização para aprendizagens significativas em História.

Em 2016, fizemos as primeiras incursões nas agrovilas e nos grupos quilombolas próximos ao município de Castanhal. Para muitos castanhalenses a relação com as vilas e agrovilas e remanescentes quilombolas, insere-se na proposta de lazer do final da semana, estar nesses espaços em excursões possibilitou um outro olhar, o do papel social das comunidades e sua construção histórica, que muito alunos desconheciam, desta maneira pudemos observar as possibilidades de descobrir o novo no que já conheciam.

**Figura 2** – Visita ao remanescente quilombola de Itaboca, Cacoal e Quatro Bocas – Inhangapi-Pará



**Fonte:** Modificado de Slide em Power Point, utilizado pela docente Daniele Barreto da Costa (2016). Fotografias disponível arquivos pessoais da docente.

Alguns alunos experimentaram pela primeira vez ouvir o que estes moradores possuem de conhecimentos, a relação que desenvolvem com a história, o lugar e o entorno, e aquilo que parecia óbvio e que conheciam [viam], na verdade não era, foi necessário dar voz a eles para que entendessem. Ocorreu-me que assim como estes moradores de áreas rurais não eram ouvidos e seus lugares não apareciam nas narrativas da história oficial da cidade – que como já ficou óbvio, essa ausência me incomoda bastante – também me pareceu que aos alunos/as essa narrativa da Maria Fumaça, não os representassem completamente ou não os contemplassem.

Devemos de algum modo possibilitar a reflexão, para além das narrativas oficiais, onde o cotidiano, o lugar, as relações, a construção de suas histórias locais para que vislumbre-se possibilidades de leituras sobre “sujeitos comuns”, e deste modo consciente, compartilhar a vida de homens e mulheres, crianças e adolescentes, jovens, adultos e idosos, trabalhadores

urbanos e rurais, funcionários públicos e privados, sujeitos de trabalho não assalariado, enfim pessoas que não são “figuras ilustres” e monumentos que não são patrimônios oficiais da cidade, e como todos esses elementos interagem com o lugar onde estão se desenrolando as vivências.

Em 2020, quando iniciamos o ano letivo com muitos olhares desafiadores, passei a pensar como poderia tornar minha sala de aula, meus alunos e a cidade onde vivo, um campo de pesquisa. Encorajada pela perspectiva da atividade docente como uma professora-reflexiva-pesquisadora, fixei-me na proposição de estabelecer assimilações de aprendizagens entre o que os/as pesquisadores/as acadêmicos/as e professores/as da educação básica como um campo de pesquisa.

Duras críticas ainda são sustentadas quanto ao que fazemos no profhistória, como sendo relatos de nossas experiências. Aos que dizem isto, invoca aqui as concepções freirianas de educação, de que não se fala ou escreve ou sistematiza aquilo que não conhecemos. Todo conhecimento é em algum momento experimentado e dado a ele o tratamento científico adequado é possível de ser agente de transformação humana, se há maior propósito em ser professora que não seja melhorar a sociedade, desconheço.

Por minha conta, demorei para entender isso como o maior privilégio da minha função social, e até amargurei-me por ver entre as minhas pares leituras como o que Zeichner (1998) expôs como uma dentre as razões para a falta de entusiasmo dos professores pela pesquisa acadêmica sobre educação, o fato de que com frequência eles se viam descritos de forma negativa. Era comum leituras na literatura acadêmica, em que as descrições de suas ações eram prejudiciais as crianças e as mantinham oprimidas, o professor era a autoridade a ser obedecida, e havia (em alguns casos ainda há) até certo receio de “ser observado” pelo pesquisador acadêmico.

Professores têm sido referidos como tecnocratas, sexistas, racistas, incompetentes e mediocremente superficiais. Os professores, por outro lado sentem que os pesquisadores acadêmicos são insensíveis às complexas circunstâncias vivenciadas em seus trabalhos e frequentemente se sentem explorados pelos pesquisadores universitários. Provavelmente, como grupos, professores não são mais sexistas, mais racistas, e mais incompetentes do que os pesquisadores acadêmicos. (ZEICHNER, 1998, p.03)

A adoção da perspectiva de professora-pesquisadora operou em mim a possibilidades de novas tessituras em que as práticas que desenvolvemos em sala de aula, passaram a dar lugar aos protagonismos de alunos e professores que, com seus “currículos vitae”, suas experiências ricas o bastante, tecem relações com a educação e a sociedade no sentido de empreender o necessário para que possam àqueles que participam diretamente do processo de ensino-



aprendizagem em salas da educação básica, serem ouvidos, avaliados e criticados na medida de seus esforços na rica empreitada que é ensinar História no Brasil.

## **2.2 HISTÓRIA LOCAL: USOS POSSÍVEIS.**

“Sem o ato de pensar sobre o presente vivido, não há meios de construir conhecimento sobre o passado”. (RAMOS, 2004, p.2)

Durante muito tempo não vi a sala de aula como um lugar de pesquisa a ser considerado pela historiografia, pensava como um campo para as pedagogias, no que diz respeito ao uso da História Local acreditei que tratasse de temática para os docentes e discentes dos programas de História que tem domínio sobre os estudos regionais. Apropriei-me por inúmeras vezes de estudos de História Local em alguns assuntos da disciplina de História, porém uso em que fazia dela era para mim, mais um recurso didático do que propriamente uma perspectiva de análise de um campo do ensino de História potencialmente fértil.

Fora pensando em como se promove a “ação transformadora” e que significados poderia conferir às minhas mediações durante a atividade docente, que iniciei as análises de quais as contribuições significativas da pesquisa no campo do Ensino de História Local para a educação.

Todos nós que somos professores e professoras de História, em algum momento a nossa atuação profissional nos deparamos com a situação de que nem sempre a aula segue o curso do planejado. E digo isso, porque a sala de aula é o lugar do surpreendente. É necessário tornar o ambiente da sala de aula, um espaço privilegiado de sociabilidade e afeição (MONTEIRO,2007), em que as possibilidades de pensar e fazer o trabalho, com e para, os meus discentes possa vir a ganhar esboço de executável.

Conforme nos apontam reflexões engajadas de profissionais das áreas de educação, ensino de história, sociologia, antropologia e geografia, dos quais nos apropriamos e discutimos ao longo da nossa formação profissional, em ambientes de socialização com nossos pares, é possível e indispensável que problematizemos a sala de aula, os saberes e as relações que se ambientam nesse “lugar social” (PLÁ, 2012).

Este lugar privilegiado pelos saberes e aprendizagens é, sobretudo carregado de múltiplas inter-relações que se constroem em desestruturações e assimilações diversas e constantes, e que não permite nos colocarmos, enquanto docente, em espaço de detentores exclusivos de saberes pretéritos. Para Tardif e Lessard,

O reconhecimento de que o ensino não se reduz a sala de aula, embora tenha aí uma dimensão estratégica e fundamental, pois é um trabalho coletivo, socialmente partilhado e negociado com seus pares, outros profissionais, familiares e membros da comunidade envolvida de modo geral. (MONTEIRO, 2007, p 38):

Pedagogias afirmativas concederam aos alunos a garantia de que a “sala de aula” é o espaço para o sócio-interativismo, as pluralidades de ações e pensamentos, e os professores e professoras são mediadores dessas formas de conhecimento. Este espaço de ensino-aprendizagem é lugar de planejamento, contextualização, particularidades, interpretação e análise. Nesse sentido, a mediação aqui pensada, se alinha ao que afirma Lopes (1997, p. 564), refiro-me:

[...] o termo transposição tende a ser associado à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemos nos referir a um processo de mediação didática. Todavia, não no sentido genérico, ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ‘ponte’, de permitir a passagem de uma coisa à outra. Mas no sentido dialético: processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia [...].

Essa perspectiva - dialógica - é também defendida por Freire em *Pedagogia do oprimido* (2005) para quem o professor superaria a educação bancária, ao contrapor a postura de narrador das histórias, estabelecendo a dialogia por meio da ação problematizadora. A possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade por meio da reflexão, se daria em um processo que tanto é intelectual, quanto político: exige reflexão e ação transformadora.

Há algum tempo, nesta mesma escola lócus da pesquisa, leciono também as disciplinas de Estudos Amazônicos<sup>11</sup>, e como antiga moradora de uma região ribeirinha (Ilha das Onças), as vezes me deixo tocar por alguma sensível e cara lembrança da época que vivia em contato direto com esse modo de vida da floresta e da relação com o rio. A aula em questão abordava o tema do “extrativismo na Amazônia”, e a considerar que meus alunos e alunas são sujeitos que vivem na cidade, essas realidades dos homens e modos de vidas das populações tradicionais lhes pareciam distantes. Na tentativa de fazer “a aula funcionar”, na semana seguinte preparei um power point (ver imagens abaixo), com as fotografias de sujeitos ribeirinhos nas suas atividades cotidianas (pescando de matapi<sup>12</sup>, tratando o açaí, andando de canoa).

<sup>11</sup> Esta Disciplina compõem o currículo do estado do Pará, e suas bases e no documento regulador desta, bem como das outras disciplinas, e atende por Diretrizes Curriculares do Estado do Pará (DCE).

<sup>12</sup> Estrutura artesanal, feita por moradores de regiões ribeirinhas para a captura de mariscos do tipo camarão de água-doce, pode ser confeccionada com materiais fornecidos pela floresta ou por reutilização de objetos como garrafas pet's.

**Figura 3** – Populações ribeirinhas: extrativismo vegetal e animal, moradia, transporte e estratégias de uso de energia.



**Fonte:** Modificado de Slide em Power Point, utilizado pela docente Daniele Barreto da Costa (2016). Fotografias disponível arquivos pessoais da docente.

Quando mostrei as fotografias anunciei que se tratava de familiares meus e defendi os seus modos de vida, em uma aula bastante emocionada. Foram tantas perguntas. Queriam saber sobre: a energia elétrica, o que era os geradores e por que usavam? Como se chegava à ilha? Se aquele açaí era para beber ou vender e onde vendiam? Se (meus familiares) queriam ir embora da ilha e morar na cidade? Se o celular “dava área”? Se tinha internet? Se tinha televisão? Por que as casas eram suspensas? Enfim toda sorte de perguntas, que cabe aos alunos desse nível de educação poderem suscitar.

Algumas dessas indagações eu devolvi, transferindo às atividades de seus responsáveis e aos seus modos de vida, e começamos a refletir sobre as vivências familiares e as relações que estabelecem com a cidade em que vivem. Meus alunos terminaram a aula sem ter todas as respostas, mas como na semana seguinte a aula era sobre agropecuária, os alunos começaram a me apresentar belas fotografias suas de que tinham ido à Expofac – uma feira de exposição agropecuária, promovida pelo Sindicato Rural de Castanhal, consiste em programação do agronegócio do nordeste Paraense. E apesar de não refletir a realidade de muitos deles, já que são expectadores da festa e não os donos das fazendas, as aulas seguintes passaram a ser sempre inferidas com perguntas sobre a ilha das onças e o povo “de lá da Amazônia”.

Na tentativa de compreender a relação que estabeleciam com a região ou com o que chamam de “seu lugar”, partir do conceito de “região amazônica”. Grata não foi minha surpresa ao ouvir e ler em seus trabalhos e socializações não se viam inseridos na Amazônia, a compreendendo como a representação própria de mata. A perspectiva que possuíam era de um ambiente separado do deles, relacionado com o florestal e subserviente, pensado no sentido do capital (para que serve a Amazônia?).

Apesar de em alguns discursos aparecer a tendência preservacionista, a grande maioria pensa a lógica de produção. Segundo Bittencourt (2018) na produção historiográfica, é possível identificar estudos regionais sobre a Amazônia, a região platina ou a nordestina. Essa produção, majoritariamente, origina-se de uma concepção de região econômica. Considerando que esse meu aluno tem contato com um currículo das series iniciais do ensino fundamental, voltada para essa lógica da história do Estado e a relação com a história nacional, não se tratando, necessariamente de história regional, esta apropriação era então consolidada e anterior aos anos finais do ensino fundamental.

A ideia de eles ainda pensarem a Amazônia como “lá”, como a floresta, distante de suas realidades, mais uma vez me preocupou, por isso o projeto de História Local é uma janela para a descoberta desse mundo tão próximo, mas ao mesmo tempo tão pouco refletido pelos meus discentes, ainda acredito que a afetuosidade gera a empatia, tão necessária para se promover uma educação inclusiva e libertária. Inclusive o currículo paraense de 2018 (DCE do Pará), faz justificadas reiteraões sobre a necessidade de estabelecer orientações curriculares para as peculiaridades regionais paraense, na defesa de seus princípios o currículo enuncia:

O Estado do Pará precisa implementar políticas públicas de qualidade no campo educacional a fim de garantir às populações que nele habitam, a integridade sociocultural estimulando cada vez mais os processos criativos e produtivos que emanam dos diferentes grupos sociais e/ou comunidades sejam elas camponesas, ribeirinhas, quilombolas, indígenas ou cidadinas.  
Ao assumir em sua política educacional princípios basilares que se assentam no Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo (DCE, 2018, p.17)

Mas o que significa, de fato, “ensinar” (no sentido de provocar a problematização) História Local? É possível esta abordagem em uma turma do ensino fundamental? Quais são “os usos e as potencialidades”<sup>13</sup> de História Local para o ensino de história?

Para a historiadora Maria de Lourdes Janotti (1990), o que é a história nacional, senão o olhar da região mais hegemônica. Relacionar os usos de História Local com o Ensino de

---

<sup>13</sup> Esta temática fora abordada durante o I Ciclo Virtual de Debates - Profhistória 2020.

História, requer apropriar-se de conhecimentos locais que não são explicados somente pela historiografia profissional, nesse caso a construção das fontes depende tanto de pesquisas em ensino de história quanto de historiografia. Toda vivência é “localizada” (Pereira, 2010).

Uso estas palavras para esboçar que o uso da História Local não só é possível, como imprescindível, suas possibilidades de usos e perspectivas têm suscitado muitas discussões que nos levam a pensar sobre os limites, os desafios e as possibilidades deste campo. Para o historiador Erinaldo Cavalcanti (2018), ao pensar a perspectiva local devemos considerar a relação de outras áreas de conhecimento em história e outras disciplinas. É possível que a apropriação da História Local parta das leituras de História do cotidiano, para Agnes Heller (1985, p 17 apud BITTENCOURT, 2018, p. 146):

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, sentimentos, paixões, ideias, ideologias (...) Repetimos: a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram na cotidianidade não alienada; e, dado que a estruturação científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano.

Não se trata aqui de constatar o “real”, creio que o objetivo (ambição), é possibilitar aos discentes a oportunidade de visualizar as transformações na sociedade, realizadas por sujeitos comuns, reafirmar os aspectos identitários com a história. É difícil definir quais aspectos dão conta de identificar qual (s) o (s) objetos da História Local. O mais comum é falar que se trata de uma história do entorno.

Por ser objeto de difícil definição, pensei a parti das sugestões da historiadora Warley Costa, na qual defende: História Local é “do local”, e para pensa-la é necessário mudar de atitude, agir como professor-pesquisador; acreditar no potencial dos alunos; saber esperar pelo “inesperado”; “conversar” com as pedagogias Freirianas; oferecer ao aluno protagonismos nas pesquisas; suscitar o sentimento de pertencimento; possibilitar o conhecimento histórico (com ênfase na formação para a cidadania e para a consciência histórica); Possibilitar capacidades investigativas; tratar a História Local como potencialmente fértil para a pesquisa em História.

Durante muito tempo estigmatizada, acusada de estar fora dos cânones da ciência histórica, ser antiquária, tratar da defesa de biografias municipais e feita por não-historiadores (em geral jornalistas), conforme nos aponta o historiador Rui Aniceto, a História local se reinventou. Hoje os currículos oficiais defendem a proposta de estabelecer diálogos com outros

campos de ensino. Ao fazer estas apropriações dialógicas, uma alternativa apresentada está em desenvolver o uso da memória, já que conforme Bittencourt (2018, p. 147), ela:

Impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escritas ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares de memória” [...]. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo.

Tomando como referência essas análises, recordei-me da proposta de atividade sempre oportuna no início de janeiro na cidade de Castanhal: a história do município em função do seu aniversário. Pensei em retomar o uso da memória e do patrimônio, tomado como referência pela oficialidade para questionar os usos identitários que adolescentes, na faixa etária dos 13 aos 15 anos, percebem a respeito dos artefatos agenciados como memorialísticos. A proposta de estabelecer a História Local e a questão patrimonial fora o meio para iniciar o processo que em meus anseios trata-se do estudo de *monumentos de pequenas dimensões*, mais especificamente, as fotografias.

Segundo a historiadora e professora, Carmem Gil (2020) um monumento pode não ser monumental. Estudar patrimônios nos coloca no lugar de encontro entre a cultura e a educação, que pretende mobilizações para construir aulas marcadas por afetividade, por atribuições de sentido que correlacionam pautas identitárias, ao mesmo tempo em que possibilita associar o currículo a diferentes leituras da cidade, a partir de onde esses monumentos estão dispostos.

Quando optamos pelo trabalho com as fotografias dos sujeitos da cidade de Castanhal, queríamos que nossos discentes pudessem perceber que as relações que desenvolvem com o grupo em que vivem e nos quais fazem suas vidas, é ferramenta/meio onde podem aprender. Os patrimônios são a representação material do legado. Mas qual legado foi deixado? “Se os monumentos dizem da época em que foram construídos, então o Ensino de História deve debater as escolhas, e não só o que é escolhido para ser lembrado, mas quem são os escolhidos, o que dizem sobre a opressão e o privilégio”. (GIL, 2020. Entrevista à UFRS no canal do youtube).

Ao voltarmos nossa atenção aos monumentos de pequenas dimensões é importante salientar que para nós este estudo do patrimônio representa a possibilidade de estudar a História Local, e corresponde em grande medida a tentativa de reagir a um currículo eurocentrado.

Ler fotografias que não tinham por prioridade servir ao viés historiográfico, haja visto que trataremos de arquivos particulares e de História do tempo presente, é possibilitar, conforme disse a historiadora Carmem Gil (2020), o estranhamento da realidade “desnaturalizá-

la, é tentar compreender através do absolutamente banal, despindo daquilo que a gente valoriza sempre. O estranhamento é o antidoto eficaz contra o risco a que todos estamos expostos: o de banalizar a realidade”.

Para pensar esse projeto, comecei a analisar as peculiaridades, os modos de vida e o comportamento da grande maioria dos cidadãos. Como refere-se a professora Circe Bittencourt (2018), ao estudar o cotidiano é necessário se apropriar dos contornos temporais e espaciais. Seja na perspectiva de entender a história no presente ou em determinado passado, faz-se necessário entender as dinâmicas e, as transformações do lugar e articula-las as relações com outros “lugares”.

Na cidade de Castanhal não há shopping, museus ou anfiteatros. Há, com escassas programações, Ginásios de esporte e o Estádio Municipal Maximino Porpino, um cinema, uma escola de teatro e por vezes apresentações fechadas no espaço do SESI (Serviço social da Indústria) ou SESC (Serviço Social de Cultura), mas sempre ações pontuais em calendário quase sempre repetido anualmente por ocasião de algumas comemorações.

As praças são pouco aproveitadas, sendo o espaço público da Praça da Bíblia e do Estrela as mais visitadas, com espaço para funcionamento, preferencialmente a noite. O passeio padrão da cidade são os balneários e igarapés, aproveitáveis durante o dia e nos fins de semana. Além das programações de vaquejada e cavalgada, acessáveis apenas com veículo próprio, haja visto que o serviço de transporte é de circulação urbana e não atende vilas e agrovilas, onde se localizam tais opções de entretenimento.

Lembro-vos que minhas preocupações iniciais eram em fazer meu aluno, abrir seu leque de percepções às *histórias do entorno*. A realidade que me chegava aos ouvidos me fazia pensar na lógica de um a padrão de exaltação das culturas capitalistas, onde um lugar só pode ganhar *status* de importância pela lógica de produção. Isso fica evidente, quando o igarapé, símbolo da cidade, tem sua existência ameaçada pela satisfação dos empreendimentos imobiliários que destruíram as nascentes do Igarapé Castanhal na construção de “condomínio de alto padrão”, e não houve respostas aos apelos mais insistentes de grupos ou indivíduos preocupados com a defesa do meio ambiente.

Questionei-me então: como meu aluno pode entender/perceber as sociedades tradicionais, se seu acesso à essas comunidades é limitado e em alguns casos não existe? Por isso a alternativa fora fazê-los embarcar nas excursões para os remanescentes quilombolas, em parte porque em 2017 desenvolvemos um projeto voltado para temáticas étnico-raciais, e por esse mote conseguiria envolver as disciplinas de História e Estudos Amazônicos.

As leituras que me foram possibilitadas, naquele momento, fizeram-me perceber que os alunos “viam”, mas não liam seus espaços e tempos como possíveis para aprender história, precisavam de estímulo. A introdução aos estudos quilombolas, levou-os a perceber o entorno da cidade, as histórias dos povos das florestas, a relação dos igarapés, que se enchem aos fins de semana para passeios, mas que são para esses tradicionais povos o meio de locomoção, de transporte de mercadorias e fonte de obtenção de alimentos através da pesca.

Essas experimentações, os momentos únicos, as peculiaridades da turma, foram consideradas como essenciais para a maturidade da leitura de História Local que estamos desenvolvendo. É essencial que sejamos capazes de perceber as particularidades e as demandas do tempo que estamos inseridos. Digo isto, porque quando me foi sugerido pelo Profhistória, que fizesse o projeto, as primeiras letras que se desenhavam era uma análise para os monumentos de pequenas dimensões. Em parte, por que não identifiquei em meus alunos uma sensibilidade ou afetuosidade com os monumentos edificadas pela oficialidade das histórias municipais. O que já citei anteriormente, sobre o material de minha afetuosidade que os tocou a ponto de me apresentarem seus arquivos familiares com os quais tinham muito a problematizar, foi tomando corpo de possível a partir do momento em que tomei consciência de que as memórias individuais e coletivas e a educação patrimonial acerca de objetos intangíveis, eram dotadas de uma riquíssima fonte de História Local.

Segundo Schmidt (2009, p.156-7):

Muitos conteúdos trabalhados em sala de aula, apesar de presentes na atualidade, acabam não tendo significados para os jovens alunos, é como se fossem distantes deles. Diante desse fato, é interessante que se trabalhe em sala de aula com documentos em estado de arquivo familiar, que segundo Germinari, podem ser encontrados no interior das mais diversas residências, arquivados em gavetas, em caixas de papelão, esquecidas temporariamente em cima de armários. Podem ser, fotos, notas fiscais, escrituras, embalagens, novos e velhos cadernos, cartas, receitas culinárias ou médicas e os mais variados objetos. O trabalho com esse tipo de documento é um dos caminhos para o entendimento de que pessoas comuns são sujeitos da história e também de que os conteúdos históricos fazem parte da vida de cada um.

Os contatos estabelecidos em sala com as leituras destes arquivos nos permitiram estabelecer várias estratégias de aprendizagem, desde a assimilação das tecnologias empregadas no momento de capturar as imagens, pois os arquivos que nos foram apresentados pelos alunos variavam de época em décadas; as condições de arquivamento; perceber costumes presentes no interior das famílias (festas, culinária, composições novas – casamentos, divórcios e rearranjos). Havia, porém, obstáculos a superar, a tradição de “terminar o livro didático”, a ação de justificar



o projeto para a escola, para o conselho municipal de educação e os pais e/ou responsáveis desencadeou a necessidade de encontrar parâmetros na literatura acadêmica e na legislação educacional, que fosse capaz de responder aos possíveis questionamentos quanto á validade desse projeto na perspectiva ensino-aprendizagem dos discentes.

### **2.3 CURRÍCULO E HISTÓRIA LOCAL: A AUTONOMIA DOCENTE E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.**

Nos últimos cinco anos, experimentou-se a construção de uma nova proposta curricular nacional, e nesse sentido, as discussões foram recorrentes e envolviam controvertidas opiniões, que resultaram em três versões, até que o documento fosse finalmente homologado em 2017, acompanhando por sua vez as atribuições da Educação para Cidadania Global (ECG) proposto pela União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).<sup>14</sup>

No estado do Pará, o documento curricular começara seu processo de sistematização em 2007, e só fora concluído em 2018, após a homologação da Base nacional Comum Curricular (BNCC), segundo consta no próprio Documento Curricular do Estado do Pará (DCE, 2018, p.10), por essa razão o relatório do Centro de estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2015, p.25), que serviu de base para entender o que se praticava como currículos estaduais no Brasil, não avaliou o currículo normativo paraense.

Sabendo a necessidade de acompanhar as propostas educacionais, tendo em vista que representam as instruções normativas da Educação, e como documentos circunscritos em determinada temporalidade, representam os interesses de grupos e projetos políticos de poder, recorrer a esses documentos para desenvolver o projeto de pesquisa<sup>15</sup>, não significa abdicar de entendê-los no sentido de que não constituem uma instrução única, total, apolítica ou não-intencional. Segundo Sacristán (2013, p.20):

Desde sua origem o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua

---

<sup>14</sup> As páginas 8 a 13 da BNCC Homologada, que tratam das competências gerais, marcos legais e fundamentos pedagógicos, justificam a escolha por esse projeto de currículo, a partir dos documentos citados neste parágrafo.

<sup>15</sup> Em parte, por achar que o trabalho docente pode ser contestado por hierarquias e pela faculdade dos elementos curriculares legais, normativos, e por se tratar de uma atividade em que o respaldo técnico-científico de meus pares é fundamental.

potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização de professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem.

Ao entendermos essas relações diversas na construção de uma aula, em que o contato com o aluno é a culminância de um movimento que se constrói em diversas partes, e diz respeito às relações que se tecem intrinsecamente à estágios diversos de organização que é individual, mais também estatal, institucional, jurídica, formativa, ou seja, socialmente construída. Avaliar, portanto, a sala de aula sem considerar os elementos descritos acima corresponde uma análise vista de cima e que deu origem a segregação entre professores e pesquisadores acadêmicos.

Na tentativa de construir um paradigma novo em que o professor assume a função de pesquisador-reflexivo, iniciei pensando os instrumentos que normatizam o exercício em sala de aula. Como já disse anteriormente, quando fui contratada para trabalhar no CEADep, a primeira exigência que me fez a direção foi que estivesse presente na semana pedagógica da escola, desta maneira compreenderia em que bases teóricas, política e pedagógica a escola estava assentada.

Compreendo o PPP, como o currículo normativo da instituição, um instrumento político e que, portanto, reflete as disputas e contradições do tempo e do espaço em que está inserido, não sendo desprovido de intencionalidade. Procuraremos mais à frente nos apropriar deste documento da escola em que a pesquisa se fará. Em parte, para estabelecer nestas linhas como pensa a escola, no que diz respeito a legislação brasileira, e em que preceitos se baseia, quais as orientações em relação aos aspectos de ensino-aprendizagem.

Vejam inicialmente que a escola enfatiza no documento o entendimento de que a legislação educacional (LDBEN), é instrução normativa para a construção de seus objetivos educacionais, inclusive elencando a Constituição Federal de 1988, no que concerne aos direitos fundamentais da educação, como marcos desta postura “redemocratizante”, que se consolida, principalmente a partir da década de 1990.

O CENTRO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PERCEPÇÃO tem por finalidade atender:

➤ Ao disposto nas Constituições Federal (1988) e Estadual (1989), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), no que diz respeito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

[...]

Objetivos específicos

➤ **Estimular o desenvolvimento de procedimentos que contribuam com a metodologia de pesquisa do aluno, no que diz respeito a selecionar, organizar analisar e socializar informações na construção de conhecimento;**(grifo meu)

➤ Promover ações que favoreçam a participação da família nas atividades do Centro. (PPP, 2020, p.4-5)

No sentido dos objetivos específicos em destaque, podemos considerar que ao propor uma atividade que considere o universo da criança ou do adolescente não devemos abdicar do rigor intelectual ou do valor do conhecimento histórico. Compreendemos que ao considerarmos o que discentes “querem estudar” e o que “é necessário”, segundo dispostos nos currículos, devemos partir da sistematização das atividades (CAIMI, 2006, p.24).

Os professores conhecem o lugar, os contextos em que estão inseridos. Conhecer, pois essas realidades, implicam propor atividades que provoque nos alunos e alunas constantes reequilíbrios, para Fosnot (1998a, p.52) “o desequilíbrio facilita a aprendizagem, um processo autorregulador, que enfrenta o conflito entre modelos pessoais já existentes no mundo e novos *insights* discrepantes” (*apud* CAINELLI; BARCA, 2018, p.3).

Aprender é, pois, um empreendimento humano que requer negociação, do contrário, geraria desinteresse e vazio de significados. Não se trata de estabelecer relações de hierarquia professor-alunos, mas de assumir que no ensino, é fundamental “uma relação social caracterizada pela dependência mútua, pela interação e o engajamento social entre os nele envolvidos” (CAIMI, 2006, p.31).

Ensinar é um ato baseado em métodos, que não devem ser únicos ou aplicados em qualquer nível como receita, mas implica conhecer as particularidades, diagnosticar os déficits e fazer investimentos que reflitam na aprendizagem significativa dos discentes. Segundo descrito no PPP da escola e nas palavras de sua fundadora, a professora Evangeline da Justa Vieira, “para que ocorra oportunidade de aprendizagem é necessário defender uma filosofia pedagógica que inclua a perspectiva do discente”, por isso se declara como uma seguidora dos preceitos pedagógicos do construtivismo.

No documento supracitado os primeiros parágrafos de apresentação esboçam os nomes de teóricos da educação como: “Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Sonia Kramer, Henri Wallon e Jussara Hoffman” (PPP, 2020, p.2). Para a professora Evangeline, estas opções teóricas explicam-se pela sua formação individual, mas se reflete o lugar e o tempo em que sua formação se fez:

Eu sou cria da Fundação Educacional do Distrito Federal. Li muitos teóricos construtivistas e minha visão de educação é esta, os que sempre embasaram meu trabalho, os que sempre me respaldei... nas teorias deles, e isso se confirmou ainda mais, quando eu vim fazer pedagogia na UFPA. Então eu acho que a minha linha de pensamento sempre foi essa... por acreditar nessa forma de educação inclusiva e singular, no campo das individualidades, mas plural e

interdisciplinar nas relações, eu acredito nessa linha de educação sociointeracionista. (VIEIRA, 2020. Informação Verbal)<sup>16</sup>

Ao analisarmos o documento curricular da escola, é importante ressaltar que o mesmo não representa, por assim dizer, a “crença” individual de uma proposta de educação, ou seja, o caráter deste documento não permite que seja a mobilização das “vontades” ou formação de um único indivíduo.

Parece haver um esforço em se fazer acreditar que a atribuição desses teóricos é consenso entre os profissionais da escola. Uma proposta de postura pedagógica pode estar descrita em um PPP, mas existe “aquele momento”, aquilo que é parte da atividade que o currículo não controla, esta parte que tem a ver com a autonomia docente, com a *expertise* de cada disciplina e com o saber experiencial de alunos e professores, é parte do que Tardif (2002, p.63), chama (no caso docente) de:

Saberes pessoais dos professores (sua personalidade, sua história de vida); saberes de formação escolar anterior (suas experiências na escolarização básica); saberes da formação profissional (graduação, estágios curriculares, seminários, cursos, leituras etc.); saberes provenientes dos programas desenvolvidos e dos livros didáticos utilizados na sala de aula; saberes da sua própria experiência na profissão (interlocução com seus pares, socialização profissional). (CAIMI, 2006, p. 31)

Consideramos que a relação estabelecida por professores e professoras com seus alunos/as – que realmente são os que estão em sala de aula - é permeada de um “algo a mais” presente quando esse profissional age. O saber é plural, formado por diversos amálgamas, as crenças em determinado preceito filosófico, político ou, no caso, pedagógico, depende de fatores diversos mobilizados, em situações em que a complexidade, a instabilidade e o inusitado são a regra e não a exceção (MONTEIRO, 2007).

Pensando os currículos construídos nas escolas: quais papéis podem ser entendidos como identitários desta realidade escolar? Quais debates as leituras de tais documentos podem fomentar? Quais lugares eles ocupam na realidade da sala de aula? Observada as proposições de competências e habilidades estabelecidos pelos currículos nacionais e regionais, e no que diz respeito a quantidade de conteúdo, que espaços ocupam os PPP's na análise e proposição de intervenção dos sujeitos sociais, em suas realidades socioculturais.

---

<sup>16</sup> Entrevista concedida à docente pela gestora da escola, por ocasião da feitura desta dissertação, para que pudéssemos entender os caminhos pedagógicos trilhados pela escola, haja visto que a entrevistada é também a proprietária e está na administração/coordenação da escola desde a sua fundação em 1995.

Autoras como Lopes e Macedo (2011) destacam que a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas – que compõem o currículo. É preciso superar a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar. O currículo é por si uma proposta em nível formal, mas também o vivido no cotidiano, e embora diferentes entre si, para o nível vivido: em ação, informal, interativo, como prática, ativo, experiencial.

Pensando nesse saber de sala de aula, que é construído a partir de inúmeras vivências, experimentado por processos distintos, que envolvem saberes diversos de sujeitos também diversos e, por entender que existe maneiras distintas de ler essas experiências, os contatos, as “histórias” e os processos que envolvem a existência, passagem e expectativas de ser nesse mundo. Procuramos construir caminhos de pesquisa, na tessitura deste projeto de aprendizagem, que envolvam a leitura da História Local, do patrimônio, das identidades a partir do saber experiencial de adolescentes, compartilhando com Rüsen (2011, p.150), o ideal de que:

Nenhuma narrativa histórica é possível sem uma perspectiva e os critérios de sentido histórico com ela relacionados. Esses critérios são derivados da orientação cultural da vida prática. Eles têm que estar expressos numa forma conceitual tal que mantenham sua relevância para a vida atual, mesmo se versam sobre coisas passadas. Assim, a objetividade histórica não exorciza, da representação histórica, a variada multiplicidade da vida prática, pelo contrário: ela é um princípio que organiza essa variedade. Emoção, imaginação, poder e vontade são elementos necessários da produção histórica de sentido.

No início de 2020, em um curso de formação de professores na escola CEADep, o professor de música, Wellington dos Santos, fez uma comparação entre a sala de aula e uma orquestra, a fala me tocou em vários sentidos, disse ele:

Para mim a sala de aula é como uma orquestra, são muitas afinações, quebras de cordas e notas, um pouco de rimas perdidas, ensaios individuais e coletivos, o esforço do maestro e dos musicistas, expectativas de quem estará sentado como público? Arruma-se cenário e indumentária e ao final de uma apresentação espera-se ouvir os sonoros e empolgados aplausos da plateia. Aos ouvidos pouco atentos ou experimentados, as pequenas falhas e as notas inseridas a contrapelo podem passar despercebidas, mas ao ouvido do mestre elas serão a oportunidade de fazer e refazer, corrigir e/ou acrescentar, tudo com harmonia e boa dose de paciência. (Wellington dos Santos, 2020.Informação Verbal)<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Informação verbal fornecida pelo educador Wellington dos Santos, em janeiro de 2020.

Permeada pelas inúmeras experiências formativas e profissionais, fui desafiada como professora-pesquisadora a pensar sobre o lugar social dos meus alunos e alunas, e isto conduziu-me a uma discussão acerca do currículo aplicável.

Não pretendo, nesta dissertação historicizar o currículo, a temática curricular que vou apresentar nestas linhas, tem relação direta com o exercício da minha atividade docente e os sentidos destes documentos oficiais para a formação dos preceitos do trabalho que desenvolvo e a crítica em relação a algumas normatizações presente em documentos construídos pelos órgãos oficiais de educação dos governos federal, estadual e municipal.

Por compreender a natureza social deste documento, com todas as implicações que cercam sua feitura e implementação, tomo emprestadas as palavras de Goodson (1997) “o currículo escolar é um artefacto social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”, sendo, pois, “o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”.

Há críticas reiteradas aos currículos brasileiros, mesmo que estes venham passando por sucessivas reformas com os estabelecimentos das bases constitucionais pós-ditadura militar, ainda há os que olham para o currículo com certa desconfiança, ou que afirmem que a educação está condicionada a normatizações de equivalência. O princípio constitucional de equidade de direitos e dignidade no ensino enfrenta as barreiras de um Estado omissivo e uma sociedade desigual em aspectos fundamentais.

De acordo com Lopes e Macedo (2011), o educador Michael Apple, que ficou popular no Brasil a partir da década de 1980, com as traduções de *Ideologia e currículo*, escrito em 1979, fora um importante intelectual a posicionar-se em relação aos documentos curriculares. Este autor enfatiza que as abordagens científicas concebidas ao currículo e, por sua vez, às escolas, permitem que se tornem aparatos de controle social. Segundo Apple (1989), em *Educação e Poder*:

as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento a quem, como e para quem, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população (APPLE, 1989, p.37 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 26.)

Para a maioria dos autores que problematizam o currículo, há um elemento central, em todas as épocas em que este documento fora gestado, ele busca servir a um propósito, ao que Goodson (1997, p.09) chama de “artefacto social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e

não uma realidade fixa e atemporal”. As análises de educadores, sociólogos, historiadores com formação em ênfase na educação, possibilitaram-nos um olhar problematizador ao documento, e foi possível perceber e caracterizar os tipos, as ambições e as atribuições de sentidos que projetam sobre a nossa identidade (Lopes e Macedo, 2011).

Em meio as críticas ao currículo e ao processo de redemocratização, têm se construído as atuais legislações educacionais brasileiras, e como docente neste século XXI, fui formada no ensino primário e secundário por professores que ainda “rezavam pela cartilha” de uma formação curricular gestada nos anos em que se estabeleceu a Ditadura Militar. A década de 1990, vai assistir o abandono da antiga legislação conservadora e se esforçar por construir um projeto voltado aos preceitos da “constituição cidadã” (CF/1988), aos paradigmas de uma educação que fosse multicultural e inclusiva. Mas, ainda assim sem perder seu caráter normativo e instrucional. Não estou querendo aqui fazer juízo de valor, nem afirmar que por esse mote deve-se abandoná-lo ou desprezar suas escolhas, nesse sentido me junto aos teóricos de currículo na defesa de que, como sugere Tomas Tadeu da Silva (Goodson, 1997, p.09):

Uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos em determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

É necessário, contudo lembrar que a sala de aula é o espaço para o estabelecimento de relações que se desenvolvem de maneira dispare. Não podemos tomar os currículos e suas normatizações como um projeto único e que seja pensado no âmbito de sua implementação de maneira unilateral. Não o é. Para Lopes e Macedo (2011, p.33) “mesmo que desde Dewey se saliente que as experiências curriculares transcendam às atividades planejadas e planificadas nos documentos escritos, mantém-se o hiato entre os planos curriculares e sua aplicação”.

O currículo reflete parte das demandas do campo educacional, listados de acordo com as pretensões dos grupos que o constituiu. Pensar então, em currículo é redescobrir suas logicas e sentidos para além das padronizações, devemos como professores-reflexivos-pesquisadores, entender os *códigos/signos* que são apresentados na formulação do documento. Mas também lembrar que a sala de aula não é “terreno” só para “normatizações”. A “boa subversão”, àquela capaz de questionar as estruturas vigentes, também encontra espaço fértil nesse ambiente de

sociabilidades. “Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42).

Na tentativa de analisar as possibilidades de consolidação do projeto, ainda que conforme já dito anteriormente, exista a autonomia docente aliançada ao conhecimento das realidades de sua classe de alunos, para pensar em quais significados históricos os professores e professoras pretendem possibilitar aos discentes, faz-se necessário o diálogo com os currículos normativos vigentes. Afinal, o trabalho docente é uma relação que envolve interesses políticos, econômicos e sociais e se estabelece em *práxis social*, que considera a educação como fonte de formação da consciência dos valores culturalmente constituídos. Mais uma vez o professor que insiste numa militância diária e anônima, para formar cidadãos críticos e conscientes de suas escolhas e posicionamentos é orientado por demandas sociais que são capazes de transcender o documento normativo (MONTEIRO, 2007).

Dentre os documentos curriculares brasileiros que se reorganizaram desde a Lei de Diretrizes e bases da Educação, lei nº 9.394/1996 (LDB), estão: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Estaduais do Pará (DCE) e o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola. A partir do nosso saber experiencial, citado anteriormente, a proposição em utilizar a História Local como campo de pesquisa precisava encontrar espaço, em parte porque os pais desses meus discentes são muito presentes na vida escolar de seus filhos. Em se tratando do uso do livro didático, são bastante incisivos no cumprimento do que chamamos de “ter que terminar” o conteúdo dos mesmos, torna-se matéria de questionamento, quando julgam “não está andando” com o que lá no livro está, reivindicam quase sempre pela abordagem conteudista.

Em parte, porque o livro demanda significativo ônus ao orçamento das famílias. Não necessariamente porque compreendam sobre o currículo, este é mais um daqueles ritos tradicionais das escolas, não podemos esquecer que a grande maioria dos pais/responsáveis, tem entre seu arcabouço de formação sociocultural em educação, naqueles construídos nos moldes das três últimas décadas do século XX.

Não estou afirmando, em hipótese alguma, que tínhamos “maus” professores, mas que a formação de docentes em licenciaturas curtas, ou a substituição de disciplinas como as de História e Geografia por Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, a posteriori por Estudos Sociais, deixou sua marca na maneira pensar a educação no Brasil, em especial na disciplina de História, da qual estamos tratando nestas linhas.



Não se trata tão somente de concordar que os professores e professoras executavam uma *transposição didática* da qual afirma Chevallard (1991), no sentido *lato sensu*, se iniciaria com a definição dos saberes a ensinar a partir do saber acadêmico, realizada pela *noosfera*, e a transposição didática, no sentido *stricto sensu*, realizada pelos docentes, que daria continuidade ao processo sempre que elaboram alguma nova versão possível do saber a ser ensinado (MONTEIRO, 2007), tratasse de entender que o movimento de ensino-aprendizagem não é apenas descendente.

Muitas vezes precisamos, enquanto docentes explicar e quase sempre defender os projetos que apresentamos à comunidade escolar com base nos preceitos legais que legitimam os nossos saberes como professoras e professores novos, porque tem sempre uma afirmação de que “no meu tempo era assim”, e este acompanhado de um certo ar de que era melhor, não o negamos, como historiadores que somos, o questionamos, porque acreditamos que o saber está em constante modificação e se representa nos variados (re)arranjos sociais.

Por respaldo legal ou por costume, e na tentativa de evitar sobressaltos, como os questionamentos sobre o currículo que poderia partir dos pais de meus discentes, recorri a BNCC. Em um impulso inicial, tomei o atalho do sumário, e nessa tentativa de ir “direto ao ponto”, neste caso, passar as páginas gerais e recorrer ao recorte de Ensino de História, não foi minha surpresa ao observar que das Habilidades dos Objetos de Conhecimento para o 9º ano, apenas três delas (EF09HI02, EF09HI05 E EF09HI06)<sup>18</sup>, tratavam da matéria da História Local como possibilidade de análise? Para mim não era suficiente, em termos de preparar um discurso sobre a defesa deste conceito para o projeto da escola. Creio que mostrá-las deixe você, leitor amigo, um tanto quanto menos inclinado a achar que cometi certo exagero. Estas são as Habilidades citadas:

(EF09HI02) caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.

(EF09HI05). Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.

(EF09HI06). Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). (BNCC, 2018, p. 428)

Ciente de que a BNCC está sendo implementada e responde por parte da normatização do currículo no Brasil, percebi que talvez a maneira que li o documento estivesse

---

<sup>18</sup> As siglas: EF, faz alusão a Ensino Fundamental; 09, é o ano final do ensino fundamental-9º ano; HI, História e 02, 05, 06, indicam a posição da habilidade na numeração sequencial.

atropelado. Por entendê-lo como um documento circunscrito em um período e sujeito ao regime de seu tempo, se fez necessário um outro modo de fazer sua leitura. O documento mantém certas semelhanças com o currículo aplicado anteriormente, a divisão conteudista, ainda eurocêntrica e quadripartite, que em parte reflete o tipo de formação presente nos cursos de graduação em licenciatura em História nas academias brasileiras, claro que essa afirmação é subjetiva, pois a BNCC Homologada, não apresenta qualquer referência bibliográfica, o que é pouco usual no âmbito da produção de conhecimento (BITTENCOURT, 2017).

Durante seu processo de organização e propositura que iniciou em 2015, o documento sofreu algumas críticas, até ser finalmente homologado em 2017, refletindo uma tendência que já vinha se desenhando em outras instruções normativas. Este documento curricular, expressa claramente os pressupostos internacionalizantes, como um alinhamento com a Educação para a Cidadania Global (ECG), as diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que para a professora Jane Bittencourt, demonstra alinhamento com as políticas expressas pela União das Nações Unidas para Educação (UNESCO), como aliás consta nas notas de rodapé do texto final da BNCC Homologada.

Vale ressaltar que essa BNCC, a exemplo dos dois textos anteriores, de 2015 e 2016, também não apresentavam referências bibliográficas para as propostas apresentadas em seu texto final além dos já mencionados anteriormente, “não há nenhuma indicação bibliográfica que justifique a escolha pela definição curricular” (BITTENCOURT, 2017, p.558).

Apesar de o projeto ter sofrido duras críticas quanto aos interesses envolvidos, podemos destacar que neste momento ele reflita a postura de interesses internacionalizantes que o Brasil precisa alcançar para estar alinhado às propostas de financiamento da educação. Podemos considerar que o currículo, conforme afirma Ball (2001), é “sem fronteiras”.

As teorias críticas em relação ao currículo nos levam a questionar “quais conhecimentos são considerados válidos? ”, aos pós-críticos nos juntamos quando entendemos “o papel formativo do currículo..., entretanto rejeitam[os] a hipótese de que represente uma consciência coerente, centrada, unitária.” (SILVA, 2010, p. 148-9.).

Um documento com o peso social da BNCC, precisou contar com um volume de organismos e instituições voltadas para os setores educacionais, inclusive buscando alinhar-se com discursos de órgãos internacionais,<sup>19</sup> para que se fizesse aprovado, e este fato é plausível de entendimento.

---

<sup>19</sup> Pagina 07 e 08 da base nacional comum curricular, encontramos as referências para o dado aqui citado.

O currículo por seu aspecto instrucional e normativo, continua a representar o que sempre fora, um instrumento político. Se as resoluções e pareceres serviram para “enquadrar” o Brasil em atitudes mais globais, pensadas a partir de noções de cidadania universal e dos direitos humanos, em uma época que a defesa por liberdades coletivas e individuais, o respeito às diferenças religiosas, étnicas, de gênero e culturais tem enfrentado a oposição de setores “conservadores” em vários lugares do mundo, e no caso Brasil, encontrou considerável grupo, que inclusive se fortaleceu com a eleição do “inominável”<sup>20</sup> ao executivo nacional.

Porém, algumas dúvidas me provocam e não sei se sou capaz de responder: quando se barganha no mercado internacional com a educação do país, alinhando as propostas construídas com as de organismos externos, não se demonstra que não temos autonomia para decidir sobre nossas próprias demandas?; as reservas econômicas para a educação por meio de financiamentos do Fundo Monetário Internacional (FMI) que se propõe a alcançar notas de equivalências com instruções como o Programa internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), não sugerem que nossa educação marcha na construção de uma sociedade ainda mais dependente?

Essa política não evidenciaria as fragilidades do sistema educacional brasileiro, no sentido de que não são, necessariamente, as demandas do povo brasileiro, mas a intenção de atender uma lógica da divisão de trabalho em que estamos alinhados as políticas internacionalizantes e hegemonicamente atribuídas?

O fato é que apesar de explicitar habilidades específicas para o fundamental maior-anos finais, a BNCC destaca em seus quadros de Competências Gerais da Educação Básica, possibilidades de construir um projeto sólido, pelo que entendemos como norteadores para a “educação básica” que se desenvolve durante todo o ciclo do fundamental e não especificamente em um ano de aprendizagens.

O processo deve ser contínuo e democrático e permitir ao professor, por seu mote, perceber e as peculiaridades e níveis de aprendizagem de seus alunos, seja qual for a série/ano que o discente esteja inserido. Dentre as competências gerais, citarei abaixo as dez (10), que estão expressas no documento homologado:

1. **Valorizar e utilizar** os conhecimentos **historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. **Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a**

---

<sup>20</sup> Referência ao “ser” que ocupa a presidência do país e ocupa a cadeira desde janeiro de 2019.

**criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.**

**3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.**

**4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.**

**5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.**

**6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.**

**7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.**

**8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.**

**9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.**

**10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p.09-10. Grifo da autora)**

Em cada umas das 10 competências gerais da BNCC<sup>21</sup>, podemos identificar algo a ser contemplado ao desenvolvermos nossos projetos escolares que visem proporcionar aprendizagens significativas aos discentes. Os currículos são a expressão de variadas vontades e pode ser a minha, (desde que respeitado o devido rito ético da profissão) quando entendo que meu fazer pode e dever ser libertador, posso está em um sistema liberal de poder econômico e nem por isso, negar aos meus alunos/as a possibilidades de ler, refletir, criticar e se apropriar de conhecimento crítico.

No relatório do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), elaborado em sua versão final em 2015, consta que dezesseis (16)

---

<sup>21</sup> Dentre as questões percebidas durante a leitura e análise da BNCC, está a constatação de que, para além dos órgãos e organizações internacionais, as leis e pareceres brasileiros listadas em notas de rodapé presentes no documento homologado, também aparecia como documento considerado para a feitoria da BNCC, o relatório do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), 2015.

estados da federação foram listados e os currículos normativos considerados para fins de leitura e interpretação, mas “não compuseram o *corpus* de análise os documentos do Ceará, Pará, Rio Grande do Norte e Roraima. [...]. Estão em fase de elaboração documentos curriculares [...]; a previsão é que entrem em vigência em 2015” (2015, p. 25).

Apesar desta previsão para 2015, o DCE- Pará, que segundo o próprio documento<sup>22</sup> começou a ser pensado e organizado em 2008, só ficará pronto após a homologação da BNCC, em 2017, ou seja, o documento nem foi analisado pelo CENPEC, nem fora homologado em 2015.

O que se observa é que as bases que organizam o DCE-Pará estão em consonância com a BNCC, inclusive com o texto referente a área de História é exatamente igual ao que está expresso no documento nacional. Com modificações apenas nas áreas de estudos regionais, com ênfase para a disciplina de Estudos Amazônicos, onde o enfoque prioritário é o estudo do estado do Pará, não a Amazônia, conforme nos sugere o nome da disciplina.

Desta feita podemos dizer que os currículos vigentes que amparam os trabalhos desenvolvidos em sala de aula pelos docentes, como instruções normativas, convergem no sentido de complementariedade das ausências do currículo nacional ou ao esboçar as particularidades regionais.

Nos currículos fica evidente se tratar dos correspondentes históricos demarcados pelas fronteiras estaduais, e quantos às locais como espaço ainda mais restrito, em geral tratada como história dos municípios ou recortes menores dentro do estado. Neste trabalho, porém procuraremos demonstrar que o alcance da História local é o limite do possibilitado, todo “evento/acontecimento” e existência é local.

---

<sup>22</sup> Documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da Resolução no 769, de 20 de dezembro de 2018. 2ª Edição revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará em 2019. p. 10.

**CAPÍTULO II**  
**O PATRIMÔNIO COMO OBJETO DE**  
**ESTUDO.**

### 3 O PATRIMÔNIO COMO OBJETO DE ESTUDO.

Para Martins (2014, p.10), o uso da fotografia na Sociologia “nem se situa num desses polos e nem outro”. “[...] a fotografia não é apenas documental para ilustrar nem apenas dado para confirmar. Não é nem mesmo tão somente instrumento para pesquisar. Ela é constitutiva da realidade contemporânea e, nesse sentido, é, de certo modo, objeto e também sujeito”. (BODART, 2015, p.06)

Dentre as formas de conhecimento que podemos contemplar no ensino de história, uma em especial sempre me chamou atenção quando estudante do ensino básico, e posso afirmar que sempre me acompanhou quando tornei-me docente: as representações fotográficas ou imagéticas. Ainda quando discente indagava o uso que se dava a fotografia até que se torne “objeto” de conhecimento historiográfico e a quem cabe decidir sobre que imagem “merece ser histórica”. Não creio que as explicações que tive há época satisfizeram minha curiosidade, mas creio que foram suficientes para proporcionar ainda mais apego a esse tipo de fontes.

Também não me agradava ou talvez agrade ainda hoje, a máxima popular que volta e meia se expressam em dados discursos, de que “uma imagem valeria mais que mil palavras”, principalmente neste século com a presença de tantos aplicativos tecnológicos que permitem a tomada e modificação destas formas de registro. Não estou afirmando que tais “melhorias” e/ou modificações não fossem utilizados em ilustrações, pinturas e representação de formas, objetos, sujeitos e coisas desde que se fez uso delas como registro. Deixo claro desde já que não iremos, tampouco, fazer um estudo das artes de se fotografar, não é nosso campo de conhecimento, nem nosso objeto de análise.

Desenvolvemos nosso trabalho centrado na fotografia “comum”, caseira, particular e familiar. São os registros fotográficos feitos pelos familiares de meus discentes dos quais nos apropriamos em nossos estudos.

Como já fora dito anteriormente (capítulo 01), Castanhal é uma cidade do nordeste paraense com menos de cem anos de municipalização (88 anos) que se orgulha de ter seu passado vinculado ao movimento de implementação da Estrada de Ferro de Bragança (EFB) e a chegada de imigrantes nordestinos transportados pelo Serviço de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA).

Segundo afirma o historiador Osimar Barros (2014, p. 11), a principal missão de Castanhal era a de produzir e fornecer produtos de origem animal e vegetal para a capital paraense, a cidade de Belém. A função desta cidade que se constituiu em uma colônia agrícola,

que abrigou os imigrantes cearenses, considerados os construtores do município, tem sua estrutura assentada no escoamento de produtos da região pelo trem da Estrada de Ferro de Bragança que passava pela vila agrícola castanhalense.

Quando iniciamos o projeto escolar bianual 2020-2021, propúnhamos em possibilitar aos discentes, sair do ambiente da sala de aula e iniciar o mapeamento e registro fotográfico pela cidade, apesar de ser nosso objetivo desde o início as fotografias particulares, o projeto da escola visava construir o caminho de pesquisa pelo olhar de redescoberta do patrimônio da cidade a partir das lentes dos discentes. Sob o título de “*O passeio público*”, o “plano de ação” do Projeto político pedagógico, iniciara com as pesquisas e coletas de material sobre a História da formação do município, que nos levaria conseqüentemente, a mapear os lugares de memória histórica oficial, ponto até o qual conseguimos desenvolver, porém o momento pandêmico não nos permitiu as visitas aos “lugares de memória” da cidade.

De posse desta realidade limitante, direcionamos nossos esforços para a ampliação das noções de patrimônio de nossos alunos e a partir delas conduzimos as alterações necessárias ao projeto. Nossas aulas presenciais foram suspensas desde 19 de março de 2020. As férias escolares foram adiantadas para o mês de abril, enquanto isso tivemos que participar de treinamentos para uso de plataformas digitais<sup>23</sup> para os docentes.

As aulas retornaram na segunda quinzena de maio e, conforme acordo sugerido pelo governo federal aos empresários, tivemos redução salarial de 50 % (cinquenta por cento), o que refletiu diretamente na dinâmica de aula, haja visto que, os sindicatos das categorias patronal e de trabalhadores da educação privada, acordaram pelos termos de que a redução salarial viria acompanhada em igual percentual no contato com os alunos/as.

As dificuldades de se fazer um projeto desse mote com o aluno estando em situação de Educação a Distância (EAD) se tornou inimaginável e a visão era de que seria inatingível. Fora nesse cenário que buscamos ressignificar o entendimento de que tínhamos a respeito de patrimonialização, principalmente no que diz respeito ao lugar da memória social coletiva na validação de processos que demandem questões identitárias para a formação do grupo.

Digo isto, porque conforme já citado no capítulo anterior, a identidade do gentílico castanhalense está associada, a construção da Estrada de Ferro de Bragança (EFB). A escola como lugar de construção social e de formação cidadã em processo contínuo buscou se apropriar neste momento das orientações da cartilha do Instituto do Patrimônio Histórico

---

<sup>23</sup> As plataformas utilizadas na escola Centro de aprendizagem e Desenvolvimento Percepção foram: Zoom, youtube e Whatsapp. Durante o processo de aulas no decorrer de 2020, também foram utilizados o google meet e o google classroom.



Artístico Nacional (IPHAN), sobre Educação Patrimonial em âmbito escolar, e a partir de encontros extracurriculares, e fora do horário padrão definido pela nova grade de aulas, demos início ao desenvolvimento do projeto.

Marcamos alguns encontros virtuais com os pais, para explicar o projeto, pedimos aos alunos que instrumentalizasse seus pais para que, imbuídos de fazer seus filhos não desaminarem de “estar em aula”, pudessem de algum modo contribuir. Dessa nova realidade, fizemos “rodas de conversas” com pais que se dispuseram a socializar suas “histórias na/da cidade” conosco, o que nos rendeu muitas horas de gravações de vídeos, com os quais planejamos em algum momento promover culminâncias nas atividades escolares, mas que não serão necessariamente utilizados nesta dissertação, porque, conforme já fora dito, as fontes aqui utilizadas serão imagens de ordem fotográficas.

Sempre que nos referimos a história local em nossas aulas, a atitude automática dos alunos é fazer referência ao vagão 28 da locomotiva da Estrada de Ferro de Bragança (EFB), instalada atualmente na “praça do Estrela”, bairro central do município, e que se configurou como parte do projeto de modernização da “cidade modelo” nos anos de 1980<sup>24</sup>, inclusive com a distribuição de terras públicas para “pessoas de posses” decisão tomada pelo prefeito da cidade há época o senhor Maximino Porpino, conforme nos revelou, o historiador Osimar Barros:

“(...)O bairro do estrela foi criado pelo Mimo. Como foi que surgiu essa história de Estrela. É porque ele tinha uma visão bem futurista. Ele achava que ali...o espaço que podia ser...feito uma grande praça... que dava pra pegar quatro quarteirões quadrado... tinha umas casas... umas coisas lá que depois foi indenizados... então pra ele começar a história, ele mandou construir uma estrela e ficou lá...no centro da rua... da rua do meio... na praça do estrela. A ideia dele é assim: ‘quem passar aqui de longe ia vê...aquela iluminação, chamando atenção... aquela curiosidade: ‘é estrela, é estrela’... por isso ia ficando: ‘lá no Estrela’. Depois ele mandou abrir as ruas, porque ali só era mato e loteou os lotes da frente... da futura praça do estrela. Doou pra pessoas que tinha mais recursos... pra fazer coisa boa... ficou o Bairro da Estrela... um bairro planejado... tudo medido... as ruas.”<sup>25</sup>( 2014, p. 90)

Na praça recém-inaugurada pretendia-se a instalação do museu da Maria Fumaça (os munícipes chamam a locomotiva por esse apelido), o monumento que fora retirado de seu curso original, restaurado e transportado para a referida praça em 2005, faz parte do repertório de conhecimento dos alunos. São fontes acessadas por eles, inclusive na escola CEADep, na sala

---

<sup>24</sup> Para saber mais, conheça o trabalho do historiador Osimar da Silva Barros, disponível em: [https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/MS%202011%20Osimar\\_final\\_version.pdf2.pdf](https://pphist.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/dissertacoes/MS%202011%20Osimar_final_version.pdf2.pdf)

<sup>25</sup> Entrevista concedida pelo senhor Manoel Francisco da Silva ao historiador Osimar Barros, em 30 de agosto de 2012.

que abriga a biblioteca do colégio: as fotografias da construção e instalação dos trilhos e da estação/galpão localizada na cidade de Castanhal, Pará.

Há um número bem significativo de produções acadêmicas e reportagens além de trabalhos de iniciativas particulares, que fazem referência e afirmam a história do município especialmente vinculada aos nordestinos, principalmente cearenses e à instalação da estação de trens supracitada, e que são facilmente encontradas na internet e em ambientes de circulação coletiva na cidade de castanhal, como no exemplo abaixo, em que uma rede de supermercados da cidade fixou este banner na entrada do empreendimento:

**Figura 04** – Banner com fotografias antigas da cidade de Castanhal



**Fonte:** Fotografia coletada para esta dissertação em 24 de julho de 2021, supermercado Ibaraki, Bairro Centro, Castanhal, Pará.

Estas fontes fotográficas são facilmente acessadas na cidade, em secretarias e alguns prédios públicos, além de empresas que possuem diversas delas decorando o ambiente, empresas estampam adesivos em tamanhos consideráveis, contendo as mesmas imagens do “nascimento da cidade”. São representativas da ideia de desenvolvimento pautada no progresso possibilitado pela interligação das cidades amazônicas, e usadas para rememorar o discurso progressista e integracionista presente no modelo governamental brasileiros em meados do fim do século XIX e início do XX.

A estação que serviu de base de apoio de embarque e desembarque de homens e mercadorias, na passagem desta ferrovia, que fazia seu percurso pelo nordeste paraense e ligava a cidade de Belém à região bragantina, não mais existe. E poucos foram os “monumentos” que sobraram desta época, a não ser os registros fotográficos e a estrutura do que hoje é a “rua principal” da cidade, que recebeu o nome de avenida barão do Rio Branco, uma homenagem ao consolidador da “Questão do Acre”, e conseqüentemente aos conterrâneos dos nordestinos castanhalenses. A avenida também é logradouro do prédio da prefeitura, da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cônego Leitão e da Igreja da Matriz, cristã e católica, e constituem parte patrimonial deste período histórico inicial da cidade, apesar de terem sofrido modificações significativas ao longo do tempo, preservam certa “arquitetura original”.

As fotografias que resistiram e/ou foram recuperadas como representativas da memória social dos tempos de formação da cidade, se consolidaram no imaginário da população como sendo a amostra historiográfica dos anos em que o progresso iniciou e a cidade fundou seus marcos de existência. Nas inúmeras reportagens veiculadas na cidade a presença do discurso é a de que a construção das linhas ferroviárias são o marco inaugural da história do lugar.

É certo que o processo de municipalização feita via Decreto Lei de 28 de janeiro de 1932, feito pelo então interventor Magalhaes Barata, promoveu autonomia política para Castanhal. Porém devemos ter o cuidado de ao falar de uma história datada como marco inicial, como se faz inúmeras vezes nos veículos de comunicação e na escrita oficial da história local, de perceber as antigas e tão importantes relações que envolvem as populações tradicionais que já existiam no local e que de algum modo desapareceram do discurso de formação da cidade.

A evocação de uma história única deve ser sempre objeto de questionamento, conforme nos alerta o historiador francês Jacques Le Goff (2003):

Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, os indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação coletiva.<sup>26</sup>

Trata-se de um apagamento desta história anterior aos nordestinos, que serviu bem às ambições políticas do governo Vargas e de seus correligionários, haja visto que, remanescentes quilombolas sequer são citados como povos habitantes da região, os povos ribeirinhos ou indígenas, quando citados em documentos públicos, como por exemplo o site da prefeitura, são

---

<sup>26</sup> LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução: Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas, São Paulo. Editora. Unicamp, 2003, p. 442.

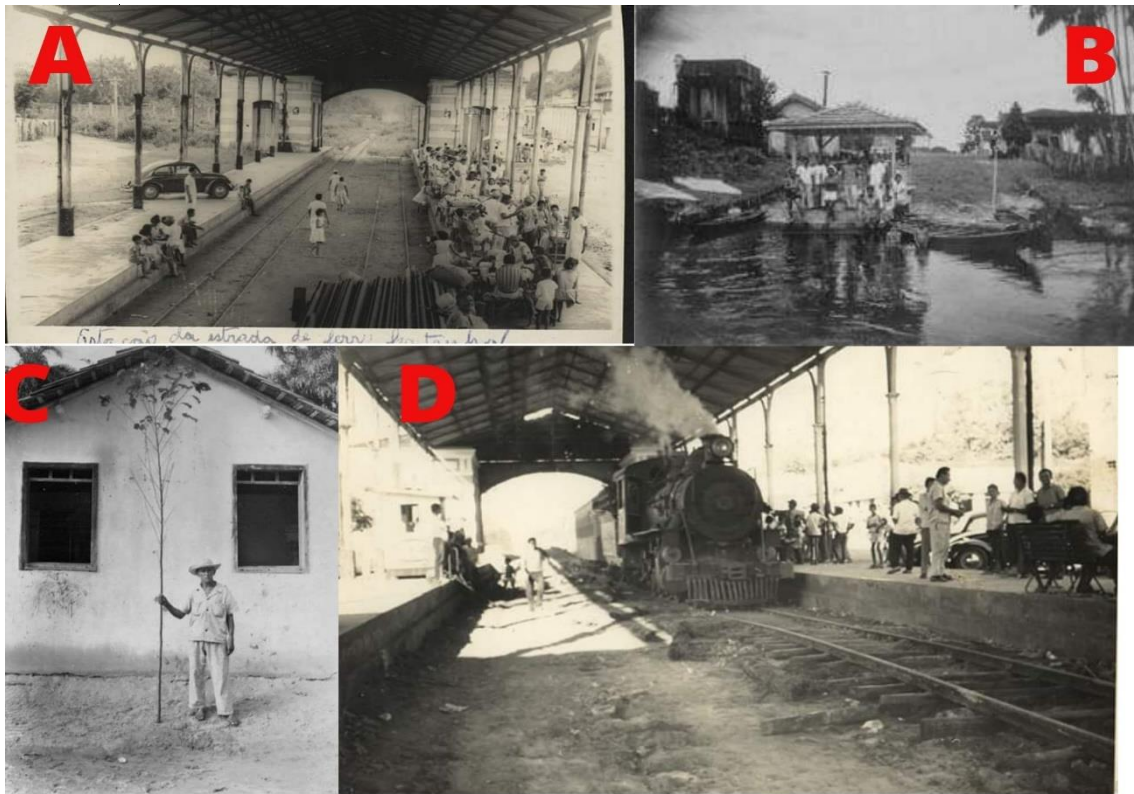
tratados como anteriores aos nordestinos, e já não mais habitando por ação de diversas incursões colonizatórias.

O discurso vencedor nesta narrativa é a reafirmação de que a história da cidade que deu certo – haja visto que outras formas de colonização do território não foram promissoras do ponto de vista destes discursos progressistas dos governantes brasileiros - se alinhava ao propósito de Vargas, que tratou de dizer que eram esses homens vindos do Nordeste para ocupar essas regiões de “vazio demográfico” os inauguradores das cidades, é a narrativa mais recorrente. Para o castanhalense oriundo da migração nordestina, penso ser esse discurso, forjado no reconhecimento da “bravura” do nordestino, como lhe sendo a certo modo, uma recompensa histórica pelos sacrifícios de enfrentar o “desafio amazônico” de tomar esta terra para as intenções nacional-desenvolvimentista dos diversos governantes que se sucederam no pós-republicanismo brasileiro.

Talvez você ao ler estas linhas se pergunte: Por que citar fontes tão frágeis como as facilmente encontradas em sites como o da prefeitura ou em buscas rápidas da internet? Primeiro e é que esse discurso domina as redes de comunicação e são veículos comuns de informação da cidade. Trata-se de certo modo de uma História Pública bastante sacralizada no imaginário coletivo da população castanhalense: *A cidade que nasce dos trilhos da Maria Fumaça*.

Também devemos aqui lembrar que, são essas ferramentas das plataformas digitais, os meios pelos quais os alunos utilizam para fazer as “pesquisas”, que se tratam em grande parte de coleta de material, e que cabe aos educadores propor meios de intervenção que proporcione aos discentes problematizar essas fontes coletadas, que foi o que sempre fiz quando a mim eram apresentadas tais documentos, que em mais de uma década em sala de aula neste município, posso afirmar que, com raras exceções, são sempre as mesmas, principalmente quando se trata de fontes fotográficas, como as trazidas pelos discentes no início do desenvolvimento deste projeto e representadas nas figuras 04 e 05 abaixo:

**Figura 05** – Fotografias da estação (a), Igarapé Castanhal (b), casa de morador da cidade no início do século XX (c), chegada do trem à estação de Castanhal (d).



**Figura 06** – Construção da estação (a); os trilhos na “rua da frente” (b); estação vista por fora (c); homens na locomotiva parada (d).



**Fontes das Imagens 05 e 06:** Fotografias retiradas de trabalhos coletados pelos discentes do 9º ano como parte do processo de pesquisas feitas na internet para a semana de comemorações da festa de aniversário da Cidade de Castanhal-Pará. Janeiro de 2020.

Nesse momento o/a amigo/a leitor/a, deve estar se perguntando por que essa história do município se apresenta nestas linhas, já que como afirmado em momento anterior, não é nossa pretensão contar uma história da cidade? Posso afirmar que sem dar conta destes aspectos iniciais, teria eu sequer, iniciado este projeto. Fora a partir dos compartilhamentos da história local oficial que minhas problematizações em sala de aula surgiram. Entre elas porque eram histórias trazidas sem entusiasmos ou por se tratar de ritual corriqueiro do município daquelas histórias que o contador – nesse caso, meus alunos – não viam os seus ou não se viam.

O passado não deve ser estudado como um objeto morto, como uma ruína, nem como autoridade, mas como uma experiência. Uma experiência aprendida e consolidada. Por mais arrogante que seja o presente, nele se inserem forças do passado, sem cujos conhecimentos a compreensão do presente é incompleta. (RODRIGUES, 1980, p.212-3)

Entendemos que o reconhecimento desses aspectos do passado é imprescindível na constituição da formação histórica dos homens do tempo presente. Por meio das fotografias podemos analisar o conteúdo objetivo, mas também problematizarmos sobre o objeto subjetivo, tal qual faríamos com qualquer outra fonte. Dentre os aspectos objetivos podemos questionar e obter, com alguma certeza, respostas as seguintes indagações: O que nos diz as fontes dos sujeitos presentes na retratação imagética? O que podemos afirmar sobre a condição do trabalho? Quais ferramentas utilizavam? Quais materiais se utilizava na construção dos prédios representados nas fotografias? Quais lugares da cidade estão contemplados nas fotografias e que espaços ocupam hoje?

Nos aspectos subjetivos notamos que as preocupações do tempo presente se fazem de maneira mais ativa, por exemplo, os discentes queriam saber onde estavam as mulheres, e por que nessas representações predominava a figura masculina? Onde ficavam as casas dos trabalhadores? Quais lugares eram destinados ao lazer na cidade? Só haviam católicos morando em Castanhal (Haja visto que a única igreja representada era a matriz de São José)? Havia escolas?

Esses questionamentos encontram na sala de aula o espaço para as análises da sociedade a partir de espaços e posicionamentos que são reivindicados por agentes históricos do tempo presente. Estas indagações chegam a problematizar, inclusive quem foram os sujeitos que “elegeram” esses patrimônios e essas memórias ligadas ao monumento da Maria Fumaça? A reivindicação me parece atual, no sentido de entender não só os elementos subjetivos, mas os sujeitos ausentes dessa história local.

Por meio de uma sequência didática voltada para os registros da história, as linguagens e a cultura, fossem aspectos de análise, instrumentalizamos as aulas com foco na “cidade como documento e nos usos e possibilidades da História Local”, a partir das Habilidade (s) propostas pela BNCC (EF05HI10): Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências destes patrimônios ao longo do tempo.

Desta maneira iniciamos as análises do patrimônio oficial conhecido pelos castanhalenses e para, de maneira objetiva, propor aos discentes possibilidades de reflexão acerca do conceito de categorias de *patrimônio, memória e identidade* a partir das relações do cotidiano no contexto da História Local, utilizando como recursos analíticos da consciência histórica dos discentes os usos da fotografia em contexto escolar.

O desenvolvimento do projeto passou pela sequência de aulas, com as seguintes temáticas: “*O passeio público: Visitando a cidade*”, tema ao qual pretendíamos possibilitar aos discentes as competências linguísticas necessárias à defesa do que se constitui Patrimônio Cultural e analisar as possibilidades de debates fomentados no uso de fotografias como recurso didático para se entender história.

Com os títulos, a “Memória: a fotografia como documento histórico” e “A cidade e os sujeitos: passado e presente” nos próximos encontros sobre o projeto, os objetivos foram o de disponibilizar ferramentas de que permitisse aos alunos/as, problematizar as fontes fotográficas, entendendo, segundo o que afirma Granet-Abisset (2002, *apud* CUNHA,2016) ser o nosso interesse pelas fontes fotográficas, “nem neutro, nem fortuito”. Por meio do trabalho com tais fontes e a partir da coleta feita pelos próprios discentes, nós nos permitimos dialogar sobre os interesses e propósitos presentes nas escolhas que os mesmos fizeram das fotografias, o que nos abre um leque de possibilidades sobre o discurso ao trabalhar com outras fontes e os critérios de escolha de fontes historiográficas.

Sem dúvida o trabalho a partir do que se entende como registro da memória de um tempo, uma época, uma família, uma cidade, objetos do cotidiano, festas e encontros festivos em ambiente familiar ou extrafamiliar, nos revela pela fotografia uma parte da história que entendemos como “vestígio do real”. Segundo Cunha (2016, p. 28) “diferente de outras imagens, como quadros, a fotografia de retrato só existe porque a imagem de alguma coisa ou de alguém foi captada, ou seja, porque o modelo existe”, estes elementos por si só tornam a fotografia como o mais próximo da realidade, ainda que seja forjada, ela pode ser entendida

como algo minimamente verdadeira, o que não podemos, em momento algum é toma-la como literalmente verossímil, aliás como qualquer outra fonte.

Ao trabalhar com a memória das famílias de meus discentes, pretendemos que possibilite tornar as histórias suas e de seu entorno (a cidade de Castanhal), como parte das narrativas da história da cidade, a partir da ação consciente do trabalho com fontes fotográficas do tempo presente, que sirva como objeto de reflexão da história vivida por esses discentes nas diversas relações que desenvolvem na sociedade, possibilitando assim, a ação e a reflexão histórica de suas práticas sociais através desse registro da memória imagética, seja ela individual ou coletiva.

### **3.1 IDENTIDADE E MEMÓRIA: A QUESTÃO DO PATRIMÔNIO.**

“Se eu pudesse viajar no tempo eu iria para o presente,  
 Porque a gente já visita demais o passado  
 e se perde demais pensando no futuro.  
 Estar no “aqui agora” é uma das coisas mais difíceis da vida.  
 Na mitologia grega, o tempo é representado  
 como sendo um titã chamado Chronos.  
 E Chronos devora os seus filhos!  
 Chronos destrói tudo!  
 Chronos é a representação do tempo.  
 O tempo cronológico é criação nossa.  
 Porque nós somos seres temporais.  
 Somos seres finitos. ”  
 (Vinicius Lorenzetti. Instagran,20/07/2021).

O filósofo alemão Jörn Rüsen (2011), diz que não podemos ensinar história sem que consideremos que existe duas dimensões da didática da história, uma é a tradicional, voltada para o sistema escolar institucionalizado e a outra é a genérica, onde se reconhece que as aprendizagens são socialmente construídas nas relações do cotidiano e reconhecendo que o ambiente escolar tem peso considerável nesse processo de aprendizagem.

Para Rüsen (2011) três são as formas de afirmar a competência narrativa histórica: a experiência, a interpretação e a orientação, estas competências se manifestariam em diferentes tipologias estruturadas em quatro grupos que se relacionam e ordenam desde a forma tradicional, para a exemplar, desta para a crítica e por último à genética. Mas o desafio de ensinar história reside em que tenhamos consciência de que neste ato as aprendizagens são melhor preservadas quando se conectam as diversas experiências de conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de aprender, sejam eles docentes ou discentes.



Repousa aqui o que nos é tão brilhante na educação, que ela se trata de um processo de ensino-aprendizagem, em que todos os envolvidos ganham quando reconhecem as potencialidades individuais e delas compartilham. Não somos bancos de dados e nem nossos/as alunos/as são receptáculos de conhecimento, somos todos aprendizes, alguns um quanto mais instrumentalizados em determinados aspectos.

As formas de investigação possibilitadas pelas leituras das imagens da história local oficial em Castanhal, a partir da experiência citada anteriormente, apontam para o que Jörn Rüsen associaria com a consciência histórica e a aprendizagem histórica. O processo que fora proporcionado pelas diversas abordagens e problemas suscitados pelos discentes apontam para a capacidade de interpretar as vivências e os aspectos políticos da sociedade em que estão inseridos e revelam uma capacidade histórica de dialogar com as fontes históricas de maneira muito peculiar e atendendo as demandas do tempo presente, ao ponto de questionar quais outras histórias podem e devem dialogar com a história da cidade.

Estas formas de lidar com as fontes levaram-nos a questionar seus próprios registros e a formas voluntárias ou não de registros fotográficos, o que revela uma capacidade investigativa ou pelo menos não apenas contemplativa, não concebendo as fontes fotográficas como meras ilustrações.

Considerando que o aluno tem um potencial próprio de encantar-se que deve ser aproveitado na oportunidade de aprendizagem (Rusen, 2011, p.117), e tomando como princípio, as práticas que envolvem o ato de ensino-aprendizagem, refletimos as potencialidades de usos da História Local a partir das experiências de meus discentes. Se como afirmou o historiador Le Goff, a fotografia democratizou a memória, conferindo por meio delas “uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da ordem cronológica” (2012 b, p. 446), a possibilidade de proporcionar aos discentes o trabalho com fontes primárias como estas que possuem em seus próprios arquivos pode suscitar um olhar mais investigativo e engajado no processo de ensino-aprendizagem.

Ao “revirar” os álbuns de família, os alunos suscitaram questões que dizem respeito ao seu modo particular de entender a organização da família, que por ser o núcleo de apoio e solidariedade embrionário, podemos afirmar tratar-se do cerne da análise das fontes coletadas. As relações que desenvolvem com as redes de socialidade com os seus e com os quais compartilham sistematicamente as vivências e as interferências, revelou, no momento da consolidação da dimensão propositiva, uma preocupação com quais fontes e conteúdos deveriam/mereciam ser expostos.

Consideramos fundamental nos valermos de certas paixões que, nesta idade meus discentes adolescentes (entre 13 e 16 anos) possuem, como o habitual fascínio pelas redes de informação, com quase total exclusividade para as redes sociais<sup>27</sup>, além de nutrirem, em certa medida, a prática da autoprodução de imagens fotográficas, as famosas *selfies*<sup>28</sup>, no entanto quando o objetivo da pesquisa se destinou à coleta de materiais, não foram estas fontes que nos foram apresentadas. A prática de pesquisa revelou uma preocupação com o tipo de informação que estava sendo produzida, ainda que usem de maneira cotidiana as redes sociais, o cenário das fotografias da pesquisa se voltou para os registros de momentos com os familiares.

Mesmo que estes alunos e alunas estejam acostumados a estabelecer com as redes sociais um contato diário, percebemos que ao serem solicitados os compartilhamentos de fontes fotográficas com finalidade pedagógica, muitos discentes relataram não ter consentimento da família para expor suas fotos ou mesmo vincular o *link* de suas redes sociais no *portal Museu da família*<sup>29</sup> - instrumento pelo qual socializaremos as fotografias pesquisadas e histórias escritas pelos/as alunos e alunas.

*“O passado se recria pela memória, única forma de retê-lo, de apreendê-lo. Mas a cabeça volta-se para o passado com o corpo do presente”*, é o que afirma a historiadora Loiva Félix (1998. p. 33). Ao solicitarmos o compartilhamento de fontes fotográficas, despertamos nos discentes a preocupação com as possibilidades de interpretações das relações que estabelecem e das histórias que contam para as gerações vindouras a partir dos registros em que estão deixando, pois durante as socializações, a discussão recorrente se concentrava na análise das fontes de seus sujeitos anteriores (pais e avôs, principalmente), com os quais demonstraram muito cuidado com as histórias suscitadas.

Parte importante na perspectiva de ensino-aprendizagem desenvolvida se concentrou no esforço em possibilitar aos discentes a capacidade de refletir sobre o lugar que ocupam na sociedade, permitindo que pudessem e possam utilizar os conhecimentos historiográficos para perceberem que suas ações, embora limitadas pelo tempo, pelo espaço e lugar social, refletem nas relações que desenvolvem “no agora”, no tempo presente e em como isto implicará nas suas

---

<sup>27</sup> Entre os adolescentes com que trabalho as redes sociais mais comumente utilizada por eles são: instagram, facebook, twitter, tiktok e, em menor número, kway.

<sup>28</sup> Disponível em <https://etimologia.com.br/selfie/>: Responde a contração das palavras em inglês self-photo, self-portrait, ou self-shot, acrescido do sufixo ‘ie’, algo como o diminutivo ‘inho’.

<sup>29</sup> A recusa em participar do projeto pelo seu modelo de publicização, de certo modo, se revelou como surpresa, pois como fora constatado pela professora-pesquisadora, dos quarenta (40) alunos, apenas dois (02) não dispunham de redes sociais, e os pais e/ou responsáveis em grande maioria, tem acesso a algum desses veículos de socialização de informações, que são por sua vez, ambientes públicos.

relações num futuro pouco distante e/ou muito distante em diferentes escalas e grupos de socialidade.

Precisam estar cientes das implicações que advém com o conhecimento, e em saber medir as responsabilidades como sujeitos sociais, haja visto que suas influências e escolhas os acompanharão na experiência em viver, no tempo que durar suas vidas e as influências de seus atos, mesmo a posteriori. Estas considerações foram tomadas na hora de construir os elementos fundamentais que possibilitassem desenvolver estas aprendizagens.

A possibilidade de dar a eles e elas a autoria de suas histórias ao selecionar as fontes que pudessem servir de “comprovação/prova” de suas passagens e de suas interações com a Cidade de Castanhal não foi um ato narcisista, nem tampouco tarefa de “*salvar os feitos humanos do esquecimento*” (FELIX, 1998, p. 24), conforme defendia o historiador grego Heródoto, sobre a função da História. Mas se trata de não se esquecer que há no humano, o valor de ser perecível, digo valor pois entendo que por ter consciência de sua trajetória de curta duração em relação as idades da humanidade, deve o homem buscar deixar para a história o seu legado, não no seu sentido heroico, mas no seu sentido valorativo. Segundo a filósofa Hanna Arendt, “*a capacidade humana para realizar a recordação, Mnemosyne, está em dotar suas obras, feitos e palavras de algumas permanências, e impedir sua perecibilidade, então essas coisas ao menos em certa medida entraria no mundo da eternidade*” (Arendt, 1979 apud. FELIX, 1998, p. 25).

Estamos certos que parte significativa de nossa tarefa como professores de história estar em possibilitar que possam nossos alunos compreender a essencial tarefa de estar no mundo, neste que é “o seu tempo”. Não se trata, porém, em abandonar as histórias dos que se passaram, até porque as suas também passarão, mas trata-se de [res]significar as possíveis histórias que se construirão e que essa se faça de maneira consciente. Não se é possível mudar as ações do passado, mas como sujeitos do tempo presente podemos agir coerentemente permitindo mudanças significativas e que nos levem a construir uma sociedade onde as vicissitudes e as deturpações não nos alcancem de modo a nos mal julgar.

As fotografias que nos fora apresentada, devemos esclarecer, não se tratar de documento produzido com a pretensa ideia de servir com o material historiográfico, e as análises e histórias suscitadas pelos discentes não representa a escrita da história conduzida por sujeitos com autoridade historiográfica (historiadores, filósofos, sociólogos) para fazê-lo. Trata-se de histórias comuns, de sujeitos que não desempenha o papel do “herói” em sua cidade, mas que por ser “escrita” por alunos/as da educação básica, possuem uma sensibilidade narrativa de

leigos no método científico, ainda que não se possamos afirmar se tratar de registro desinteressado, haja visto que fora conduzido por sujeito (professora) que visava contemplar um projeto de pesquisa, coisa da qual podemos supor que tenha tido reflexo no produto final da “obra” (Produto ou Dimensão Propositiva).

Segundo o sociólogo Maurice Halbwachs (1968) parte de nosso acervo memorialístico é acessada a partir da relação que tecemos com a comunidade na qual estamos inseridas. Michel Alexandre na sua “*Advertência - Para segunda edição*”, na obra *A memória Coletiva* de Halbwachs, nos recorda

[...]que ninguém pode lembrar-se efetivamente, senão da sociedade, pela presença ou a evocação e, portanto, pela assistência dos outros ou de suas obras; nossas primeiras lembranças e, por conseguinte, a trama de todas as outras, não são trazidas e conservadas pela família? "Um homem que se lembra sozinho daquilo que os outros não se lembram assemelha-se a alguém que vê o que os outros não veem". (1990, p.22)

Se a história acadêmica se destina a formação de professores e pesquisadores, sujeitos especialistas em História, mas é no que concerne a história construída dentro dos muros da escola e compartilhada pelos discentes com os seus, quais reflexos e quais “questões” a história escolar fomenta?

Uma coisa sabemos com certeza, a história escolar precisa superar a transposição didática como fórmula de conhecimento. O filósofo alemão Jörn Rüsen, defende que o ensino da “disciplina história não pode ser mais considerada uma atividade divorciada das necessidades da vida prática” (RÜSEN, 2011, p.38). Viver é presente, atividade do cotidiano, as transformações são constantes, mas se dão no tempo de agora. O passado, o presente e o futuro são categorias que devem ser integradas ao movimento deste “estar agora”.

Tomando emprestada as palavras de Georges Duby:

(...) estou convencido de que nosso ofício perde o sentido se permanecer fechado em si próprio. A história, a meu ver, não deve ser principalmente consumida por aqueles que a produzem (...). Mas não tenho ilusões, não atingirei a maior parte do público. Este prefere, e com razão, a fábula ou o inquérito policial, em vez do que eu lhe posso contar. Mesmo assim faço tudo para que a minha voz produza efeitos. Como as perguntas que faço não me dizem respeito só a mim, como as regras pesquisadas pelos historiadores me parecem formar o espírito no rigor crítico, desejo evidentemente que os ecos do meu discurso se repercutam no sistema de educação, e luto para o lugar da História, da boa História, não se reduza, antes se amplie no interior dele. Desejo também que o máximo de pessoas me ouça. Porque gosto de comunicar o enorme prazer que sinto no meu ofício e, sobretudo, porque o creio útil. Creio na utilidade da História bem feita. Isto é - a proporção justa e difícil - com lucidez e paixão (1989, *apud*. FÉLIX, 1998, p.97-8)

### 3.2 OS USOS DA FOTOGRAFIA NA HISTÓRIA PÚBLICA E AO PÚBLICO

A historiadora Edilza Fontes, uma das ministrantes da disciplina *História Pública*, nos demandou uma problemática de estudos a partir de um samba-enredo do ano de 2019, da Agremiação Estação Primeira de Mangueira: "*História pra Ninar Gente Grande*", fomos incumbidos de analisar os usos públicos da História cantada desta apresentação carnavalesca. A atividade exigia que lêssemos o vídeo da apresentação, a letra da música, a defesa do enredo apresentada aos jurados do sambódromo, para que a partir da posse destas análises, construíssemos novos recortes do vídeo do desfile a partir de eixos temáticos tais quais: questão indígena, questões étnico-raciais, questões de gênero, entre outros.

Essa atividade de pensar o Samba-enredo e o desfile a partir do uso que os sujeitos comuns deram à história do Brasil, demonstrou como pôde um grupo social minoritário e até mesmo marginalizado apropriar-se de referências historiográficas, ignoradas em muitos veículos de ensino nas escolas brasileiras. Em parte, por tratar de uma história de minorias étnicas e de gênero, ou por mexer em questões muito recente, como o assassinato de Marielle Franco, haja visto as polarizações políticas dos últimos anos no Brasil, e os constantes ataques aos professores de Ciências humanas, especialmente aos de História, como sendo “doutrinadores”, “comunistas” e outros adjetivos já bem conhecidos por nós professores e professoras.

Essa apresentação possibilitou pensar sobre a perspectiva do uso público da história<sup>30</sup>, e foi por nós utilizada como proposta de aula para que nossos alunos não só percebessem as histórias contadas pela Escola de Samba Mangueira, mas para que pudessem perceber que existem histórias ignoradas, não contadas e que o trabalho de seleção de fontes é também um ato político, de política educacional, servindo a um propósito e, conforme já dito por Jose Gimeno Sacristán (2013), o currículo não é nem nunca foi um instrumento neutro, apolítico. Isto inclui também as escolhas das histórias locais, e não apenas regionais ou nacionais. O currículo é vivo e a escrita da história se faz dentro de sistematizações que dizem respeito ao tempo e ao projeto em que as coisas estão acontecendo, são, portanto, problematizações do tempo presente e podem fazer surgir e emergir história antes ignoradas, como as do samba-enredo abaixo.

---

<sup>30</sup> Ainda que exista profissional especializado no assessoramento da montagem do enredo (entre eles historiadores), e das demais feituas que envolvam esse fazer público-cultural. Não tenho competência suficiente, nem tampouco espaço nesta dissertação para analisar os meandros e políticas que envolvam a construção e funcionamento de uma Escola de samba, nos interessa aqui avaliar as contribuições dos usos da história da história pelo público.

Mangueira, tira a poeira dos porões  
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
 Dos Brasil que se faz um país de Lecis, Jamelões  
 São verde e rosa as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões  
 Ô, abre alas pros teus heróis de barracões  
 Dos Brasil que se faz um país de **Lecis, Jamelões**  
 São verde e rosa as multidões

Brasil, meu nego  
 Deixa eu te contar  
 A história que a história não conta  
 O avesso do mesmo lugar  
 Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu denço  
 A Mangueira chegou  
**Com versos que o livro apagou**  
**Desde 1500**  
**Tem mais invasão do que descobrimento**

**Tem sangue retinto pisado**  
**Atrás do herói emoldurado**  
**Mulheres, tamoios, mulatos**  
**Eu quero um país que não está no retrato**

Brasil, o teu nome é **Dandara**  
 E a tua cara é de **Cariri**  
 Não veio do céu  
 Nem das mãos de Isabel  
**A liberdade é um dragão no mar de Aracati**

Salve os **caboclos de julho**  
**Quem foi de aço nos anos de chumbo**  
 Brasil, chegou a vez  
**De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês.**<sup>31</sup>

A linguagem histórica da apresentação no sambódromo tem abordagem diferente da história construída por professores acadêmicos e mesmo da utilizada por professores da educação básica. É que o público-alvo do desfile, inclui o sujeito mais letrado e o menos letrado, o mais experimentado na vida e o mais jovem, enfim, esse público que ouve e “curte” o carnaval. A questão de aqui se apresentar este “parêntese” refere-se ao olhar e tratamento que podemos ter ao investigarmos os “documentos”, haja visto que não são construídos com finalidade historiográfica, cabendo então ao pesquisador/a transforma a fonte em objeto de problematização.

---

<sup>31</sup> O grupo de signatários oficial formado em torno do **samba-enredo** campeão de **2019** é composto por Tomaz Miranda, Deivid Domênico, Danilo Firmino, Silvio Mama, Ronie Oliveira e Márcio Bola. Disponível em <https://www.vagalume.com.br/mangueira/samba-enredo-2019-historias-para-ninar-gente-grande.html>. Acessado em 05/06/2021

Há época, durante as aulas da referida disciplina, a discussão se fez em torno das abordagens que se dedica à História dita escolar e da História destinada “ao público”, aos não mais frequentantes do ambiente da escola na condição de estudantes ou professores, sujeitos em geral adultos e que não tem o ensino de História como profissão. A pergunta que fazíamos estava relacionada aos usos da história pública e uma das questões que se levantou era a capacidade de a História construída dentro dos muros das universidades, ultrapassarem esses limites, em quais espaços poderíamos nos utilizarmos para que nosso saber científico não ficasse limitado ao espaço acadêmico.

A sala de aula foi uma resposta mais imediata, em parte porque os programas de pós-graduação como o Profhistória, possibilitam um espaço de sociointeração entre o espaço, os professores e os saberes acadêmicos e o professor da educação básica, que por sua vez já se encontra inserido e ambientado com o saber-fazer escolar. Então como fazer deste espaço público a apropriação adequada para o uso público da História? Ao problematizarmos os usos dessa história, percebemos que estamos imersos na sociedade que demanda tempo considerável as redes sociais e à publicização de seus registros fotográficos, ocupando tempo demasiado ao uso de plataformas digitais.

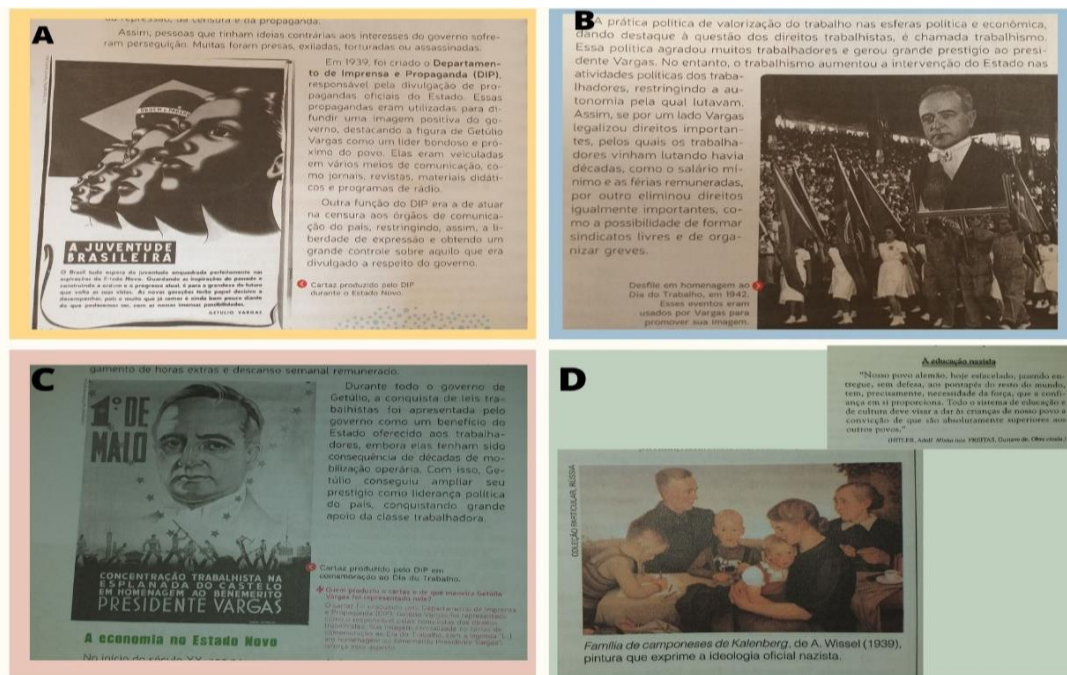
As imagens, sejam elas retratos, autorretratos, fotografias de autoridades e/ou agentes públicos ou de particulares, podem e devem ser analisadas como documentos e devemos separá-las de acordo com os interesses que levaram a sua confecção. Reitero que não estou sugerindo que se abandone a leitura da História local oficial da cidade de Castanhal-Pará, mas que devemos nos esforçar por possibilitar aos discentes, entender as vidas e os significados de viver no mundo. As leituras que se apresentam do passado, sejam percebidas como questões do presente e o dos desejos para o futuro, e já que são estes o “público” que temos mais próximo de nossa realidade, pretendemos o uso da análise fotográfica particular e pessoal como maneira de instrumentalizar o trabalho de problematização dessas fontes, e quais seriam os produtos e aprendizagens possibilitados ao desenvolvermos a habilidade em lidar com fontes desta natureza.

Em nenhum outro momento se há notícia que o espaço privado adentrou tanto o espaço público, as redes sociais encurtaram a distância e as tecnologias de informação aceleraram o processo de “quebra de particularidades”, as fotografias se tornaram as formas mais comuns de representação dos espaços e das vivências do cotidiano. Como lidar historicamente com essas informações que estão disponíveis, foi nossa ambição ao fazer esse projeto, pois queríamos que ao fazer uso do material fotográfico e dos produtos gerados pela sua confecção, os/as alunos/as tivessem consciência das possibilidades de interpretações que tais registros podem e vão

fomentar sobre suas experiências, seja para as gerações atuais ou as mais longínquas, mas antes de tudo desejamos que possam ser capazes de rever sua a prática social, pois os registros, sejam eles despidos de intencionalidade histórica ou os intencionalmente produzidos, carregam certos valores que são inerentes aos sujeitos e momentos em que foram produzidos.

Tudo quanto a memória alcança ela pode eternizar, o homem no seu reconhecimento pela imortalidade possibilitada pela narrativa histórica, buscou apropriar-se do relato, das obras, “dos grandes feitos”, para tornar-se inesquecível, já que a mortalidade o alcançará. Na busca por essa imortalidade a história, quanto ciência, servia ao propósito de grupos que se apropriavam dos recursos e dos discursos, o que relegou grandemente o apagamento das histórias das “gentes comuns”. Isso se deu em contextos documentais diferentes, isso incluindo as fotografias, que durante o século XX, passaram a ser apropriadas em diferentes contextos políticos, no Brasil, o exemplo mais comum é o utilizado por professores da educação básica e presente em livros didáticos e está vinculado com ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do governo Getúlio Vargas, além do exemplo do uso feito pelo estado totalitário nazista, o Ministério da **Propaganda** do Reich (em alemão: Reichsministerium für Volksaufklärung und **Propaganda** – RMVP). Observe as imagens abaixo:

**Figura 07** –Imagens de livros didáticos utilizados na escola Ceadep.



**Fonte:** Livros utilizados pela professora-pesquisadora. Trilhas Sistema de ensino: ensino fundamental II: 9º ano. --1. ed. – São Paulo: FTD, 2018. p. 328-330, módulo 1. (Imagens A, B e C); BRAIK, Patrícia Ramos & MOTA, Myriam Becho. História: das cavernas ao terceiro milênio. Volume 3. 4ª Ed. Editora Moderna. São Paulo. 2016. p. 75



As imagens *A, B e C*, são dos livros didáticos adotados pela Escola, local da pesquisa e utilizados pelos discentes do 9º ano, editora FTD. A imagem *D*, é de uma coletânea utilizada pelo 3º ano do Ensino Médio na mesma instituição, e pertence a editora Moderna.

Repensando os usos feitos pelo Estado em momentos históricos variados, e isso não só referente ao uso da fotografia, mas ao uso da imagem em geral, conforme nos revela a análise do historiador Carlo Ginzburg em seu livro *Medo, Reverência e Terror*. Procuramos entender os recursos interpretativos utilizados na leitura das imagens fotográficas, em parte por ser mais comum a partir do século XX, em substituição às pinturas e por se tratar, certo modo, de um meio mais democrático de preservação da memória, considerando os anos finais do século XX e início do XXI, momento em que as tecnologias alcançam sua versão de registro e aquisição mais popular, ao mesmo tempo que passam a ser reivindicadas como “provas reais do ocorrido”, embora saibamos que, ao contrário do que se diz popularmente que “uma imagem vale mais que mil palavras”, haja visto os inúmeros recursos de manipulação dos seus registros o que também estivera presente nas nossas análises destas fontes.

Segundo a professora Ana Maria Mauad (2018, p. 128) muitos grupos independentes de fotógrafos e iniciativas individuais de sujeitos interessados em temáticas e pautas políticas, militaram em registros alternativos às medidas governamentais, nos Estados Unidos dos anos 1930, eram homens e mulheres engajados que pretendiam uma elaboração em defesa de valores mais humanistas, por meio desta “cultura política que se definiu em torno das defesas da justiça social, pela integração racial, pelo antifascismo e pelas culturas de vanguarda e de perfil radical”, eram os “concerned photographers” (fotógrafos preocupados), em contraposição às *Work progress Administration e a Farm Security Administration*, mantidas pelo estado como fotógrafos comissionados.

O historiador Carlo Ginzburg, aconselha-nos a problematizarmos conforme sugeriu Marc Bloch, “*escavando os meandros dos textos, contra as intenções de quem os produziu, podemos fazer emergir vozes incontroladas: por exemplo, as das mulheres ou dos homens*” (1969 *apud* GINZBURG, 2007). Parte de nosso esforço em ler as fotografias oficiais da história da cidade se apoiam neste princípio, mas nossa problemática chegou a um ponto que repensamos que não mais era suficiente. Queríamos ler as outras pessoas de Castanhal, os moradores novos, meus discentes, suas famílias, os lugares sociais que ocupam, as ideias que compartilham, as comidas, as festas, as danças, o trabalho, o lazer, a escola, as relações políticas, enfim, tudo que é dado conhecer ou indagar de suas impressões fotográficas.

*Ler os testemunhos históricos a contrapelo, como Walter Benjamim sugeria, contra as intenções de que os produziu – embora, naturalmente, deve-se levar em conta essas intenções – significa supor que todo texto inclui elementos incontrolados.* (GINZBURG, 2007, p 11.)

O trabalho de investigação fotográfica, iniciou pelo reconhecimento do que estes meus discentes entendiam por patrimônio, para que pudéssemos chegar as fotografias e entende-las como documentos que são. Utilizamos para tal uma sequência didática que fosse capaz de dá conta de problematizarmos a história de suas vidas fazendo o percurso do patrimônio oficial. Esses documentos de “pequenas dimensões” que são encontrados com facilidade nas casas e que se tornaram objetos de fascínio da representação de momentos do cotidiano, seguem uma lógica de produção própria da época. Em geral, são fotografias caseiras, não profissionais, feitas por câmeras não profissionais ou de aparelhos de uso doméstico, em geral máquinas fotográficas manuais ou digitais e aparelhos celulares contendo recurso de câmeras.

Um desafio grandioso de estudiosos de várias áreas de conhecimento neste século XXI, está relacionado a “dessacralização” do que constitui Patrimônio, isso porque durante séculos, a patrimonialização era representativo da cultura de classes mais abastadas, o que se tornava objeto patrimonializável dependia diretamente de escolhas técnicas pautadas nas concepções de uma elite intelectual, remanescente, em maior número, de uma elite econômica, haja vista as condições de acesso à cultura de letramento no Brasil e mesmo fora dele. Além, é claro, dos problemas relacionados ao acesso aos patrimônios, e ao entendimento destes, como sendo edifícios prediais ou objetos de apreciação musealizados nestes lugares com “características históricas”.

Para o professor Mario Chagas (2009 apud OLIVEIRA & SOARES,2015):

*É preciso saber que o museu, o patrimônio, a memória e a educação tiranizam, aprisionam, acorrentam e escravizam os olhares incautos e ingênuos. É preciso coragem para pensar e agir a favor, contra e apesar do museu, do patrimônio, da memória e da educação. É preciso enfrenta-los coma a coragem de resignificação e antropofagia.* (2015, p. 46)

Defendo aqui, com base nas recentes proposituras da educação patrimonial, ser nossa função social como professores-pesquisadores, proporcionar aos nossos discentes o desenvolvimento das capacidades de ler, ver, interpretar a história que se põe em seu tempo, de maneira questionadora.

Acredito no efeito positivo sobre os discentes quando se planejam as excursões, e de que sejam necessários os tombamentos de prédios históricos, que se mantenham políticas de preservação dos patrimônios dos centros históricos. Mas que se possa fugir da cultura da exaltação da posse e da propriedade de membros de grupos elitistas dos tempos anteriores. A educação patrimonial proposta pelos centros históricos, coordenada em nosso século pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico nacional (IPHAN), nos permite problematizar as exposições. Exemplos brilhantes de museus como o Museu da Pessoa e da Museu da Escravidão e Liberdade.

As premissas que levantei se inserem na perspectiva de ver, conforme nos proporciona as análises da professora Marilena Chauí (1990 *apud* FELIX, 1998), deste ver que é ler, interpretar, caminhar pelas ideias, atento ao conhecer:

Mas o que é ver? Por que Aristóteles escreve *esti ideín*? Da raiz indo-europeia *weid*, ver é olhar para tomar conhecimento. Este laço entre ver e conhecer, de um olhar que se tornou cognoscente e não apenas espectador desatento, é o que o verbo grego *eidô* exprime: *eidô* – **ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber** – e no latim, da mesma raiz, *video*, ver, olhar, perceber – e *VISO* – visar, ir olhar, ir ver, examinar, observar (...). Aquele que diz: *eidô* (eu vejo), o que vê? *Vê* e sabe o *Eidos*: forma das coisas exteriores e das coisas interiores, forma própria de uma coisa (o que ela é em si mesma, essência), a ideia. (1998. p. 21).

Se o patrimônio pode ser lido, logo ele é construção objetiva e subjetiva, carregado de informações que podem ser “vistos” pelos elementos que são discricionais, os “testemunhos voluntários” e possibilidades de isolar nesses testemunhos “um núcleo involuntário, portanto mais profundo” (GINZBURG, 2007, p. 10). Cabe analisar as diversas disputas de narrativas que se fizeram na hora de eleger tal patrimônio, no caso do Patrimônio de Castanhal – Pará, o discurso que se fez em torno da Maria Fumaça, pretendia alcançar não só status de História Pública Oficial, mas o interesse que está por trás desse discurso é a apropriação típica de políticos que pretendiam de maneira intencional demarcar uma história de progresso que construísse no gentílico castanhalense a noção de que viviam na cidade ideal, da qual se apropriaram da propaganda em torno do vocábulo “modelo”, conforme nos revela o historiador Osimar Barros, “entre as décadas de 1960 e 1970, onde encontramos nas declarações dos poderes executivo e legislativo o discurso que castanhal vivia um processo de “desenvolvimento” e de “progresso”.(2014, p.12)

Através das fotografias pode-se entender as relações que se desenrolam entre a memória e seu fulcro social, “*temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se*

*confundem*” (HALBAWACHS, 1990, p.24), podemos fazer emergir as vozes dos outros sem que para isso tenhamos que negar a subjetividade individual, conforme defende o sociólogo Maurice Halbwachs.

Em seu livro *“Medo, reverencia, terror: quatro ensaios de iconografia política”*, o historiador Carlo Ginzburg (2007), analisa o uso das imagens em diversos momentos históricos e aponta as direções que se pretendia alcançar pelos usos políticos e até comercial – conforme exposto no ensaio de número 3 - das imagens, principalmente pinturas e gravuras. O historiador defende, sobre essas fontes, que elas sempre estavam comprometidas com a defesa de quem exercia o poder, eram, portanto, engajadas de propaganda em defesa do modelo de governo e tornavam-se por sua distribuição, predominantes.

As mensagens que as fontes imagéticas da época da instalação da EFB<sup>32</sup>, feitas no início do século XX, apontam para o predomínio da figura masculina e pretendia atender a demanda do Estado brasileiro, que por seu uso podemos concordar que exerciam o papel em servir ao controle do trabalho desenvolvido pelos grupos de trabalhadores inseridos na Amazônia e para fins de propaganda desenvolvimentista implementada nas primeiras décadas da República brasileira<sup>33</sup>.

As ausências e os usos políticos destas fotos sempre foram objeto de questionamentos em nossas aulas, mas creio que parte dessas inquietações (digo isso porque esta indagação partia de alunos também) se manifestavam porque queríamos saber que páginas da historiografia Castanhalense ocuparemos, em quais “histórias locais” nossas relações estarão suscitadas ou serão os “césares” que ocuparão mais uma vez as páginas das histórias contadas?

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
 Nos livros estão nomes de reis.  
 Arrastaram eles os blocos de pedra?  
 E a Babilônia várias vezes destruída. Quem a reconstruiu tantas vezes?

---

<sup>32</sup> A instalação da EFB, favoreceu diretamente os produtores de borracha Amazônica e consistia em projeto de expansão das fronteiras do Brasil, pela assimilação do sujeito amazônico e pela introdução do homem nordestino. As fotografias encontradas, popularmente vinculadas ao “nascimento da cidade”, são na verdade, parte do controle e fiscalização do estado brasileiro sobre a obra feita nesse intervalo entre Belém e Bragança, mas também cumpria o papel de propaganda de desenvolvimento da região, proporcionada pela instalação de uma ferrovia para escoamento da produção, a criação dos núcleos populacionais e a integração da Amazônia ao Brasil, estava presente desta maneira o discurso de inclusão ao circuito nacional de produção, com a exportação da Hévea Brasiliensis, e atraía investidores para a capital paraense, porque pela instalação dessas “modernidades”, a capital era abastecida de produtos que alimentavam a elite gomífera que se instalava e poderiam despreocupar-se das crises de abastecimento de alimentos que por terras brasileiras eram muito conhecidas, e alvo de constantes reclamações de políticos paraenses. Sobre este assunto ler: LEANDRO, L. M. L; SILVA, F. C. **A estrada de ferro de Bragança e a colonização da Zona Bragantina no Estado do Pará**. III Congresso Latino-americano de História Económica y XXIII Jornadas de História Económica. Anais... San Carlos de Bariloche, 2012.

<sup>33</sup> MOREIRA; FILHO; COSTA; RODRIGUES. **A Estrada de Ferro Belém-Bragança e a Formação Socioespacial do Município de Igarapé-Açu**. VII Congresso Brasileiro De Geógrafos. Agosto, 2014. Vitória/Es.

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha  
da China ficou pronta?  
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.  
Quem os ergueu? Sobre quem triunfaram os césares?<sup>34</sup>

(Berthold Brecht, 1935)

Não se trata de uma atitude narcísica, mas de dar vozes à outras histórias que incluam “as gentes comuns”. Nas ditas “Histórias oficiais” é predominante que as narrativas sejam contadas por projetos de defesa de um grupo político partidário, ou a grupos que emergiram em determinada época no cenário político do município – não que “nossas histórias outras” não estejam voluntaria ou involuntariamente carregadas destes signos políticos – desejamos que sejam, os nossos alunos, capazes de ler, se assim houver, estas outras “mundos sociais” nas relações que desenvolvem com o núcleo familiar que para eles é ainda quase que “puro” no sentido de ser quase único. Não se trata também de “despir” suas relações familiares, mas de possibilitar que entendam o lugar que ocupam na sociedade.

O mundo, para a criança, não é jamais vazio de humanos, de influências benfazejas ou malignas. Nos pontos onde essas influências se encontram e se cruzam, corresponderão talvez, no quadro de seu passado, as imagens mais distintas, porque um objeto que iluminamos nas duas faces e com duas luzes nos revela mais detalhes e se impõe mais à nossa atenção. HALBWACHS, 1990. P. 43)

---

<sup>34</sup>Disponível em: <https://memoriasindical.com.br/cultura-e-reflexao/bertolt-brecht-e-os-80-anos-do-poema>  
Acessado em 16/07/2021.

**CAPÍTULO III**  
**MEMÓRIAS, O ACERVO DAS IDENTIDADES.**

#### 4 MEMÓRIAS, O ACERVO DAS IDENTIDADES.

“Papai, então me explica para que serve a história”. Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. Sobre o livro que se vai ler, gostaria de poder dizer que é minha resposta. Pois não imagino, para um escritor, elogio mais belo do que saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas a simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelo menos conservei aqui de bom grado essa pergunta como epigrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênua. Parece-me ao contrário, mais que pertinente. O problema que ela coloca, com a incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história.” (BLOCH, 2001, p.41)

O historiador Marc Bloch, autor de “Apologia da História - ou o ofício do historiador”, chegou a mim creio que como chega a todo estudante de História: durante a graduação. Há época julguei uma discussão trivial em torno de uma pergunta simplória: “*Papai, então me explica para que serve a história*”? Não sabia e não compreendia os desafios enfrentados ao exercer o “ofício” de ensinar história na educação básica. Falar de História “com quem quer ouvir” (como na academia) é muito diferente de falar “para quem tem que ouvir”, os alunos são apresentados às disciplinas escolares e estas competem em atenção com “outros fazeres e prazeres” aos quais a escola não tem chance de vencer, porque a escola é uma obrigação e todo o resto passa a ser lazer (Videogame, televisão, tabletes, computadores, celulares e alguma atividade física fora do ambiente escolar). A constatação que fez Marc Bloch fora pontual, “*a simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos*”, e me fez pensar sobre o ‘público’ que me dirigia quando “instrumentalizava” minhas aulas: os *escolares*, é a eles que a história deve falar e possibilitar encontrar o significado ou “serventia”, do contrário, falharia em meu *ofício de ensinar*.

Também é necessário, para que se esclareça de imediato, que quando uso o termo “*ofício de ensinar*”, se compreenda que desde o início de minha formação e exercício da profissão de professora, tive a certeza Freiriana de que deve os homens engajarem-se no processo de investigação e que a educação que se quer libertadora deve possibilitar a reflexão ativa sobre os papéis e lugares sociais, “ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos” (Freire, 2001, p. 40). Ensinar só é possível se estivermos abertos aos diálogos e nossos discentes adolescentes tem muito a dizer.

Quando pensamos este projeto “Nos rastros da “Maria Fumaça”: o ensino de história a partir das fotografias familiares”, partimos do pressuposto de que se era necessário apropriarmo-nos das acepções que fazem os munícipes a respeito do uso do monumento eleito como oficial na

cidade, àquele que simbolicamente representaria o “nascimento” da história local e entender as potencialidades da história da cidade de Castanhal, no Pará, a partir da perspectiva da educação patrimonial com alunos da educação básica. A instrumentalização se deu a partir de sistematização de uma sequência didática, onde pretendíamos avaliar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a conceitos como cultura material e imaterial, patrimônio, monumento, documento, memória e identidade social.

Em geral quando se trata do uso de fotografias em ensino de história a ênfase dada é no uso da História Local, da qual também nos apropriamos e da qual já explicitamos no capítulo anterior. No entanto, esse uso em geral acaba por privilegiar os espaços públicos com especial atenção aos monumentos, uso que também se faz de maneira recorrente ao pesquisarmos sobre a História castanhalense, por vezes até referendando para além do monumento da Maria Fumaça, algum “*sujeito ilustre*” da cidade.

Nesse gênero de abordagem a perspectiva de *antes e depois, novo e velho*, acabam por dominar as análises, mas sempre considerando o discurso sacralizado de maneira hegemônica em torno de que a história da Cidade de Castanhal é a que se circunscreve na lógica de progresso e desenvolvimento a partir da chegada da Estrada de Ferro de Bragança (EFB). Tomamos em nosso plano de execução do projeto, de maneira inicial, essa via de mão por parecer mais próximo do que se fala na cidade, afim de que os alunos percebessem as histórias que já se encontram consolidadas popularmente, como a História do município.

Nesse ponto partimos do levantamento de fontes através de pesquisas e coleta de material, que resultou nas fotografias exploradas na página 55, disponíveis no capítulo 2.

Mas, conforme já afirmado, não era nosso objetivo contar uma História a partir de entendimento de mudanças e permanências (*antes e depois, novo e velho*), nossas perguntas iniciais pretendiam desconstruir determinados preceitos da fotografia que “fala por si”, acreditamos que toda imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais (BITENCOURT, 2018, p. 295) e estas imagens respondem parcialmente, ao que se pergunta. Para o historiador Borys Kossoy (1998, p. 42):

Quando apreciamos determinadas fotografias nos vemos, quase sem perceber, mergulhando no seu conteúdo e imaginando a trama dos fatos e as circunstâncias que envolveram o assunto ou a própria representação (o documento fotográfico) no contexto em que foi produzido: trata-se de um exercício mental de reconstituição quase que intuitivo.



Essas problematizações se fizeram neste projeto, em torno da defesa de uma necessidade de produção de memória a partir da História Local, considerando as relações que os discentes desenvolvem com o ensino e como compreendem seu papel social, político, econômico e cultural nos espaços e contextos que estão inseridos, partindo da premissa de que como sujeitos de seu tempo suas ações são historicizáveis, mesmo que as intenções e/ou percepções não estivessem até então sido questionadas ou problematizadas. Nos serviu de base no desenvolvimento deste projeto o material humano que envolve o fazer fotográfico, utilizamo-nos das fotografias feitas à revelia do controle do Estado, àquelas ditas fontes governamentais e não governamentais (MAUAD, 2018, p.127), as quais nos apropriamos e desenvolvemos nossa dimensão propositiva (o produto), desta dissertação.

#### **4.1 A FOTOGRAFIA COMO DOCUMENTO.**

Segundo o professor e historiador Luiz Reznik (2010), a fotografia há muito figura entre os materiais iconográficos, que crescentemente vem sendo utilizado pelos historiadores como forma de registro documental. É importante, porém dar a essa fonte, o mesmo tratamento criterioso que se dá a qualquer documento na hora de analisá-lo. É necessário, portanto, problematizá-lo, fazê-lo falar, lembrando que corresponde ao “produto final de um movimento que envolve desde o momento da seleção do fragmento do real a ser registrado pela atuação do fotografo até sua materialização iconográfica” (REZNIK, 2010, p.94).

Desde que cheguei a Castanhal, na condição de exercer o cargo de professora de história, me foi apresentado o monumento da Maria Fumaça, assentada na praça do Estrela (Bairro Estrela), assim como das antigas fotografias da Locomotiva há época de seu funcionamento como elementos constitutivos da memória histórica da Cidade. Meus discentes, que pela faixa etária cresceram as voltas com a praça referida e o monumento como espaço de lazer, também construíram uma imagem em torno deste símbolo como sendo o lugar do nascimento de Castanhal.

Partindo desta referência memorial, fora pedido aos alunos que destacassem apropriações de que se faz a Cidade atual e que estivessem associados ao monumento eleito, tais como: os discursos presentes nas redes de comunicação de rádio e televisão (repetidoras nacionais e/ou programas locais), além da apropriação pública e privada da Maria Fumaça como elemento histórico do município. As fotografias familiares foram o ponto de partida para a possibilidade de reflexão acerca da leitura das intervenções que os sujeitos operam ao longo do tempo, a partir dos elementos encontrados pelos discentes, iniciamos o estudo dos objetos de

memória deste patrimônio na experiência da vida de seus antepassados (avôs/avós, pai e mãe) e nas suas próprias, objetivávamos que pudessem elencar as rupturas e permanências sociais, culturais, econômicas, ambientais e religiosas nesse processo de construção da memória histórica.

Estes primeiros instrumentos permitiram-nos adensar a análise de como as experiências coletivas e individuais e o uso de estratégias de sobrevivência de narrativas que podem ser apropriadas por nós, sujeitos do tempo presente, para inferirmos sobre a constituição dos processos que culminam com a formação dos padrões de sociedade estabelecido em nosso tempo e como estes processos nos afetam direta ou indiretamente.

Sabemos bem que todo documento é carregado de subjetividades e intenções que são próprias do autor e dos/das personagens. Nós, como professores-pesquisadores em Ensino de História, precisamos pensar sobre as lógicas que envolvem as leituras de homens e mulheres do tempo presente, sobre a construção de símbolos que o cercam em seus fazeres, a partir dos próprios significados e sentidos que dão às relações, aos objetos, aos espaços e ao tempo com os quais interagem.

Segundo o historiador Borys Kossoy “o artefato fotográfico, através da matéria (que lhe dá corpo) e de sua expressão (o registro visual do contido), constitui uma fonte histórica” (2001, p. 47), enquanto *registro visual* a fotografia é uma fonte de informações de conteúdos imensuráveis. Apesar da preocupação constante que os historiadores têm ao usar qualquer forma de documento, uma constatação que fizemos ao pedirmos aos alunos que trouxessem documentos fotográficos da Cidade de Castanhal, fora a ausência de datação das mesmas, o registro de quem fez o retrato, ou mesmo as pessoas retratadas nas fotografias.

Nos perguntávamos, como sabemos que tais fotografias são de Castanhal e não de outro lugar? A resposta é a mesma, confiamos nos relatos dos antigos moradores e um ou outros aspectos da arquitetura de determinados prédios e espaços que ainda conservam certos traços visuais. Senão há quem diga ser o (s) autor (es) (fotógrafo) das imagens ou o ano das fotografias com alguma precisão, recorreremos ao que já fora afirmado: “os antigos é quem dizem”. Os discentes dizem que se está na internet em sites oficiais é porque são confiáveis (não pretendemos discutir sobre falso ou verdadeiro na rede de informações disponíveis na rede mundial de computadores), ou porque seus familiares (moradores mais antigos) confirmam ser<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> Sobre o signo da memória coletiva, sabemos que a apropriação coletiva de determinadas referências pode ser afetada pelo uso constante e exacerbado destas mesmas, não afirmamos que seja o caso, mas queremos deixar

Para ajudar a instrumentalizar as leituras de fontes imagéticas, começamos a pesquisa apresentando as fontes históricas em perspectiva patrimonial, usamos fontes disponíveis na internet, e nos utilizamos da estratégia de comparação *antes e depois*, seguindo indicação da professora Circe Bittencourt (2018, p. 296):

As fotos transformadas em recursos didáticos, favorecem a introdução dos alunos no método de análise de “documentos históricos” [...] contribuem para que identifiquem ano, nome de lugares pessoas ou grupos sociais. [...] o uso da fotografia pode favorecer o entendimento das mudanças e permanências (...). Uma proposta frequente, ao estudar-se a história local, é apresentar fotos do mesmo lugar em momentos diferentes.

A utilização deste método fora crucial para que os alunos percebessem as possibilidades de leituras da história local a partir de fontes fotográficas. Mas como fomentar outras histórias da cidade de Castanhal? Se a cidade se modificou, quem foram os agentes da transformação? A planta urbana da cidade está em construção, quem decide sobre o lugar e os modifica? Os prédios que permaneceram não contam uma história do edifício, mas as decisões de sujeitos sociais que promoveram suas mudanças e essas mudanças conversam com homens e mulheres no tempo em que as histórias acontecem.

Talvez nós estejamos tentando responder pelas impressões que terão os sujeitos do futuro sobre a história que se constrói no presente, parece haver um discurso em torno do registro do tempo como se fosse possível assenhorearmo-nos dele, é inegável que estejamos sempre reivindicando um ou outro espaço/tempo no curso da historiografia (o que também não refuto a necessidade de fazer, e ainda que sejam muito jovens os meus discentes, pretendo que percebam que as escolhas sobre determinado tema *levado à assembleia*, não se fez de maneira inocente, mas pretendo que se saibam identificar as diversas intenções e que não se percebam em armadilhas que neguem à história seu papel científico, em outras palavras, não é porque seleciono fontes, que estou historicizando), mas garanto não ser esta, a discussão que predominou ao desenvolvermos esse projeto.

A escolha do objeto de estudos, as fotografias familiares, fora uma proposta de reflexão em que esteve presente um aspecto fundamental quando pensamos o público da pesquisa, a ligação afetiva com o documento e as pessoas representadas na documentação. Para

---

claro que não seremos levianos ou inocentes em afirmar sua “*veracidade*” e que se o professor-pesquisador pretende trabalhar com memória e identidade deve ter claro, que estas são manifestações possíveis no trato com a história, o que não invalida as fontes, *verdadeira, falsas ou fictícias*, todo documento histórico carece de problematizações, conforme nos adverte o sociólogo Maurice Halbwachs.. Para mais, ler o texto de prefácio da obra do Maurice Halbwachs em que fala sobre memória, feita pelo professor Jean Duvignaud, 2ª ed, 1990.

além de entender o espaço da cidade a ênfase foi deslocada às pessoas. Para o historiador Kossoy (2001, p.45).

Toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado de realidade registrado fotograficamente. Se, por um lado, este artefato nos oferece indícios quanto aos elementos constitutivos (assunto, fotógrafo, tecnologia) que lhe deram origem, por outro o registro visual nele contido reúne um inventário de informações acerca daquele preciso fragmento de espaço/tempo retratado. O artefato fotográfico, através da matéria (que lhe dá corpo) e de sua expressão (o registro visual do contido), constitui uma fonte histórica. [...]. Uma fonte histórica, na verdade, tanto para o historiador da fotografia, como para os demais historiadores, cientistas sociais e outros estudiosos.

Para que os alunos compreendessem a importância de compartilhar tais fontes o trabalho fora demorado, em parte porque ainda predomina a visão sacramentada de que história é a “dos outros”, “do passado” e “dos antepassados”. Fora necessário refletir sobre a noção de tempo histórico, fazer uma linha do tempo ao modo tradicional mesmo. O raciocínio partiu de algo muito simples e as descobertas foram alentadoras: se a cidade tem 89 anos, meus alunos têm em média 14 anos, seus pais têm entre 35 a 55 anos, seus avós têm entre 55 a 80 anos, então a história desse marco temporal-genético é extremamente próximo. A quebra desse paradigma da duração longuíssima da história que os separava de perceber o “nascimento da cidade”, fora se dissipando.

Nosso esforço se fez no sentido de que percebessem as riquezas documentais das histórias não contadas que eles têm em casa, seus arquivos pessoais, as fotografias, postas nos acervos pessoais, podem mobilizar histórias da cidade pelos sujeitos que ainda vivem aqui, seja seus avós, pais, tios e eles mesmos.

Para que propuséssemos a “abertura” desses arquivos, apropriamos do discurso familiar e trouxemos os pais de alguns alunos para que socializassem suas histórias a partir das suas experiências na cidade, o que nos rendeu muitas horas de gravação de vídeos em encontros online. O método se mostrou eficaz, e fora fundamental também, para que os próprios pais se vissem na condição de sujeitos das transformações sociais e permitiu que os alunos/as assumissem ainda mais o projeto.

Nos dispusemos a executar o planejamento através de uma sequência didática, mas devemos ter em mente que há elementos incontornáveis ao planejamento e que a adaptabilidade é comum durante o projeto, conforme você verá a seguir, a etapa de entrevistas com os pais não fora prevista, mas se fez necessária na medida que percebemos a baixa adesão inicial dos alunos ao projeto, em parte porque o projeto se dava em encontros online, já que as aulas ficaram sendo

executadas em modalidade virtual, por motivos ligados o problema pandêmico (epidemia de Covid-19), do qual acredito termos toda ciência da gravidade.

A execução do primeiro plano de aula, da sequência didática de três planos, tinha como objetivo: Propor aos discentes possibilidades de reflexão acerca do conceito de categorias de patrimônio, memória e identidade a partir das relações do cotidiano no contexto da História Local, utilizando-se das fotografia em contexto escolar, em consonância com a Habilidade da BNCC: (EF05HI10) *Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências destes patrimônios ao longo do tempo.*

Intitulamos essa aula com o tema “*O passeio público: Visitando a cidade*”, o texto utilizado para discussão da temática fora, *O patrimônio cultural em sala de aula: abordagens interdisciplinares nos municípios paraenses, presente no Caderno Temático 4 - Educação patrimonial: Diálogos entre escola, museu e cidade.*<sup>36</sup> Como estávamos em ambiente digital, utilizamos da rede de comunicação (internet) três sites para apropriarmo-nos da temática, na ordem em que aparecem no plano de aula, nós fomos executando, foram eles:

- I. <http://portal.iphan.gov.br/>
- II. <http://bndigital.bn.gov.br/>
- III. [https://br.pinterest.com/search/pins/?q=patrimonio%20cultural%20brasileiro&rs=typed&term\\_meta\[\]=patrimonio%7Ctyped&term\\_meta\[\]=cultural%7Ctyped&term\\_meta\[\]=brasileiro%7Ctyped](https://br.pinterest.com/search/pins/?q=patrimonio%20cultural%20brasileiro&rs=typed&term_meta[]=patrimonio%7Ctyped&term_meta[]=cultural%7Ctyped&term_meta[]=brasileiro%7Ctyped)

A aula se dividiu em dois tempos de 45 minutos, no primeiro momento a leitura dos sites supracitados fora mediado pela professora, e nos outros 45 minutos eles deveriam escolher um dos sites abaixo e responder a um questionário simples que pretendia que percebessem as mudanças na paisagem: O que acontece com as pessoas, com os objetos, com as casas, com as coisas em geral com o passar do tempo?

- I. <https://extra.globo.com/noticias/rio/rio-em-dois-tempos-1180337.html>
- II. <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?tag=rio-de-janeiro>
- III. <https://www.megacurioso.com.br/historia-e-geografia/71476-confira-27-imagens-impresionantes-de-cidades-antes-e-depois.htm>

---

<sup>36</sup> Texto disponível em:

[https://www.academia.edu/10303604/Caderno\\_Tem%C3%A1tico\\_de\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Patrimonial\\_no\\_04\\_Di%C3%A1logos\\_entre\\_Escola\\_Museu\\_e\\_Cidade](https://www.academia.edu/10303604/Caderno_Tem%C3%A1tico_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Patrimonial_no_04_Di%C3%A1logos_entre_Escola_Museu_e_Cidade)

IV. <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/fotos/2015/02/fotos-veja-imagens-do-antes-e-depois-de-paisagens-do-rio.html#F1547015>

A partir dessa primeira aula, os alunos tinham como perspectiva, entender como as mudanças operadas ao longo do tempo são refletidas na paisagem natural, dando lugar quase que totalmente a paisagens exageradamente modificadas pelas mãos humanas. Mas os alunos deram pouca ou quase nenhuma importância a isso, pois como pude constatar durante a socialização das atividades, a lógica de que o progresso da ciência melhorara a vida dos homens, era de fato predominante. Eles olhavam a “modernidade” como facilitadora e ignoravam os desdobramentos das questões sociais, que em geral não aparece nas fotografias, a não ser que seja problematizada de maneira bem “escancarada”, a exemplo das fotos do site acima (item IV), em que se percebe o processo de favelização do Rio de Janeiro em uma das fotografias, da Dona Marta antes e depois do processo de ocupação.

A tarefa de casa consistiu em fornecer duas montagens com fotografias da cidade de Castanhal para que eles fizessem o mesmo exercício de análise de rupturas e permanências. Na primeira montagem a fotografia A você verá o prédio da prefeitura e um pedaço da praça Matriz de São José, com a escola Cônego Leitão e a igreja católica de São José. Na fotografia B, temos o prédio da prefeitura de outro ângulo, e não é possível ver a escola e a igreja, por meio desta.

**Figura 08** – Prefeitura de Castanhal (antes e depois).



**Fonte:** Imagens extraída de endereços eletrônicos disponíveis na internet.

Foto A: <http://ddiasesilva.blogspot.com/2014/01/castanhal-dos-82-anos-dehistoria.html>

Foto B: <https://guiadecastanhal.com.br/servicos/detalhes/7> Acesso em: 05/05/2021

A segunda montagem que foi a apresentada aos discentes, fora retirada da página de facebook: [https://www.facebook.com/castanhaleuamoecuido/photos\\_by\\_](https://www.facebook.com/castanhaleuamoecuido/photos_by_) disponível nesta plataforma de socialização da rede de informações virtuais (internet). Sobre as imagens expostas acima e abaixo, não encontramos de dados como as datas de captura ou autoria das mesmas, é exatamente desta maneira que estão disponíveis nas redes sociais e deste modo foram apresentadas aos discentes, que conforme já mencionado anteriormente, são para eles conhecidas, por ocasião de já terem sido feitas coletas de material de pesquisa de outras

atividades escolares ou por ser veiculada nas transmissoras e repetidoras de televisão local em virtude das festas de comemoração de aniversário da cidade e das culminâncias escolares que homenageiam a cidade.

**Figura 09** - Praça Matriz de São José, Castanhal, Pará (antes e depois)



**Fonte:** Disponível em: <https://www.facebook.com/castanhaleuamoeucuido/photos> by. Acesso em: 05/05/2021.

Por meio destas imagens problematizadas ao modelo “antes e depois”, a socialização das diversas interpretações foi a constatação do que já estamos acostumados - pelo nosso saber experiencial de já termos feito atividade semelhante com alunos neste nível de aprendizagem em que estão os/as discentes-, o discurso predominante neste tipo de atividade é sobre os monumentos, mais especificamente a arquitetura deles, ou – ainda que limitado – uma ou outra intervenção de fala sobre os veículos que apareceram, principalmente na análise das fotografias da primeira montagem (fotografias A e B , da Prefeitura de Castanhal).

Este momento foi importante para trazermos os alunos para a linha de pesquisa ligada a memória, que tanto nos interessa neste projeto, e executarmos o segundo plano de aula,



intitulado: “*Memória: a fotografia como documento histórico*”, utilizamos os sites <https://museuimperial.museus.gov.br/historico-e-personagens> e [http://www.xyz360.com.br/clientes/museu\\_imperial/](http://www.xyz360.com.br/clientes/museu_imperial/), a exposição fora feita pela plataforma digital *google meet*, e a turma fez a visita *tour virtual* do museu imperial com link disponibilizado por meio de compartilhamento de tela.

Foram fomentadas algumas perguntas para que se iniciasse a discussão a respeito dos sujeitos: Quem são aquelas pessoas? São as mesmas? Que mudanças aconteceram? Por se tratar de um site do período imperial as imagens da família imperial, eram predominantes, pedimos que observassem e apontassem as mudanças que aconteceram com os/as personagens: Como ele foi retratado nas imagens, na pintura ou na fotografia? Quem pintava os quadros destas pessoas? Quem tinha acesso a estes artistas e posteriormente às máquinas fotográficas?

As respostas ainda não traziam os alunos para as pessoas comuns, os sujeitos até aí apresentados eram os mesmos “heróis” que eles conhecem desde o fundamental menor, quando passaram a ter contato com o ensino de história através dos livros de didáticos e/ou momentos comemorativos de datas cívicas. Fora então que apresentamos a eles nossa proposta de intervenção voltado para estudar os sujeitos que não aparecem nas fotografias e imagens, mas que as produzem, ou até aparecem, mas são anônimos (como os sujeitos da motocicleta da imagem A, ou o/a passante que se vê quase que encoberto pelo poste e na esquina da rua da mesma imagem).

Se os prédios, as ruas, a iluminação, a maneira de se vestir, os veículos de transporte se modificaram, gostaríamos de saber quem os modificou e por que o fez? Quem produz os alimentos que os “sujeitos ilustres” comem, quem reforma os prédios, quem costura ou onde vende, ou ainda quem vende, as roupas que usam? Para que pudéssemos posicionarmos melhor nosso objeto de estudos, solicitamos aos alunos, como atividade de sala, que lessem e refletissem a partir do poema “*Perguntas de um Operário que Lê*” (Bertold Brecht).

Como atividade de casa, fora solicitado que os alunos enviassem para a professora-pesquisadora por meio de aplicativo de mensagens (WhatsApp), fotografias familiares, refletimos que o critério de escolha inicial seria o apego afetivo ao que estivesse retratado na fotografia. A falta de adesão ao projeto fora bastante desestimulante, inicialmente e, para que tivesse efetividade, repensamos e reformulamos a estratégia de abordagem a partir deste ponto. Precisávamos trazer os pais, as mães e/ou os responsáveis para apresentar a ideia do estudo que estávamos desenvolvendo, mas também havia o receio de que os alunos se sentissem provocados a participar para que não tivessem problemas em casa ou serem acusados de

“desinteressados” pelos seus familiares e se assim acontecesse, nosso objetivo que era e ainda é o de promover aprendizagem significativa, fracassaria.

Na tentativa de superar as dificuldades de pesquisa, dentre elas a participação dos discentes, se fez necessário marcar reuniões com os familiares, essas reuniões se deram de maneira on-line e os responsáveis foram entrevistados pela docente e pelos próprios filhos/as sobre a experiência de viver em Castanhal. Os aspectos abordados incluíam infância, adolescência, lazer, religiosidade, participação política, casamento, vida profissional, ser pai/mãe entre outras.

As entrevistas ocorreram conforme o aceite dos convites dirigidos aos pais de alunos e alunas, a proposta consistia em compartilhar as histórias de suas vidas e famílias e de como surgira a relação destes com a cidade de Castanhal, e assim se fez. Apenas oito familiares participaram, do que chamamos na escola de “contação de histórias”, mas fora o suficiente para estimular os discentes a desejar que suas histórias também fossem ouvidas creio que neste ponto houve o entendimento de que as histórias que não conheciam de seus próprios familiares, eram as “pistas”, o elo de ligação com as mudanças e/ou permanências operadas na sociedade em que estão inseridos como sujeitos castanhalenses, são estes homens e mulheres os sujeitos não fixados nos monumentos prediais da cidade, os que operam a vida prática e política da cidade, seja pela inércia em não combater modificações desastrosas para a história do município ou promovendo as benesses.

Cabe aqui um importante esclarecimento. Em meio a esta pandemia de COVID-19, no ano letivo de 2020 as aulas ministradas entre o 19(dezenove) de março e o 14(quatorze) de setembro, se deram de maneira exclusivamente virtual. No retorno às aulas presenciais, a logística que se operacionalizou na escola CEADep foram aulas de maneira híbrida, pois tínhamos alunos nas salas da escola e alunos nas salas de aulas online e de maneira simultânea. Os meses que se estenderam de setembro até a primeira quinzena de dezembro, fora o período no qual de executamos as entrevistas e, com nossos discentes mudando de série, tínhamos que tivéssemos que fazer o projeto com outros alunos que agora (2021) seriam os alunos do 9º ano, mas a direção da escola CEADep, insistiu que a professora-pesquisadora continuasse o trabalho com a turma que já vinha desenvolvendo o projeto, mesmo que agora fossem alunos do 1º ano do Ensino Médio, visto que ainda assim são alunos da educação básica. Qual não foi nossa surpresa, quando das matrículas, os alunos permaneceram na escola, havendo uma única transferência escolar. Com essa prerrogativa da direção e o manifestado interesse dos pais, mães e dos/as alunos/as, retomamos o projeto a partir de fevereiro de 2021.

#### 4.2 “NO ‘MEU TEMPO’, ISSO TUDO ERA MATO”: AS MUDANÇAS OPERADAS PELO TEMPO.

A frase do título acima pode parecer exagerada para você caro/a leitor/a, mas devemos lembrar o lugar de onde se fala, Castanhal, no Pará é uma cidade com pouco mais de 200 mil habitantes, muitas agrovilas e vilas. Inicialmente forjada como uma vila no cenário regional que tinha como principal função, o abastecimento de produtos de origem primária para a região metropolitana de Belém, capital do Pará<sup>37</sup>, tem sua municipalização datada de apenas 89 anos.

A frase na verdade é um chiste bastante usual “por essas bandas” – assim o castanhalense fala - e foi reproduzida por um dos entrevistados, que tem pouco mais de 50 anos. Trata-se do pai de uma aluna (o Senhor Edmilson), hoje policial militar, que migrou com seus pais do Nordeste brasileiro para Castanhal ainda muito moço (aliás um passado comum à muitos sujeitos desta cidade, conforme confirma o historiador castanhalense Osimar Barros<sup>38</sup>), e que relata que vira nos últimos 40 anos a Cidade crescer em um ritmo muito acelerado. Segundo seu relato, quando aqui chegou a cidade não tinha esse título de “Cidade Modelo”, e alguns bairros extremamente povoados hoje sequer existiam, fato que também fora narrado por outras duas mães, que embora mais moças, já nasceram aqui no município.

Em nosso propósito para finalizarmos o projeto, reiniciamos as aulas em 2021 com os/as discentes agora estavam assimilando o pertencimento ao 1º ano do Ensino Médio da Educação básica. Nossos encontros permaneceram ainda de maneira híbrida, no entanto, a adesão ao projeto fora satisfatório. Retomamos com a sequência didática a partir da execução do 3º plano de aula, “**A cidade e os sujeitos: passado e presente**”, a proposta consistiu em problematizar as fontes (fotografias as quais tinham apego afetivo) enviadas por eles à professora-pesquisadora, como sugestão de atividades. Pretendíamos por meio desta aula, possibilitar aos alunos o trabalho com as fontes primárias de modo a perceber a importância de se enxergarem como sujeitos ativos na promoção de conhecimento, a partir de ações conscientes de problematização das fontes.

Cada aluno enviou fotografias para a professora pelo aplicativo de mensagens Whatsapp, e segundo orientações da docente, não deviam revelar ano, dia ou mês, sujeitos

---

<sup>37</sup> LACERDA, Franciane Gama. Migrantes cearenses no Pará: facas da sobrevivência (1889-1916). Disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-16072007-105321/pt-br.php>. Acesso em: 23/08/2020.

<sup>38</sup> BARROS, Osimar da Silva. “A cidade Modelo”: reforma urbana, conflitos sociais e discurso de progresso em Castanhal (1960-1987). 2014.

retratados ou qualquer outra informação. Esta estratégia tinha como objetivo promover a leitura de fontes e exercitar as capacidades problematizadoras a partir de informações puramente imagéticas, sem a presença de fontes escritas.

A proposta de leitura feita pela docente incluía inicialmente a não manifestação dos sujeitos que reconhecessem as fotografias nas quais dispuseram para a pesquisa, só após as especulações e problematizações sobre as tais fontes, os discentes “donos/os das fotografias” deveriam manifestar-se e tecer os seus comentários. Creio que o maior desafio enfrentado nessa etapa, fora fazer os alunos entenderem que:

... ao contrário do que se costuma dizer, a “imagem não fala...por si só” [...] as imagens cruas, sem nenhum comentário ou legenda [...] podem interessar, impressionar, seduzir, comover e apaixonar, mas não podem informar. O que nos informa são as palavras. (SALIBA, 1999 apud ABUD, 2010, p. 148)

Para a apresentação e socialização das fontes com a turma, fora montado um slideshow em *power point*<sup>39</sup>, contendo as imagens que a docente selecionou e aplicou como atividade de leitura de imagens. Para os/as discentes em sala de aula presencial, a projeção se deu por meio de datashow e, para os/as das aulas remotas, utilizamos o compartilhamento de tela pela plataforma google meet, só após as leituras e socializações das mesmas é que fora pedido que os seus respectivos donos se manifestassem.

As leituras consistiram em descrição do cenário, dos sujeitos, das cores, das roupas e demais possibilidades de representação. Nesse exercício foi importante perceber que as especulações eram bastante próximas das narrativas que os “donos/os” das fotografias fizeram, o que acreditamos ser possível dada a proximidade das experiências sociais e familiares percebidas por sujeitos de determinados contextos históricos.

Vejamos abaixo algumas das imagens utilizadas os comentários feitos a despeito delas:

---

<sup>39</sup> Programa disponível no software da empresa Microsoft Windows, e utilizado como ferramenta para montagem de apresentações em recursos de mídia como projetores e retroprojetores, computadores e demais dispositivos que concedam compatibilidade.

**FIGURA 10-** Arquivos disponibilizados por alunos/as.



**Fonte:** Disponível em: arquivos pessoais cedidos por uma aluna. Acesso em 27/05/2021.

Segundo o aluno Ryan Silva, do 1º ano do ensino médio, de apenas 14 anos, a leitura da fotografia permite que “a gente perceba que ela não atual, até pelo designer da motoca e pelo colorido que demonstra não ser de câmera moderna (atual) ”.

Sobre a mesma fotografia, a aluna Axia Silva, 15 anos de idade, aluna do 1º ano do ensino médio, analisou da seguinte maneira: “acho que as duas fotos são antigas, porque minha mãe tem umas fotos iguais a essas, as roupas parecem da época dela, parece que o casal estava na festa, tem uma caixa que eu sei que é de colocar cervejas”.

**Figura 11** – Arquivos pessoais cedidos por aluna.



**Fonte:** Disponível em: arquivos pessoais cedidos por uma aluna. Acesso em 27/05/2021.

A aluna Sarah Gonzaga, de 14 anos, do 1º ano do ensino médio fez a seguinte inferência sobre a fotografia acima: “a primeira foto [da esquerda] é antiga, mas não muito, porque é colorida, mas a outra [a fotografia da direita] da senhora com a menina, eu acho que é irmã do S.E [colega de turma da aluna], parece ser uma foto mais nova, por causa da cor da foto e também do estilo das roupas. Também percebi que nenhuma das casas são lajotadas e achei a televisão da primeira foto de um tempo antigo”.

**Figura 12** – arquivos cedidos por alunos/as.



**Fonte:** Disponível em: arquivos pessoais cedidos por uma aluna. Acesso em 27/05/2021.

Para o aluno Antônio Matheus, de 15 anos, do 1º ano do ensino médio, “a primeira foto parece que foi feita uma encenação, foi tipo assim ‘bora tirar uma recordação’, a segunda parece aquelas de desfile da pátria, pelo nome na placa dá para ver que foi aqui em Castanhil, mas nenhuma delas parece atual, parece que são do passado”.

Segundo o aluno Ryan Silva, 15 anos, da mesma turma do ensino médio “a foto me lembra da alfabetização do meu pai e do desfile da época deles. A foto com a bandeira do Brasil é uma foto da foto, ficou com flash no meio, enquanto a outra provavelmente é escaneada, ambas parecem ser da década de 70 a 80 por causa das cores”.

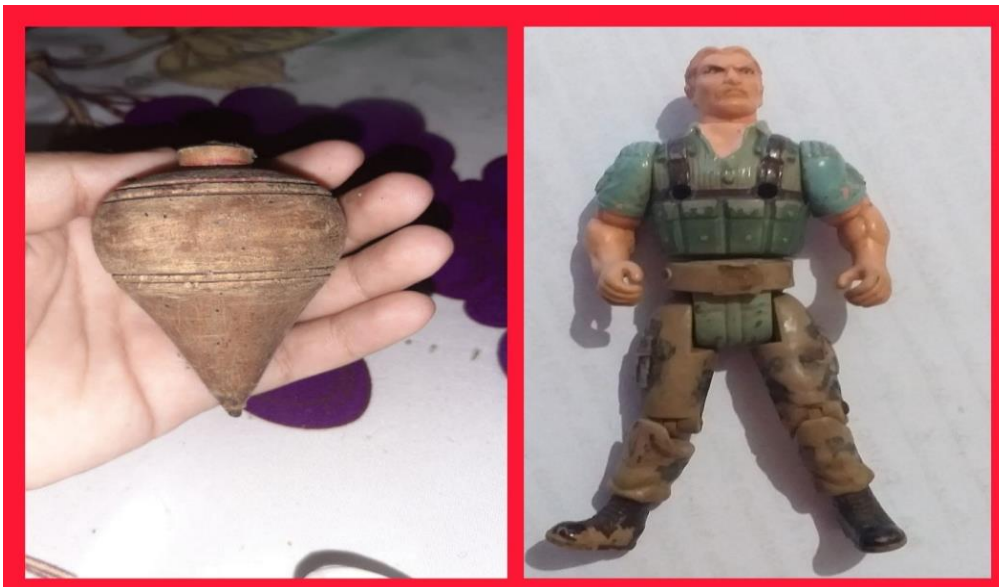
O aluno Leonardo Filizzola, 15 anos, 1º ano médio: “Tia essa foto [o da esquerda], ela me lembra muito antigamente tipo uns 40 anos atrás não sei direito, a segunda foto [da direita] está sendo feito algo que não é muito comum atualmente, um desfile no meio de um campo... A forma como é o cabelo da moça, me lembra muito os filmes antigos que eu assisto com o papai”.

A socialização das opiniões sobre as fotografias fora feita de maneira espontânea, mas os relatos em torno do que um via era quase sempre o que o outro também enxergava. Talvez ter levado para que lessem as fotografias em comum tenha prejudicado o que o outro via, porque

as afirmações que o primeiro dava era quase sempre assimilado pelo grupo todo. Mas não podemos afirmar com certeza, que as inferências teriam sido distintas se as leituras tivessem sido feitas de maneira silenciosa e pedido que anotassem as impressões acerca do que visualizavam.

Por hora para o que desejávamos: permitir a socialização a partir de leituras fotográficas, serviu-nos. A grande maioria das imagens que nos chegaram eram fotografias de fotografias, conforme nos revelara os/as discentes, eram fotografias impressas nas quais os mesmos fotografaram com seus aparelhos celulares. Quando indagados sobre fotografias mais atuais, de suas experiências de vivência, os alunos revelaram não haver muitas delas “reveladas” e que as mesmas estavam em aparelhos tecnológicos como celulares, notebooks, pendrives, em drives e tablets?

**Figura 13** – Arquivos cedidos por alunos/as.



**Fonte:** Disponível em: arquivos pessoais cedidos por um aluno. Acesso em 15/06/2021.

Sobre as fotografias acima foi possível especular que pela qualidade da fotografia fora feito por aparelho celular desses tipos atuais, que os brinquedos fotografados existem, mas que talvez não sejam atuais, “da época dos alunos”. O que fora mais tarde confirmado pelos alunos que enviaram as imagens. Os/as discentes disseram reconhecer o pião como sendo “brincadeira da época dos pais deles”, porque já haviam ouvido falar sobre isso e também nas entrevistas com os pais dos colegas, quando revelaram os tipos de brincadeiras de suas infâncias.

Já o segundo brinquedo (o boneco) ficaram com dúvidas sobre de qual época era, mas não “devia ser muito novo”, o aluno que produziu a fotografia, revelou se tratar de uma



“reliquia” [assim que o aluno se referiu ao brinquedo] de mais de 30 anos que pertence ao pai, de um desenho chamado *Comandos em Ação*, o que comprovamos mais tarde em busca rápida pela internet.

Nesse ponto você pode pensar que divagamos sobre a fotografia, mas o que nos chama a atenção são alguns adjetivos e ênfase dada a certos termos, os alunos tratam os objetos e as coisas das quais não lhe pertence ou pertenceram como sendo distante e até “reliquia”, ao se referir como “da época dos meus pais”, a fala faz uma entonação de um tempo fora do seu campo de pertencimento, o que nos levou à reflexão sobre curta e longa duração.

As noções de tempo passado e tempo presente devem ser tratadas com muito cuidado, é comum os alunos pensarem que não têm responsabilidade sobre a história por tratarem a tempo deles como ainda vindouro, o tempo de quando serão adultos, protelando a vida ao futuro, ao mesmo tempo que acham que seus pais são os responsáveis pelas mudanças da sociedade.

Uma última imagem das quais utilizamos na projeção, pode ser testemunha da importância da ideia de pertencer, e de como a memória é programada para reparar, mobilizar, sensibilizar o leitor/a da fonte imagética.

**Figura 14** – Arquivo cedido por alunos/as.



**Fonte:** Disponível em: arquivos pessoais cedidos por um aluno. Acesso em 09/06/2021.

Os dois brinquedos representados acima fomentaram lembrança bastante significativas nos/as discentes. A leitura deste objetos foi acompanhada de uma palavra usada pelo aluno Leonardo Filizzola, de 15 anos: “O Wood (nome do segundo boneco<sup>40</sup>) me traz uma *nostalgia*, lembro que fui no cinema lá da Yamada<sup>41</sup> assistir com minha mãe, foi bom demais, porque minha mãe trabalhava muito na CELPA (Centrais Elétricas do Estado do Pará)<sup>42</sup>, e tinha pouco tempo pra mim, e tinha os meus dois irmãos que eram muito bebês, mas ela tirou esse dia só pra nós dois. Eu nem lembro do filme direito, mas lembro que toda vez que vejo esse boneco eu lembro desse dia, e esse boneco minha avó me deu antes dela falecer, então ele traz muitas saudades, quem comeu o olho dele foi meu cachorro que também já morreu como a minha avó”.

A aproximação com o objeto de referência memorialístico é aspecto fundamental para despertar a ideia de preservação. Partindo da memória e contando com as potencialidades da educação patrimonial podemos encontrar ferramentas de ensino de história que permita, através das fotografias, proporcionar a consciência de “pertencer”. Segundo Braga (2011) “é a memória a força motriz do presente, é nela que existe a fonte propulsora da construção da vida de cada um e da nossa relação com a sociedade” (p.19). O caderno temático 1 (um), de educação patrimonial que contém orientações aos professores, propõe que sejam valorizadas as memórias individuais e familiares, haja visto que as referências pessoais do aconchego familiar constituem um patrimônio afetivo.

A noção de patrimônio hoje está ampliada. Conforme as palavras do ex-Ministro da Cultura Gilberto Gil “(...) pensar em patrimônio agora é pensar com transcendência, além das paredes, além dos quintais, além das fronteiras. É incluir as agentes, os costumes, os sabores, os saberes. Não mais somente as edificações históricas, os sítios de pedra e cal. Patrimônio também é o suor, o sonho, o som, a dança, o jeito, a ginga, a energia vital, e todas as formas de espiritualidade da nossa gente. O intangível, o imaterial.” (EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, Caderno temático 1, 2011, p. 20)

### **4.3 PORTAL DA FAMÍLIA: UMA JANELA PARA O (RE) CONHECIMENTO.**

Quando pensamos a dimensão propositiva levamos em consideração os aspectos que envolvem “o fazer” do professor da educação básica, bem como a disponibilidade de tempo, o

---

<sup>40</sup> Pertence a uma série de filmes chamados TOY STORE, da Disney.

<sup>41</sup> Era uma rede de lojas e supermercados que fundada na década de 1950, das quais haviam duas lojas em Castanhal, sendo uma na Avenida Barão do Rio Branco e outra na Avenida Pres. Getúlio Vargas (Br- 316), ambas baixaram, e no lugar da loja da BR-316, hoje funciona outro supermercado.

<sup>42</sup> A rede de energia elétrica CELPA (Centrais Elétricas do Estado do Pará), fora privatizada e hoje pertence ao Grupo Equatorial.

horário de aulas e os conteúdos didáticos a serem finalizados. Mas nos apegamos ao currículo ativo e a autonomia docente em decidir quais propostas de aprendizagem são funcionais para a construção de conhecimento sobre a história local.

Também procuramos instrumentalizar os/as discentes a construírem os blogs, que mais tarde compuseram o portal, produto desta dissertação feito pela professora-pesquisadora. Os encontros se fizeram de maneira presencial e virtual, a partir de ferramentas disponíveis na rede mundial de comunicações (internet) de maneira gratuita e de fácil manipulação, o google meet e o zoom.

Os/as discentes, por esse mote, assumem o protagonismo de suas próprias histórias, e deste ponto em diante eles foram instigados e orientados a fazer a histórias dos seus e a sua própria, sobre critérios como afetividade e tendo como temáticas festas familiares, imigração e fixação na Cidade de Castanhal, passeios públicos, ocupações (trabalho/emprego), moradia e o que mais desejassem.

O resultado entregue até aqui não é um produto totalmente acabado, a proposta do portal é que ele será objeto de socialização em constante construção, uma linha do tempo que se faz pelos aspectos passados e presentes, vai modificando-se. Será necessário fazer muitos investimentos, e por meio deste projeto inicial, pretendemos introduzir outras experiências, com outras turmas e ampliar a perspectiva das discussões para possibilitarmos que, a experiência com estes discentes, possa despertar em outros alunos e alunas a vontade de emprestar suas histórias para a construção de análises possíveis de uma sociedade que não irá forjar-se pela vontade dos “grandes vultos da história”, mas dessa gente comum que tem transformado a sociedade e que deve ser dotada de consciência histórica genética, conforme Jörn Rüsen, para que possam executar as “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p. 57).

### **1ª Parte – Conhecendo o portal digital**

Para Malraux o sentido do Museu vai além da difusão de conhecimento pelas imagens de arte. Para o escritor e ensaísta, o museu também é um lugar mental, um espaço imaginário, sem fronteiras, que nos habita. Se o espírito humano é capaz de reter as formas que admira, o museu se alarga. Deixa de ser apenas um museu formado de reproduções para ser aquele que se pode conceber mentalmente ou memorar. É como se as formas, enquanto magia, se apoderassem de nós e assim sobrevivessem em nós (Silva, 2002, p. 187).

A partir do conceito de patrimônio, buscamos entender como se constrói as ações de musealização, compreendido neste trabalho como um processo de aplicação das ações de pesquisa, preservação e comunicação. A instrumentalização da documentação procurou adaptar-se à realidade da escola, da docente e dos discentes, considerando questões muito peculiares, como a série, a idade, as limitações de tempo em sala de aula presencial e espaço virtual, além do uso das tecnologias e da disponibilidade destas para os envolvidos no processo.

Para que obtivéssemos êxito, desde a fase de planejamento bem como na de execução, buscamos investir no aumento da autoestima no sentido de elencar que a elaboração do produto seria (como de fato foi), a compreensão da realidade como transformadora e construtora de novos conhecimentos. Conforme nos sugere a museóloga e educadora Dr<sup>a</sup>. Maria Célia Santos (2011, p. 26):

Ao contrário do procedimento usual dos museus, em que a exposição é o ponto de partida no sentido de estabelecer uma interação com o público, na ação museológica **aqui proposta**, a exposição é, ao mesmo tempo, o produto de um trabalho interativo, rico e cheio de vitalidade, de afetividade, de criatividade e de reflexão, que dá origem ao conhecimento que está sendo exposto e a uma ação dialógica de reflexão, estabelecida no processo que antecedeu a exposição e durante a montagem, além de ser ponto de partida para outra ação de comunicação.

Estas ações que antecederam a feitura do Portal da Família, foi uma tentativa legítima de possibilitar outras leituras da cidade de Castanhal, a partir de histórias dos comuns, de seus costumes, das relações com os seus e com os outros. Uma história privada que pode ser percebida e documentada nas ações públicas. Partimos do pressuposto que há em nossas discentes certas “intimidades” com aprendizagens que extrapolam aquilo que é ensinado na sala de aula, são os saberes de mundo, tão valorizados na pedagogia Freiriana.

Podemos também, por meio deste produto averiguar, constatar e, em certo ponto, desmistificar uma afirmativa de senso-comum, de que os adolescentes brasileiros são aptos ao uso das ferramentas digitais, como que por “osmose de geração”, os “gestacionados da tecnologia”. Não negaremos, porém, que haja habilidades que dominam de maneira bastante peculiar e queremos acreditar que tenham consciência do uso que fazem.

Quando desenvolvemos a parte prática do projeto, que consistia em preparar as ferramentas para socialização das fotografias levantadas pelos discentes, chegamos em um problema verdadeiramente complexo, a falta de habilidade dos mesmos em lidar com o meio digital. Por conta desta constatação seguimos com o propósito de nos apropriarmos de ferramentas que fossem acessíveis as realidades financeiras e digitais, além de refletirmos sobre

o processo de uso e manipulação por outros discentes e docentes, em realidades tanto locais, quanto nacionais, atendendo por este mote, o que pensamos corresponder as finalidades da formação do Programa de Pós- Graduação em Ensino d História (ProfHistória).

Lembro-vos aqui da discussão que havia já há algum tempo, a despeito do uso dos recursos digitais em sala de aula, com uma negação inclusive bastante arraigada para os usos de celulares nas aulas, no Pará fora promulgada uma lei que proibia o uso para professores/as e alunos/as. Também se questionava, e questionam ainda, o uso da modalidade de ensino a Distância, o EAD. Em si tratando de Ensino de História, podemos citar algumas crises bastante intensas quanto à posse da informação, o excesso de *estórias* nas redes de informação e o caráter delas. Com muitos de nós professores e professoras reivindicando a “verdade” da história e sendo confrontados de maneira bastante incisiva por pais e alunos e muitos outros sujeitos, sobre quem dizia essa verdade.

Podemos garantir, que não é nossa intenção com esse projeto, provar “verdades”, nem tampouco, legitimar informações que surgem nas redes de informação sem critério. A pandemia nos empurrou para o EAD, para as salas virtuais, para os grupos de aplicativos de sociabilidade e tivemos que ver nossa sala de aula dissolver as paredes físicas e estabelecer novas fronteiras. Fora necessário reavaliar muitas de nossas práticas, e isso resultou que, se os alunos têm a internet, como meio de transmissão de informações, cabe a nós professores e professoras, instrumentalizar o uso dessas ferramentas.

Não podemos “brigar” com o novo e vencer em seu território sem entendê-lo, é necessário se adaptar ao meio para garantir a sobrevivência, neste espaço onde o lúdico e interativo tem cada vez mais ocupado lugar, devemos nós, como professores, tomamos como lugar de estudo e campo de possibilidades de fazer historiográfico, como já se mostrou ser, inclusive, tudo que toca a mão humana é material de passível de problematização científica. A internet como meio de transformação das relações, pode e deve, ser ferramenta educacional e cabe a nós orientarmos nossos/as discentes, e se quisermos que utilizem as redes digitais para serem sujeitos sociais engajados e agentes de transformação social para o agir de maneira ética, devemos nos apropriar de todas as formas possíveis porque esse foi o nosso juramento pela educação, não somos professores e professoras pelo simples prazer de ensinar, fazemos isso porque aprendemos com nossos “mestres”, a exemplo de Paulo Freire, que ensinar é uma causa.

As entrevistas que fizemos com os pais e responsáveis, bem como que a quase totalidade das orientações para a feitura do “produto” ocorreu de maneira virtual com espaços para discussões, a participação destes responsáveis se deu por meio de carta de convite aberta aos pais da turma, e se foram fazendo a partir do *aceite* dos mesmos. Mas devemos esclarecer que

estas entrevistas não serão utilizadas na análise direta e nem disponibilizadas no *Portal da Família*, porque, conforme dito anteriormente, as mesmas trataram de ser instrumento de engajamento e possibilidade de fomentar maior participação dos/as discentes ao projeto.

## **2ª Parte – Monumentos de pequenas dimensões.**

“O dever de memória é o dever de fazer justiça, pela lembrança, a um outro que não a si. (...) Somos devedores de parte do que somos aos que nos precederam”.  
(RICOEUR, 2007, p. 101)

Em determinados momentos da história ocidental, principalmente na Era Moderna com a retomada dos estudos filosóficos greco-romanos e a busca pela racionalidade e o cientificismo, se acreditou na possibilidade de que a forma de contar a passagem da vida humana se baseasse na leitura de documentos escritos, destituindo de existência da história, aqueles grupos que não a tivessem registrado com escrita ou com “obras monumentais”, que seriam aquelas descritas como “grandes feitos da humanidade”, tais quais as pirâmides egípcias, conhecida por públicos de distintas classes sociais e idades. Vale lembrar o movimento em torno das gentes ancestrais na América, que foram varridos da historiografia, suprimidos grandemente pela sanha colonialista dos europeus, e registrados como se não tivessem direito a história.

Sabemos ou especulamos muito sobre os “prédios” e os líderes que ordenaram as construções, e pouco ou quase nada dos operários que os construía, da rede de distribuição de alimentos que serviam as grandes obras, da logística de distribuição de matéria-prima e ferramenta e do sistema de recompensas. Nesse emaranhado de questões que tecemos para forjar o “fio da história”, resta que nos apropriemos de registros deixados sem que tenham sido preteridos para serem registros, ou que olhemos os registros com finalidade histórica pelo olhos do questionamento. Toda obra ou produto contem intencionalidade – não necessariamente histórica.

Os monumentos de pequenas dimensões são fontes tão imprescindíveis para percebermos as relações que se desenvolveram e desenvolvem no tempo em que os registros foram feitos. São artefatos carregados de pertencimentos e existência, segundo a historiadora Carmem Gil, as dimensões dos documentos importam menos do que nos pode dizer este mesmo, porque uma carta de autoridade do estado é tanto um monumento de pequena dimensão quanto um calendário entregue dentro de coletivos de Belém do Pará, e que evocam a data de

um dos maiores massacres contra populações sem-terra do Brasil. Conforme citado pelo professor Gil Vieira Costa<sup>43</sup>

Seria o caso de afirmar, na contemporaneidade, uma monumentalidade ínfima, das pequenas dimensões (ou dimensões digitais), que possa ser reproduzida, distribuída e arquivada pelo público, de modo a equiparar o monumento ao souvenir? Penso, sobretudo, em *Contra o sono do sangue*, mas também nas chamadas imagens ‘virais’ da internet. (GIL, 2018, p. 171)

Quando pensamos a dimensão propositiva no formato de um Portal, forjado nas estruturas de websites, muitos questionamentos se fizeram sobre a utilidade do produto pela comunidade escolar. Primeiro devemos afirmar que o fato de ter sido construído de maneira democrática, com a participação da comunidade escolar fora nosso intuito, desejamos e conseguimos que a culminância desta proposição fosse capaz de fomentar um olhar sobre a história construída a partir de questões surgidas na sala de aula, para e pelos alunos/as e por professores/as.

Uma das preocupações foi quanto a utilização: a quem servirá um Portal da família castanhalense? Mas devo aqui informar, que não é nossa intenção contar uma história e sim possibilitar trazer à tona possibilidades de se forjar outras histórias. Poder possibilitar aos/as discentes chances de protagonizarem ou de serem coadjuvantes (se assim desejarem) no tempo que suas histórias acontecem, mas com consciência de que faça o que fizerem, na posição em que ocuparem, não poderão mais ignorar que suas ações do cotidiano são práticas transformadoras, devem estes meninos e meninas perceberem que a história não é o trabalho do historiador, é um compromisso com a humanidade, o historiador é aquele que com um pouco de muitos detalhes, analisa, interpreta e reverbera a história vivida por todos.

Esses fragmentos de vida deixados pelos humanos em suas interações com os demais homens e mulheres, bem como com a natureza, são os lugares por onde transita o historiador, na impossibilidade de fazer uma “história total”. Na tentativa de fazer meus alunos e minhas alunas compreenderem que o passado, pode ser acessado por fragmento de memória, e de histórias de uns e de outros trazidos à baila, a partir de provocações adequadas. Sugerimos que o produto fosse construído por eles e que as histórias de suas famílias ocupassem o lugar central nas narrativas.

A professora Carmem Gil, durante conferência sobre educação patrimonial, em 2020, nos aconselhou que não devemos investir na construção redentora da patrimonialização, em sala de aula nós professores/as devemos debater escolhas patrimoniais que explicitem os

---

<sup>43</sup> Disponível em <file:///C:/Users/HP/Downloads/7056-22712-1-SM.pdf>. Acesso em 17 de agosto de 2021.

silenciamentos<sup>44</sup>. Através da perspectiva patrimonial e do uso da memória buscamos oportunizar o ensino de história local, fomentando as expectativas de descentralização dos conhecimentos históricos na tentativa de reagir ao currículo eurocentrado.

“Pode um monumento não ser monumental?” (Carmem Gil, 2020). Quando pensamos o uso das fotografias contemporâneas, feitas de maneira não profissional, talvez seja difícil assimilar esses documentos como passíveis para análises historiográficas, somos muito acostumados a perceber as fontes a partir de apropriações e reconhecimento de grupos, seja pelo tempo transcorrido, seja pelo uso em determinado “fato marcante” da história de um determinado espaço. A forma mais comum de se reconhecer as fontes fotográficas, em geral, são os usos feitos pelos grupos oficiais de propaganda de governo, ou de grupos de oposição a esses, e essas imagens tem em geral um apelo político.

No entanto, não foram estes os critérios de seleção das fotografias que deram origem ao Portal da família que exporemos mais abaixo. Inicialmente pretendíamos fazer um website em que fossem colocadas as fotografias selecionadas pelos/as discentes, no entanto, não tínhamos recursos financeiros suficientes para fazermos tal empreitada, e a julgar a necessidade de que seja o nosso produto uma apropriação de meios digitais de maneira democrática e aproveitando os recursos que também sejam possíveis para outras realidades escolares e profissionais, optamos por utilizarmos uma plataforma gratuita, que embora apresente limites, nos possibilitou exercitar a autonomia dos/as discentes.

Por conta desta realidade, a montagem de blogs individuais para cada aluno/a que se propôs participar do projeto, foi a alternativa mais viável. Uma constatação que poderemos arguir desta empreitada, fora a desmistificação de que nossos alunos são “alfabetizados digitais”, mesmo tendo nascido em uma *era* de muita tecnologia e de acessarem as redes, jogos e outros recursos digitais, percebemos que na verdade são consumidores passivos. Haja visto a quantidade de reuniões para instrumentalizar a feitura destes blogs e as constantes revisões que duraram cerca de 5 meses, até a sua versão mais recente, encerrada, desta feita até outubro de 2021.

Pensando também na ambição de que esta dissertação sirva de “norte” para que colegas da área de ensino de história possam pensar em alternativas para construir, demonstrar e publicizar as atividades que venham a desenvolver ou já desenvolvam em sala de aula, optamos por nos valermos de ferramentas que fossem de custo acessível.

---

<sup>44</sup> Bate papo com Carmem Gil - Educação Patrimonial no Ensino de História. UFVJM LAPEHIS. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=vkAs8XkTml8&list=FLZ5CyPI05gDqHXH8\\_BCwSQ&index=4&t=3987s](https://www.youtube.com/watch?v=vkAs8XkTml8&list=FLZ5CyPI05gDqHXH8_BCwSQ&index=4&t=3987s). Acessado em: 08/10/2021.



Podemos e devemos, pelo compromisso que assumimos, em ser agentes da transformação social, publicizar nossas produções, haja visto que em tempos de negacionismo científico e de narrativas que contestam nosso fazer historiográfico e o sistema educacional no Brasil, apropriarmos-nos das formas de História Pública se faz necessário, para socializarmos as dimensões propositivas de nossa experiência docente.

Temos assistido o descrédito da profissão de professor, por sujeitos sem formação e de má fé, que a todo custo tem procurado propor o revisionismo “ao modelo” que lhe agrada a narrativa da história. Apropriando-se das ferramentas disponíveis nas redes de comunicação, grupos tem se esforçado em publicizar o que fazem, financiados por interesses políticos de projetos de governos duvidosos, como o do Brasil Paralelo. Nosso fazer em sala de aula é social, é político, mas é também científico e necessário.

Ao partirmos de fotografias, arquivos particulares e inserir elas nos espaços de reflexão historiográfica, pretendíamos fazer o/a discente entender o quanto fundamentais são nessa hiperestrutura que é a sociedade. Reconhecer que as mudanças ao nível das estruturas menores - familiares e locais-, se refletirão nas narrativas políticas, sociais, econômicas e culturais, dos quais seu saber e viver experienciais são contributo, é uma ambição que alimentamos como professores/as. A historiadora, Ana Maria Mauad (2018, p. 129) afirma que ao lidar com as fontes fotográficas:

(...) é pública, não somente a fotografia publicada, mas aquela que se refere ao espaço público como tema e que tem no espaço público o seu lugar de referência política. É a fotografia que provém do espaço comum, do common space, no qual as manifestações comunitárias, populares, coletivas se revelam. É a imagem que dá rosto à multidão e que distingue o homem comum.

### **3ª Parte – O Portal da família.**

Os museus são uma invenção das sociedades contemporâneas (...). Nos museus encontram-se objetos cujos contextos originais se perderam no passado, mas ainda assim são tratados como vestígios antigos que dialogam com novos tempos. Assim, a prática de colecionar que caracteriza os trabalhos dos museus organiza a ponte entre diferentes épocas. Alguns diriam que essa marca é parte do seu charme. Certo é que os museus se definem pela sua relação com a história, independentemente da tipologia de suas coleções.

Longe de querer fazer deste portal um culto as classes abastadas, ou mesmo de ato cívico de culto à nação, nosso portal se destina a contar a história de meninos e meninas e suas famílias

você pode se perguntar por que não utilizamos as redes sociais que estes alunos já têm na investigação dos registros que fazem. Porém, gostaríamos de registrar que a experiência de seleção de fontes afetivas que desenvolvemos nos primeiros passos desta pesquisa e em visita as redes sociais de meus discentes, percebi que as fontes trazidas eram completamente distintas. O fato de saber que se trata de uma pesquisa e projeto de história acionou uma responsabilidade diferente com os registros “que quero deixar”, assimilou-se um cuidado maior com o que “veem a respeito do que torno público”, foi o que apreendemos dessa experiência inicial.

O Portal fora feito utilizando a ferramenta gratuita webnode<sup>45</sup>, alguns alunos iniciaram o projeto de seus blogs utilizando essa mesma ferramenta. Mas nem todos utilizaram, dos 24 (vinte e quatro) alunos que se decidiram por fazer parte do projeto, 03 (três) se resolveram por outras ferramentas também gratuitas.

As fotografias selecionadas ficarão dispostas nesses blogs que foram disponibilizados portal da família através de links para os websites e para as redes sociais. A escolha das imagens de cada aba, bem como o nome das abas, também fora escolhida de maneira democrática pelos discentes que votaram após sugestão deles. As páginas ficaram assim dispostas.

**Figura 15** – Página de abertura do Portal da Família.



**Fonte:** Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/>. Acesso em 28/10/2021.

<sup>45</sup>[https://www.webnode.com.br/?utm\\_source=text&utm\\_medium=footer&utm\\_campaign=free1&utm\\_content=wnd2](https://www.webnode.com.br/?utm_source=text&utm_medium=footer&utm_campaign=free1&utm_content=wnd2)

A imagem de abertura representada na figura A (acima), foi escolhida pelos discentes com a justificativa de que se trata do cartão de entrada da Cidade de Castanhal e os passantes ou transeuntes, acessam a esse referencial ao transitar pela Rodovia BR-316 às proximidades de um posto da Polícia Rodoviária Federal (PRF). Como podemos nitidamente notar a arquitetura do Portal de entrada da do município faz alusão à antiga Estação da Estrada de Ferro de Bragança.

**Figura 16** - EFB Castanhal Na Avenida Barão Do Rio Branco –  
Portal De Castanhal Na Avenida Presidente Vargas (Br-316)



**Fonte:** Disponíveis, respectivamente em:

<http://www.estacoesferroviarias.com.br/braganca/castanhal.htm>

<http://www.castanhal.pa.gov.br/a-cidade-modelo-do-para-completa-86-anos/>.

Para os discentes a imagem não se explica por si só, ao sujeito transeunte não conhecedor da “história oficial”, a imagem faz parecer uma “casinha de interior coberta por telha brasilit”, essa foi a fala de dois alunos que disseram que até a feitura do projeto sequer sabiam que “fazia parte desse sentido comemorativo em torno da Maria Fumaça, até porque só lembra um pouquinho tia! ” (Sergio Henrico, 15 anos, 1º ano médio).

O texto de abertura do Portal da família, também fora escrito por duas alunas, Anna Maria Gemaque e Andressa Barbosa. As imagens abaixo das palavras foram editadas pelos alunos J. M. P. e A. S., estes passos foram feitos e refeitos em oficinas online e presenciais.

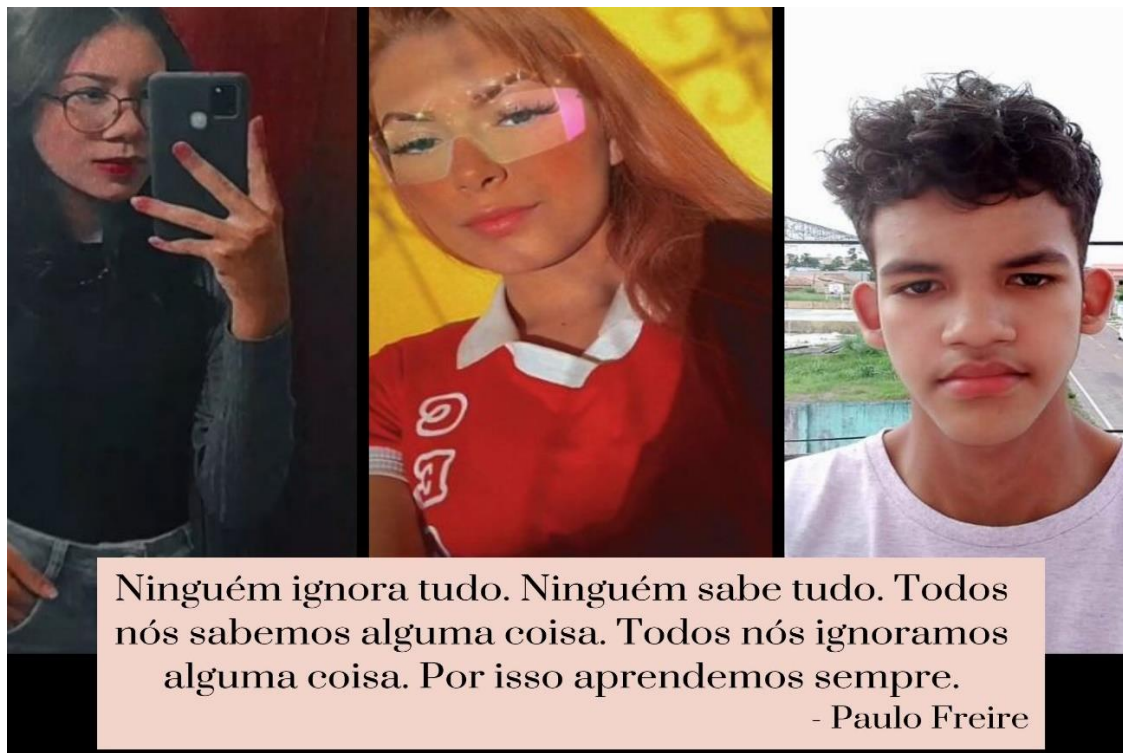
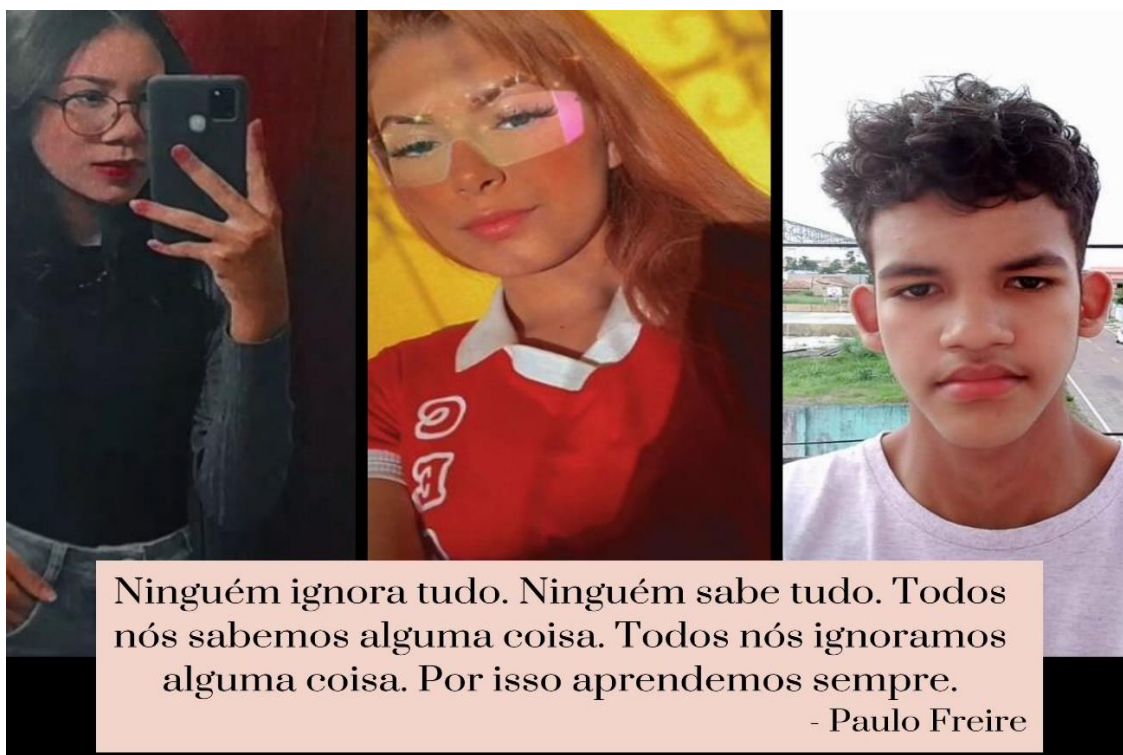
#### Fotografia como fonte

Vivendo em Castanhal nos primeiros anos do século XXI, século este em que nasceram, estes são os jovens em transição do ensino fundamental para o primeiro ano do ensino médio.

Vamos acompanhar neste portal o registro de suas existências a partir de fontes fotográficas construídas com a finalidade de servir à instrumentalização de leituras sobre fontes primárias o que nos possibilitou pensar sobre os conceitos de Patrimônio e Memória. ” (Portal da família, 2021, Anna Maria e Andressa Barbosa).

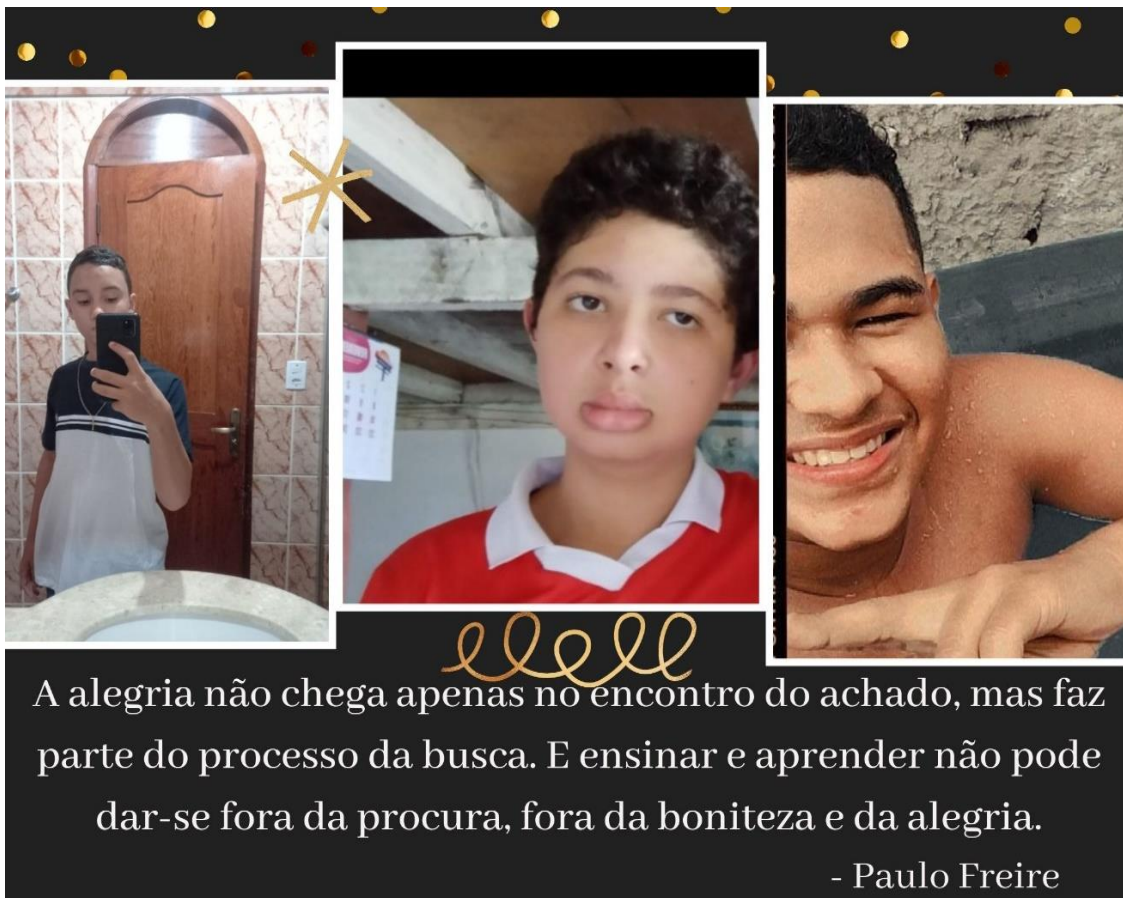
As fotografias de abertura, fora escolhido os rostos dos alunos integrantes do projeto, as famílias desses alunos só serão vislumbradas nos blogs que estão *linkados* no Portal da Família. Como poderão ver a maior parte das fotografias escolhidas pelos/pelas discentes são fotografias do tipo *Selfie*, quando indagados por que estas fotografias, os alunos firmaram que gostam de usar o celular e revelam ter menos vergonha de fazer fotos sozinhos a preferir serem retratados por terceiros e dizem que por esse mote podem escolher o ângulo que mais o favorecem, bem como utilizar “os filtros do instagram” que mais lhes agrade.

**Figuras 17** – Alunos/as: Sarah Benjamim (à esquerda), Stephanie (ao meio), Washington (à direita).



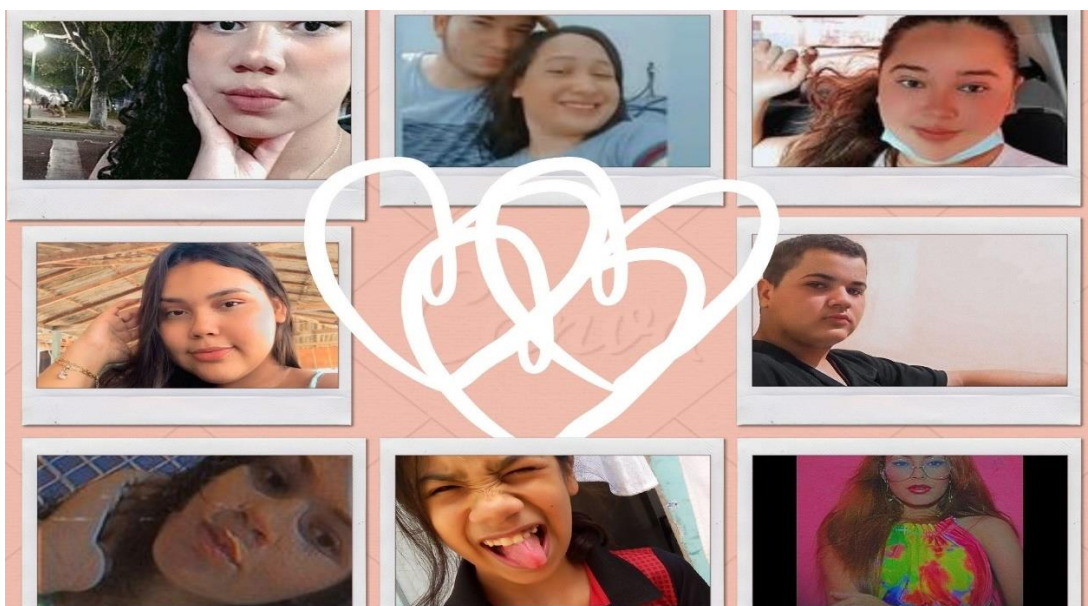
Fonte: Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/> Acesso em 26/08/2021.

**Figura 18** – Alunos: João Marcos (à esquerda), Ryan (ao meio), João Pedro (à direita)



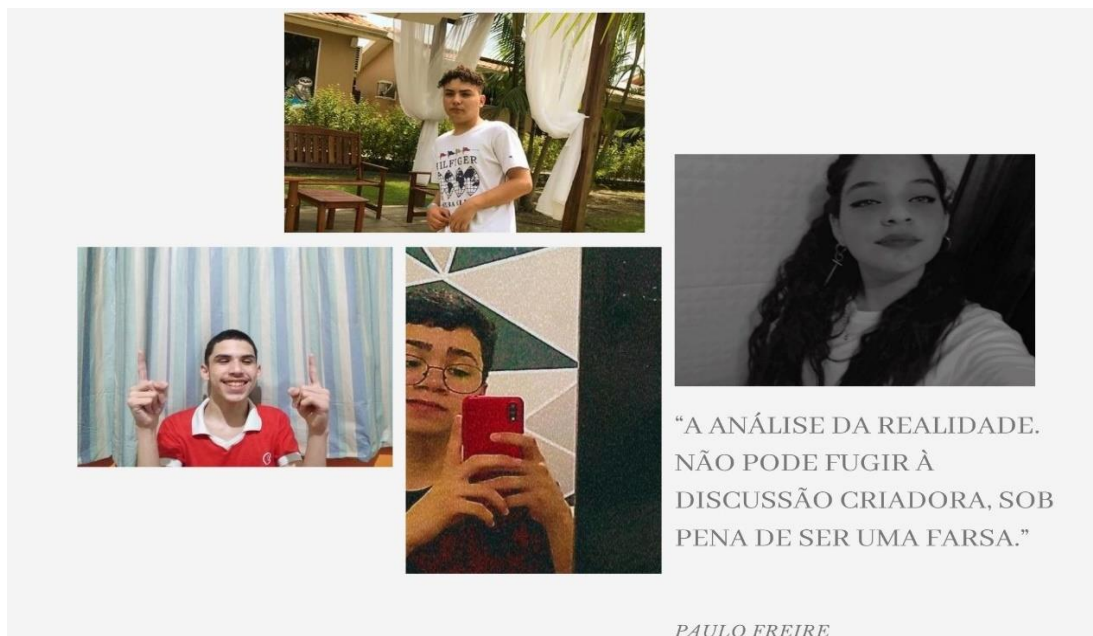
Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/> Acesso em 26/08/2021.

**Figura 19** – Alunos/as: Evilly de Cassia (acima, coluna à esquerda), Ellen Rayane (ao meio, à esquerda), Mirian (abaixo, coluna da esquerda), Julia Santos (acima, ao meio), Sarah Yardra (abaixo, ao meio), Andressa (acima, à direita), Fábio Maurício (ao meio, à direita), Stephanie (abaixo, à direita).



**Fonte:** Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/> Acesso em 26/08/2021.

**Figura 20-** Alunos: Sérgio Enrico (acima), José Arthur (abaixo à esquerda), Isack Pacheco (abaixo, ao centro) e Isabele Lins (abaixo, à direita).



**Fonte:** Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/> Acesso em 26/08/2021.

**Figura 21** – Alunas: Axia Silva (à esquerda), Tayla Thalita (acima à direita) e Gabriel Davis (abaixo à direita)



Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/> Acesso em 26/08/2021.



Os alunos foram instigados a pensar sobre o sentido de educação que lhes está sendo apresentado e foi pedido que trouxessem elementos da educação brasileira que acham um projeto possível de ensino, confesso que como professora fiquei bastante satisfeita ao perceber que as frases que colocaram nas edições das fotografias eram do professor e educador Paulo Freire, e que sabiam discorrer sobre o significado de seus ensinamentos para a educação e sabiam interpretar com coerência esses textos que citaram nas fontes.

Quando indagados sobre as edições que fizeram para o Portal da Família, recebemos informação de que se tratou apenas de *recortar, copiar e colar*, utilizado em outro aplicativo, também gratuito, o *Canva*, os discentes afirmaram não ter utilizado recursos como *photoshop*, porque segundo os mesmos, as fotos disponibilizadas pelos colegas já vinha tratada com o recurso que cada um que enviou tinha em seu próprio aparelho celular, o que também revela o tipo de ferramenta tecnológica utilizada para capturar as fotografias.

O Portal da família fora registrado em domínio vinculado ao e-mail da professora-pesquisadora e como não mais permitia alterações o registro ficou como museu da família, pois assim se pretendia no início. Mas haja visto que o website não suportaria o volume de informações de maneira que fosse gratuita, os/as discentes e a docente preferiram então mudar a perspectiva para a de um Portal, porém sem conseguir alterar os passos que já havia construído até então. Desta feita, o Portal está em sua versão atual, dividido em abas: **Início; quem somos; Blogs: a narrativa sobre si e discentes.** A parte referente à página de início fora a que apresentamos anteriormente com todos os elementos e os alunos envolvidos, e pode ser acessado no link a seguir: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/>.

Assim como feito na página **Início**, as demais abas do Portal da Família foram feitas em equipes para que houvesse a chance de que experimentassem de maneira, mais igual possível, a oportunidade de demonstrarem e aperfeiçoarem suas habilidades no uso das ferramentas digitais.

A aba **Quem somos**, os discentes João Pedro e Letícia Nogueira, ficaram com a responsabilidade de montar um slideshow e, a exemplo da aba **Início**, optaram por apresentar o monumento reformado e estabelecido com patrimônio da cidade, a Maria Fumaça, porém não desejaram colocar sobre ela mais informações, no entanto afirmam que não a podem ignorar, porque faz parte do “símbolo coletivo da história da Cidade”, conforme defendeu a aluna Letícia. Preferiram silenciar sobre a história dela ao escrever sobre “Quem somos”, e falar da escola onde o projeto se desenvolveu, o texto fora escrito a partir da entrevista feita pelos docentes com a senhora Evangeline Vieira, ex-diretora e proprietária da Escola CEADep. Na

imagem abaixo você verá a apresentação da aba, com as imagens, trecho da entrevista e fotografias do slideshow animado feito pelos discentes supracitados.

### SOMOS A ESCOLA CENTRO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PERCEPÇÃO

Nossa instituição foi fundada em 1995, e desde sua fundação assumimos o compromisso em ser um instituto de excelência para os/as alunos/as e para os/as funcionários/as. Nosso compromisso com a sociedade será sempre o de oportunizar que a educação possa ser um agente de transformação para o bem de todos.

Por meio de projetos como este, gostaríamos de afirmar que não há em nós mais que o desejo de afirmar a autonomia de nossos/as discentes e docentes na "escrita de suas próprias histórias".

(Portal da família, 2021, Evangeline da Justa Vieira.)

**Figura 22**– Imagens da aba “Quem somos” do Portal.



Nesta aba está disponível um mapa com a localização da escola, um hiperlink para as redes sociais da mesma e uma fotomontagem extraída de umas das páginas da rede social de nome *instagram*, e nesta imagem o local exaltado pela escola é o monumento Cristo redentor, localizado no início da área urbana habitada da cidade de Castanhal, as margens da Rodovia BR-316, que no seu trecho por dentro do município, atende pelo nome de Avenida Presidente Getúlio Vargas. O monumento do Cristo, fica na praça da Bíblia, no entanto os populares a chamam de “praça do Cristo”.

Na imagem da aba “**Quem somos**”, disponibilizada abaixo, observaremos certa preocupação em marcar o lugar onde as relações entre os discentes se conheceram. Muitos alunos tendem a entender esta instituição como um demarcador social, eles sabem que há certo “privilégio” em estudar onde estudam, esta fala fica bem clara na fala do aluno Washington que afirmou, “no tempo das ‘vacas magras’ lá em casa, o papai conta, que ele passava aqui pela frente da escola e dizia, eu não pude estudar em escola boa, mas meus filhos um dia vão”. A escolha destes elementos na aba, representam bem o tipo de gente orgulhosa do lugar onde ocupa, e entendem perfeitamente os espaços sociais nestes tempos. O aluno citado, ainda conclui, “já pensou se não fosse o Ceadep, nessa pandemia, eu ia tá igual os caras lá da minha rua, da escola publica...sem estudar direito”.

Precisamos no momento destas afirmações, parar a oficina e problematizar esta fala porque ela marca o tipo de orgulho egoísta, as realidades distintas de alunos, adolescentes vivendo no mesmo bairro, na cidade de Castanhal é um marcador social imprescindível, ao mesmo tempo, revela que o aluno entende a necessidade da educação escolar como possibilidade de “melhorar de vida”, outro aspecto que precisou ser problematizado, pois ao que constatamos, esse “melhorar”, estava voltado para a perspectiva capitalista da afirmativa.

**Figura 23** – Post feito no instgram da escola Ceadep, por ocasião do aniversário da cidade; link das redes sociais da escola e; mapa com a localização da escola.



[https://linktr.ee/ceadep\\_castanhal](https://linktr.ee/ceadep_castanhal)

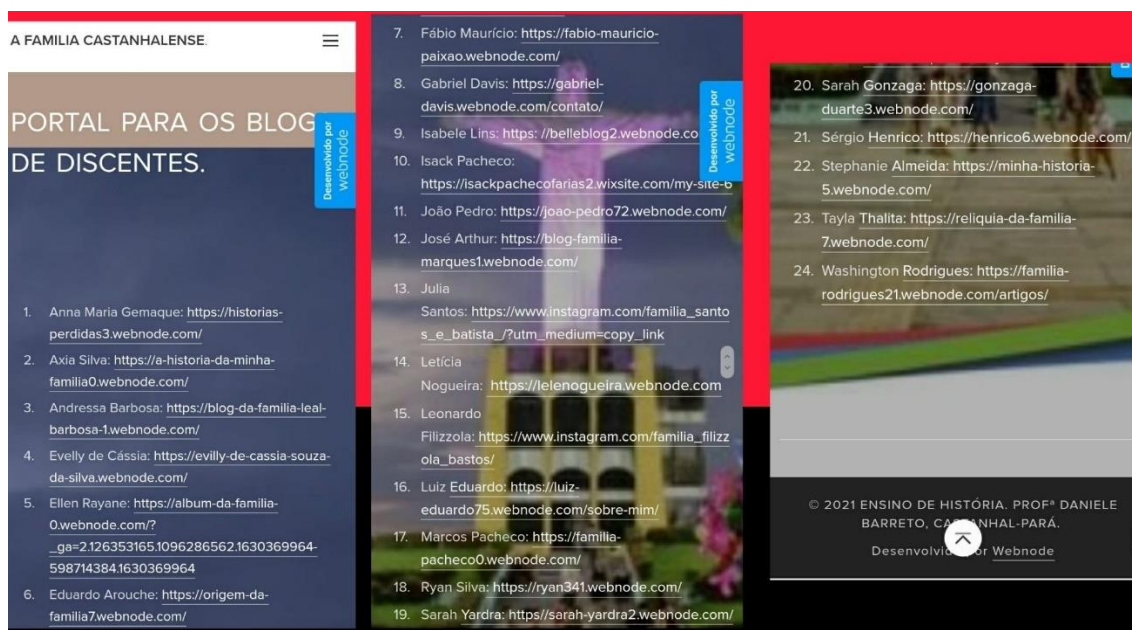


© 2021 ENSINO DE HISTÓRIA. PROF<sup>a</sup> DANIELE BARRETO, CASTANHAL-PARÁ.

**Fonte:** Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/sobre-nos/>. Acesso em:

Na aba do website, “Blogs: a narrativa de si”, as discentes: Sergio Henrico, e Sarah Gonzaga na ausência de disponibilidade de dados em que se pudesse comportar as informações para criação da plataforma na perspectiva de Museu, optaram por fazer uma listagem com links diretos para os blogs dos alunos. As discentes também escolheram uma imagem de um outro monumento eleito como representativo da Cidade: o cristo redentor, a praça da Bíblia e que se caracteriza por uma referência, alguns a chamam de cópia da estátua do Rio de Janeiro, outros a consideram símbolo de progresso e de sua cristandade, Castanhal é uma cidade de maioria Cristã e às proximidades do monumento do cristo está a catedral da igreja Católica.

**Figura 24** – Portal Da Família, Aba “Blogs: Narrativa De Si”.



Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/pagina-em-branco/> Acesso em: 26/08/2021

A lista de alunos e seus respectivos blogs disponibilizados no website:

Anna Maria Gemaque: <https://historias-perdidas3.webnode.com/>

Axia Silva: <https://a-historia-da-minha-familia0.webnode.com/>

Andressa Barbosa: <https://blog-da-familia-leal-barbosa-1.webnode.com/>

Eduardo Arouche: <https://origem-da-familia7.webnode.com/>

Fábio Maurício: <https://fabio-mauricio-paixao.webnode.com/>

Gabriel Davis: <https://gabriel-davis.webnode.com/contato/>

Isabele Lins: <https://belleblog2.webnode.com/>

Isack Pacheco: <https://isackpachecofarias2.wixsite.com/my-site-6>

João Marcos Pacheco: <https://familia-pacheco0.webnode.com/>

João Pedro: <https://joao-pedro72.webnode.com/>

José Arthur: <https://blog-familia-marques1.webnode.com/>

Julia Santos: [https://www.instagram.com/familia\\_santos\\_e\\_batista\\_/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/familia_santos_e_batista_/?utm_medium=copy_link)

Leonardo Filizzola: [https://www.instagram.com/familia\\_filizzola\\_bastos/](https://www.instagram.com/familia_filizzola_bastos/)

Letícia Nogueira: <https://lelenogueira.webnode.com>

Luiz Eduardo: <https://luiz-eduardo75.webnode.com/sobre-mim/>

Ryan Silva: <https://ryan341.webnode.com/>

Sarah Gonzaga: <https://gonzaga-duarte3.webnode.com/>

Sarah Yadra: <https://sarah-yardra2.webnode.com/>

Sérgio Henrico: <https://henrico6.webnode.com/>

Stephanie Almeida: <https://minha-historia-5.webnode.com/>

Tayla Thalita: <https://reliquia-da-familia-7.webnode.com/>

Washington Rodrigues: <https://familia-rodriques21.webnode.com/artigos/>

Ao acessar os links dos blogs, o visitante terá acesso a outras páginas das redes sociais dos discentes envolvidos no projeto, e poderá ter uma leitura bastante heterogênea a respeito das fontes selecionadas para os *blogs* e as demais fontes que utilizaram quando solicitados que trouxessem suas famílias para a cena. Aspectos como trabalho e política pública, desapareceram dos *blogs*, a ênfase dada foi à casa, ao espaço das relações familiares, já nas redes sociais *linkadas* a posição da família quase que some por completo, dando lugar aos alunos e seus fazeres e opiniões.

**Figura 25** – Praça da Bíblia, popularmente chamada de “Praça do Cristo”.

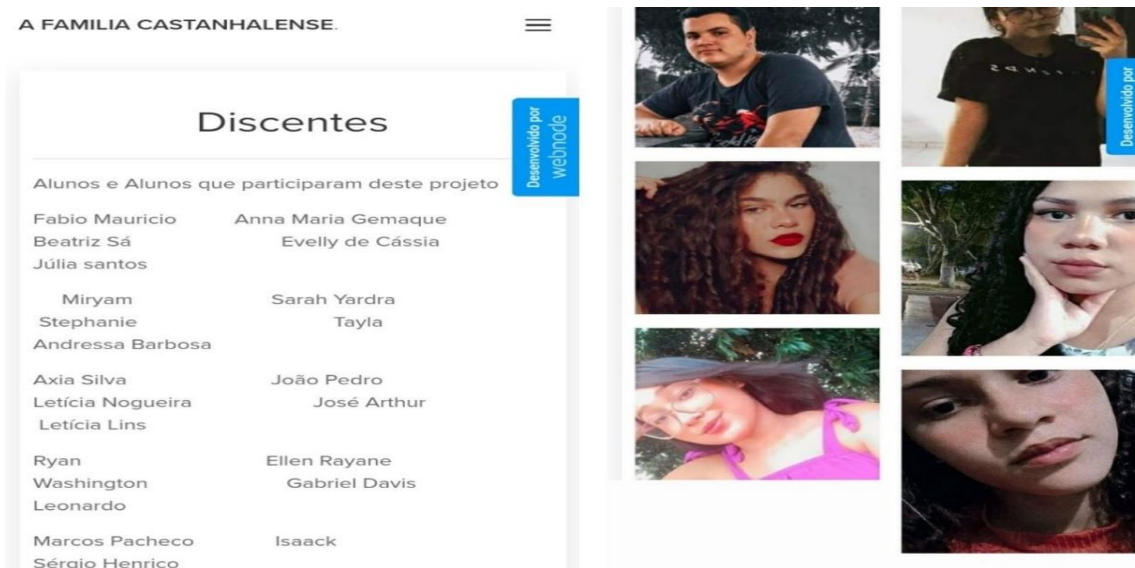


**Fonte:** Disponível em: <http://www.castanhal.pa.gov.br/castanhal-muda-forma-de-gestao-da-iluminacao-publica-e-tem-um-maiores-indices-de-ruas-iluminadas-do-para/>

Para justificar a escolha das imagens e destes elementos inseridos nesta página, as alunas disseram que ao acessar os links, o “curioso”, terá a “visão de contraste” em relação ao uso do espaço público da fotografia acima, presente no plano de fundo da página e as fotografias que encontrarão nos *blogs* dos/as alunos/as.

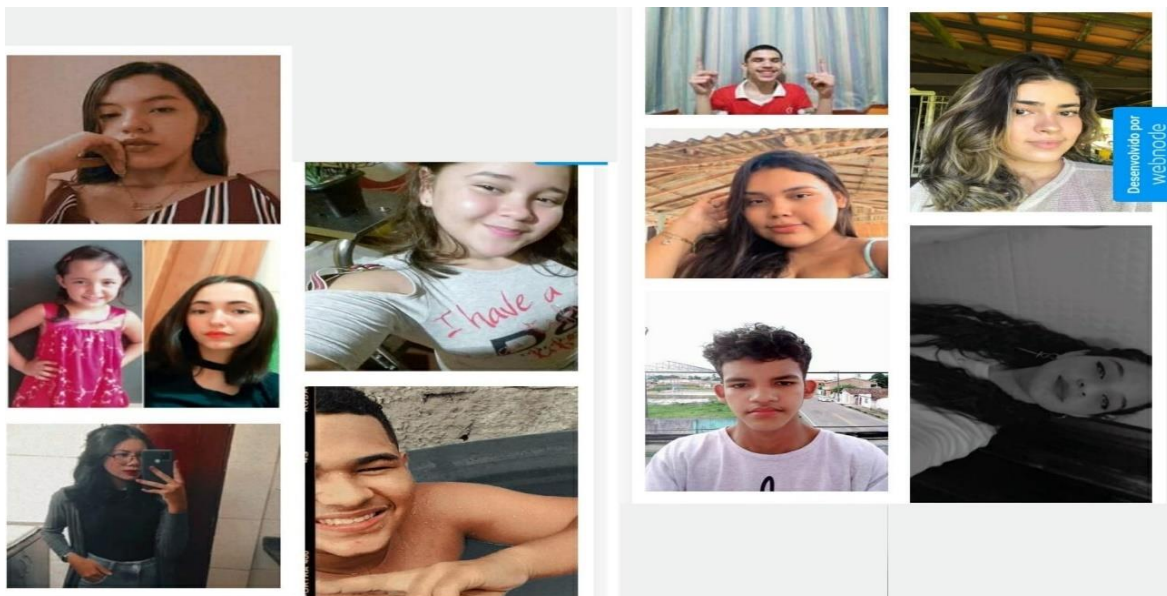
**Imagens 26a 26b e 26c-** apresentação nominal e fotográfica dos/as alunos/as que participaram do projeto.

**Figura 26a:**



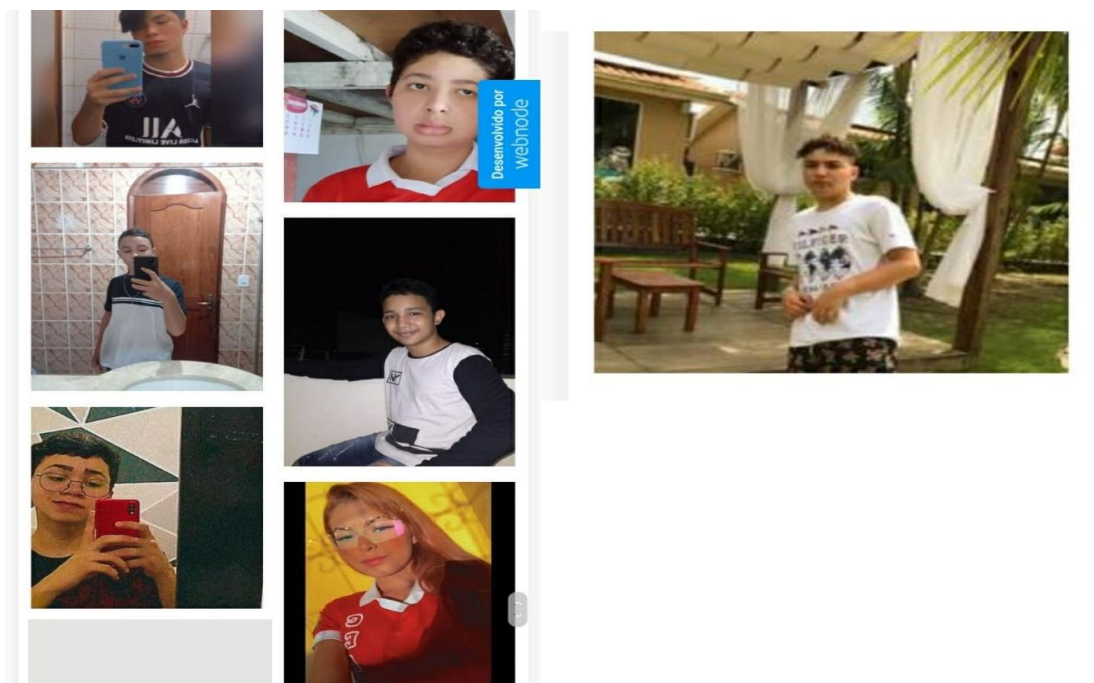
**Fonte:** Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/discentes/>  
 Acesso em: 09/08/2021.

**Figura 26b:**



**Fonte:** Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/discentes/>  
 Acesso em: 09/08/2021.

**Figura 26 c.**



**Fonte:** Disponível em: <https://museu-da-familia.cms.webnode.com/discntes/>  
Acesso em: 09/08/2021.

Nas imagens acima os/as alunos/as disponibilizaram *selfies* à professora-pesquisadora, que colocou na página do website sob a aba “*discntes*”, não corresponde a totalidade de alunos da turma do 1º ano médio da escola CEADep, atualmente 40 alunos/as, mas somente 24 (vinte e quatro) alunos/as participaram do projeto. O/A leitor/a deve se perguntar, por que estes apenas, e não todos fizeram parte do projeto? Acredito que 70% dos alunos participando de um projeto é um número bastante expressivo.

Também devemos informar que não nos isolamos para fazer as discussões, apenas não registramos as suas intervenções nesta dissertação, porque não tínhamos autorização para fazê-lo. Alegria-me que, ainda que não participassem registrando suas histórias ao modelo que sugeria o projeto, posso afirmar como professora-pesquisadora, não haverá quem refute que a experiência lhes rendeu alguma significação quanto ao método de observação e aprendizagem da História Local, e por esse mote entender que, partindo dos conhecimentos particulares e de arquivos privados, se pode problematizar as experiências historiográficas que envolvem o viver e fazer humanos.



De minha parte como professora-pesquisadora e com auxílio de professores do ProfHistória e de meu orientador, que paciente e incessantemente, construiu conosco (a escola) este projeto, tenho a dizer aos colegas que o trabalho de coordenar discentes da educação básica em tal empreitada, pode ser a recompensa que se almeja ao executarmos projetos com a participação ativa e democrática de discentes e docentes. Não há aprendizagem significativa, se o sujeito social não se entender como significante, e a história perde-lhe o sentido se não se enxergarem como parte inserida, interessante e interessada no processo de aprender.

Na tentativa de mobilizar com os/as discentes categorias históricas como o conceito de história, memória, patrimônio, buscamos construir um produto dissertativo que possibilitasse no percurso pedagógico, o reconhecimento de suas experiências na cidade como parte constitutiva de um saber histórico local, proporcionando que ao disponibilizarem tempo para construir um acesso às suas histórias, pudessem está mobilizando possibilidades de narrativas históricas, onde papéis de narradores-atores e sujeitos ativos fossem sendo percebidas nas atividades desenvolvidas.

Sugerimos aos discentes que selecionassem fotografias familiares considerando os aspectos da história familiar que pretendiam destacar, ou que julgassem dever receber mais atenção quanto ao movimento de proporcionar o acesso memorialístico das suas respectivas famílias. Dentre as iniciativas tomadas pelos discentes, destacaremos abaixo algumas delas de acordo com as temáticas escolhidas para construírem o caminho das suas narrativas.

**Tabela 01 – Temas escolhidas pelos/as discentes para o percurso narrativo dos blogs.<sup>46</sup>**

<b>Nome do aluno</b>	<b>Turma</b>	<b>Temáticas do percurso narrativo</b>
Andressa Barbosa	1º Médio	Genealogia: bisavós, tios, pais e irmãos; Migração nordestina; Minibiografia da aluna; Rede social: Instagram (link).
Anna Maria Gemaque	1º Médio	Genealogia recente: avós, pais e irmão; Comemorações: aniversários; Passeios: viagens e passeios em Castanhal; Redes sociais: Instagram, Pinterest, Twitter (Link).

<sup>46</sup> Todos os discentes citados na tabela acima e seus respectivos arquivos disponibilizados para o desenvolvimento desta pesquisa estão em anexo neste documento a partir da página 125.

Axia Silva	1º Médio	Genealogia: bisavós, tios, pais e irmãos; Comemorações: batizado, formatura e aniversários.
Eduardo Arouche	1º Médio	Genealogia: bisavós, tios, pais e irmãos; Migração nordestina; Minibiografia do aluno. Curiosidades: descoberta de uma moeda do centenário da independência.
Fabio Maurício	1º Médio	Minibiografia do aluno; Comemorações: nascimento, aniversário e batismo; Redes sociais: Facebook e Instagram (Links).
Gabriel Davis	1º Médio	Redes sociais: Facebook (Link), as publicações são familiares, incluem fotografias das comemorações de momentos familiares, passeios públicos, momentos com amigos.
Isabelle Passos	1º Médio	Genealogia recente: pai, mãe e irmãs; Passeio pela cidade; Minibiografia da aluna; Momentos importantes na escola.
Isack Pacheco	1º Médio	Genealogia recente: pai, mãe e irmãos; Experiências de morar em outros estados; Comemorações: Aniversários, viagens e amigos; Redes sociais: Instagram.
João Pedro	1º Médio	Comemorações: festa de natal e aniversários; Brincadeiras de rua com os/as primos/as; Jogo na escolinha de futebol; Lazer com a família, passeios na cidades e excursão da escola.
José Arthur	1º Médio	Genealogia: bisavós, avós, pais e irmãos;

		Minibiografia; Comemorações: aniversários, batizado, natal e ano novo.
Júlia Santos	1º Médio	Redes sociais: Instagram criado para contar a história da família Santos. Fotografias e histórias de passeios e aniversários, as fotos contam história de socialização em ambientes da cidade de Castanhal e momentos particulares. Ênfase para as fotografias coletivas (Pai, mãe e irmão)
Leonardo Fillizola	1º Médio	Redes sociais: Instagram criado para contar a história da família Santos. Fotografias e histórias de passeios e festas públicas, as fotos contam história de socialização em ambientes da cidade de Castanhal e momentos particulares. Ênfase para as fotografias coletivas com apresentação dos sujeitos da família (Pai, mãe e irmãos)
Letícia Nogueira	1º Médio	Genealogia recente: avós, pais e irmã. Minibiografia; Comemorações: Copa de 2006, festa de formatura, aniversários, natal e ano novo; Redes Sociais: Instagram.
Luiz Eduardo	1º Médio	Genealogia recente: pai, mãe e irmãos; Minibiografia; Comemorações: aniversários, passeios em igarapés da cidade, natal e festa junina.
João marcos Pacheco	1º Médio	Genealogia recente: avós, pais e irmãos; Minibiografia; Comemorações: festa de formatura, aniversários, natal e passeios em Castanhal.

Ryan Silva	1º Médio	Genealogia recente: pai, mãe e irmão; Migração nordestina; Minibiografia; Comemorações: festa de casamento e aniversário.
Sarah Gonzaga	1º Médio	Genealogia recente: pai, mãe, irmão e irmã; Minibiografia;
Sarah Yadra	1º Médio	Genealogia recente: pai, mãe e irmãos; Minibiografia; Comemorações: aniversários.
Sergio Henrico	1º Médio	Genealogia recente: avós, pai, mãe e irmãos; Minibiografia; Comemorações: aniversário, confraternização na igreja, confraternização na escola, fotos com amigos da escola, festa de natal;
Stephanie Almeida	1º Médio	Genealogia recente: pai, mãe, irmãos e primos; Minibiografia; Comemorações: batizado, fotos de infância e parentes paternos.
Tayla Thalita	1º Médio	Minibiografia; Comemorações: aniversário e batizado; Fotos de infância com mãe e avós.
Washington Junior	1º Médio	Genealogia recente: os avós, os pais e o irmão; Narrativas sobre a família; Passeios e viagens em família (fotografias); Migração nordestina; Minibiografia.

**Fonte:** Elaborado pelo autor do trabalho.

Cada discente escolheu seu percurso narrativo por meio das fotografias, e estas escolhas se fizeram por critérios pessoais, mas o que ficou bastante evidente ao socializarem e defenderem suas escolhas, é que o reconhecimento do ambiente doméstico, nesta relação com

suas famílias, com os sujeitos mais presentes nas suas vidas de pouco mais de uma década, fora o referencial para acessar a memória. Uma memória que os uniu, estas “lembranças” levou-os a conhecer não só sua cidade, mas permitiu reconhecerem a importância de suas vidas na construção da sociedade, porque se viram como necessários e como suas vidas mudaram a existência de suas famílias e esses núcleos se formaram em torno da manutenção dos laços de familiaridade, que se conjugam em um tempo e espaço que os modifica, mas que é modificado por eles.

A história deles é a história de meninos e meninas, filhos e filhas de famílias castanhalenses ou de imigrantes, mas acima de tudo de sujeitos que passam agora e entender o espaço em que vivem, não mais como limite das relações, mas como sujeitos que intervêm com suas existências e escolhas no jogo social dessa trama que é viver em sociedade. A Maria fumaça da Estrada de Ferro de Bragança – antiga conhecida e muito prestigiada por essas bandas – passa a ser para esses sujeitos, meus discentes, parte integrante do espetáculo de suas vidas na cidade, a fumaça da Maria se dissipou, agora eles podem ver os atores, nesse cenário que os inclui, viver e saber pelo que vivem pensando sobre suas próprias escolhas é função de ser humano, é dessas humanidades que a disciplina escolar História, ensinada em salas da educação básica, pretende construir.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – A SALA DE AULA COMO LUGAR PARA A REFLEXÃO DOCENTE.**

O trabalho que aqui concluímos fora pensado a partir de reflexões do meu saber experiencial em sala de aula. Não me creio como influenciadora ou construtora de conhecimentos em meus alunos, porque sei ser a atividade de aquisição de aprendizagens em perspectiva de ensino, uma atividade coletiva e dotada de entendimentos particulares dos que desenvolvem a capacidade de permitir-se aprender e aprender a ensinar.

A reflexão que para cá nos trouxe só fora possível porque entendemos os sujeitos discentes como sujeitos sociais dotados de conhecimentos, de interesses e de capacidades particulares. O resultado que aqui apresentamos é a sistematização ou o produto de processos de conhecimentos adquiridos por mim e por meus discentes mediados pelas experiências mutuas de aprendizagem. A professora que estou hoje, não era a que começou este projeto e não mais o será, quando daqui em diante, se propor a fazer outro (projeto).

Quando comecei a lecionar em Castanhal, Pará, em 2009, logo fui apresentada à “História da Cidade”. As propostas da escola na qual executamos o projeto, consistia em fazer os alunos “aprenderem” sobre: “Como Castanhal se tornou o que é? ”.

Ao iniciar o curso de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), muitas inquietações que já tinham, tornaram-se problematizações com potenciais de investigação sobre a prática docente. Dentre tantas questões que ocupavam atenção, uma sempre teve lugar mais central: o culto ao progresso que se faz em torno das invenções dos europeus, que em Castanhal chamam de Maria Fumaça. O município ostenta o título autoproclamado de “Cidade Modelo”, aliás o que se sustenta de maneira veemente até os dias atuais.

Em 21 de setembro de 2017, a prefeitura de Castanhal, esteve presente em evento da Feira Internacional de Turismo da Amazônia (FITA), e mais uma vez o que se viu foi a apropriação e reafirmação da História da Maria Fumaça como a principalização da História da cidade, o presidente da Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA) há época, Márcio Miranda, fez a seguinte afirmação: “Despontar no cenário estadual e brasileiro como uma cidade de grande potencial turístico e de grande importância, pois todos estão vendo a tradição de cada município e Castanhal tem uma história linda como a ‘Maria Fumaça’.” No estande do município pode-se ver uma réplica da locomotiva de trens da Estrada de Ferro de Bragança (EFB).

Sabemos, como historiadores/as que somos, que aos que se servem do poder político, a apropriação das narrativas ligada à “tradição” atende a pretensões próprias do capital. Para nós que somos professores/as, cabe também avaliar esses e outros usos potenciais da História Local, mas para mim julguei que fazer uma história dos que não são “tradicionais” ou ainda não ocupam lugar nessas narrativas, pudesse ser um caminho possível para promover o interesse de meus discentes pela narrativa e estudos históricos, ocupando-se primeiro daquilo que lhes é particular e proximal, e encontrando nesse fazer, o caminho para a análise social engajada, se importo a mim e aos outros, os outros também se ocupam de fazeres que não dou conta, viver é um ato social, coletivo e particular e a sociedade é resultado das múltiplas interações que se consolidam nesses fazeres.

As aulas que desenvolvemos, não pretendo que seja ‘receita’ para os colegas, porque não creio que o resultado será o mesmo em uma turma ou realidade distinta, há possibilidades proximais, mas nunca ‘com certeza’. As análises fomentadas a partir do experiencial de outros colegas e professores/as, compartilhados nesse aprender durante o curso de mestrado, fora fundamental para perceber que mesmo que as idades, os conteúdos e a sociedade em que estejam inseridos seja esta em que compartilhamos o viver, cada turma, discente e docente, escolas e lugares, possuem suas especificidades.

De todas as preocupações que se fizeram na ocasião de iniciar a pesquisa e esta dissertação, ficara a pesar o medo de estar construindo um relato de experiência. Depois de algum tempo refletindo sobre tal problemática, dissipei esse enublamento ao encontrar nas apropriações feitas, após orientações adequadas, que há poder em socializar o meu saber e fazer experienciais, na escola se constroem narrativas que dão origem a campos de disputas sociais que se orientadas para o fazer democrático, ético e socialmente engajado, ocuparão lugar de destaque. Conceituar e reformular o meu papel de educadora fora fundamental para pensar o Ensino de História e a Sala de Aula como campo de conhecimento.

Busquei por meio da História Local, trazer para o centro da análise os saberes e as vivências dos meus discentes. A nossa ambição (digo nossa, porque esse projeto é uma construção coletiva da comunidade escolar e do curso de pós-graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA), foi a de possibilitar o uso de ferramentas pedagógicas que pudessem apontar para o reconhecimento dos usos e potencialidades de conhecimento histórico de meus discentes e apontar soluções para a efetiva, coerente e prodigiosa aprendizagem. Tudo isso fizemos em meio às adversidades da pandemia de Covid-19, e utilizando recursos digitais para

a superação de barreiras impostas pelo afastamento salutar (quarentena), que nos impôs o momento pandêmico.

Gostaria de afirmar, que dadas as condições anormais de ensinar que pela primeira vez me vi, julgo ter contado nesse momento com o apoio da relação de afetuosidade desenvolvida com essa turma, especificamente. Posso afirmar que a experiência de construir projetos, não mais será a mesma, estamos muito acostumados a fazê-los é parte de nosso ofício, assim como o ritual de planejamento de projetos escolares. Mas garanto que a professora que aqui vos escreve, aprendeu a tornar-se pesquisadora, ou já o era e nem sabia, o que quero dizer é que instrumentalizar o saber-fazer escolar de maneira científica, através de uma produção engajada, operou em mim e em meus discentes, o reconhecimento de que os saberes são construídos cotidianamente, mas que não se trata de fazer esta história do cotidiano, se a intenção não for a garantia de um lugar justo e apropriado a todos.

Por meio do uso da história local e de arquivos particulares, podemos problematizar, as ausências, as mudanças e permanências, as questões de gêneros, de raça e de classe. Para às fumaças da “Maria Castanhalense”, quero crer para os meus discentes, foram elas dissipadas. Não mais se verão como “menores” aos “heróis” e símbolos eleitos, e por esse mote, mão somente, me faz muito gosto o ofício de ensinar.



## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região**. *Fronteiras, Dourados*, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan. /jun. 2008.
- ANHORN, Carmem Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. **Currículo de História, políticas da diferença e hegemonia: diálogos possíveis**. *Educ. Real. Porto Alegre*, v. 36, nº1, p.127-146, jan/abr.,2011.
- BARCA, Isabel. **Educação Histórica e Museus**. Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga. 2003.
- \_\_\_\_\_, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, I. (Org.). **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- \_\_\_\_\_, I., MARTINS, E.R., SCHIMIDT, M.A. (orgs). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. BARROS, José D’Assunção. **História, Espaço e Tempo: Interações necessárias**. VRAIA HISTORIA, Belo Horizonte - MG, vol. 22, nº 36: p. 460-476, jul/dez 2006.
- BARROS, Osimar da Silva. **A “cidade modelo”: reforma urbana, conflitos sociais e o discurso de progresso em castanhal (1960-1987)**. 2014.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Versão homologada**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio>>. Acesso em: 13 de abril de 2020.
- BRASIL, CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos**. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <[http://www.cenpec.org.br/wpcontent/uploads/2015/09/Relatorio\\_Pesquisa\\_Curriculos\\_EF2\\_Final.pdf](http://www.cenpec.org.br/wpcontent/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2020.
- BRASIL, **Documento Curricular do Pará** (DCE/PARÁ). Documento aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará nos termos da Resolução no 769, de 20 de dezembro de 2018. 2ª Edição revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará em 2019. Disponível em: <<https://ipfer.com.br/gper/wpcontent/uploads/sites/2/2019/05/PAR%C3%81-Documento-Curricular.pdf>>. Acesso em: 13 de abril de 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 mai. 2019.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernanda. História nas atuais propostas curriculares. In: **Ensino de história: fundamentos e métodos/** Circe Maria Fernanda Bittencourt - São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas.** In: XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE, 2017, Curitiba. Anais do XIII EDUCERE, 2017. p. 553-569.

BURKE, Peter. Conceitos Centrais. In: **História e teoria social.** São Paulo: Ed. UNESP, 2002, p. 67-144.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2001.

CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história local: desafios, limites e possibilidades.** Revista Histórica Hoje. V. 7, nº 13, p. 272-292, 2018.

CAIMI, Flávia Heloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** Tempo, v. 11. n. 21, 2006.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. **A Aprendizagem da história a partir da construção de narrativas do passado.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e164920, 2018.

\_\_\_\_\_, Marlene. **Educação Histórica: Perspectivas de aprendizagem da História no Ensino fundamental.** Educar, Curitiba, especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR.

COSTA, Gil Vieira. **Fabricar a memória da violência: imagens do massacre de eldorado dos carajás na arte contemporânea.** Arteriais | revista do ppgartes | ica | ufpa | n. 07 Dez. 2018.

DE CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: **A Escrita da História.** 2º Ed. RJ: Forense Universitária, 2002.

DELGADO, Andréa Ferreira. Configurações do campo do Patrimônio no Brasil. In: **Patrimônio Cultural e Educação: artigos e resultados.** BARRETO, Euder Arrais; ZARATIM, Joel Ribeiro; FREIRE, Lídia do Reis; BEZERRA, Márcia; CAIXETA, Maria Joana Cruvinel; D'Osvualdo (orgs.). Goiânia, 2008, p.97-115.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.

FINK, Nadine. **As Testemunhas e o Ensino da História: Uma abordagem didática.** Educação em Revista. Belo Horizonte, nº 47.p 157-178, jun.2008.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Editora da Universidade de Passo Fundo: Ediupf. (RS). 1998.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. **Investigações em educação patrimonial e ensino de história (2015-2017)**. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO (Recife. Online), ISSN: 2525-5649, vol. 38, Jan-Jun, 2020.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Carlo. **Medo, reverência, terror: Quatros ensaios de iconografia política**. Tradução de Federico Carotti, Júlio Castañon Guimarães e Joana Angélica d'Avila Melo. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 200p

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.p.09-41.

JANOTTI, Maria de Lourdes. Historiografia, Uma Questão Regional?. In: Marcos Silva. (Org.). **Republica em Migalhas: Historia Regional e Local**. SAO PAULO: MARCO ZERO, 1990, v., p. 91-101.

HARTOG, François. **Tempo e patrimônio**. Varia História, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.261-273, Jul/Dez 2006.

\_\_\_\_\_. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Vértice. 1990.

LEANDRO, L. M. L; SILVA, F. C. **A estrada de ferro de Bragança e a colonização da Zona Bragantina no Estado do Pará**. III Congresso Latino-americano de História Económica y XXIII Jornadas de História Económica. Anais... San Carlos de Bariloche, 2012.

LIMA, Soeli Regina. **HISTÓRIA E MEMÓRIA: PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA NO ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL**. História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 1, p. 149-172, jan. /jun. 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução: Bernardo Leitão. 5ª ed. Campinas, São Paulo. Editora. Unicamp, 2003, p. 442.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar em química: processo de mediação didática da ciência**. Química Nova, v. 20, nº 5, 1997, p. 563-568.

\_\_\_\_\_, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAUAD, Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de História: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

MOREIRA; FILHO; COSTA; RODRIGUES. **A Estrada de Ferro Belém-Bragança e a Formação Socioespacial do Município de Igarapé-Açu**. VII Congresso Brasileiro De Geógrafos. Agosto,2014. Vitória/Es.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

OLIVEIRA, Marcia Betânia de. **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: Perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo**. Revista Brasileira de Educação. V.23 e330081, 2018.

PELEGRINI, Sandra C.A. **Patrimônio Cultural e Preservação**. São Paulo: Brasiliense, 2009.p. 42-99.

PEREIRA, Júnia Sales; RICCI, Claudia Sapag. **Produção de materiais didáticos para a diversidade: patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar**. Belo Horizonte. Brasília: Faculdade de Educação e Centro Pedagógico da UFMG; Caed- MG/ Secad/Mec. 2010. V. I.

PLÁ, Sebastián. **La Enseñanza de la historia como objeto de investigación**. Secuencia [online]. 2002, n. 84, p. 163-184.

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

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do Objeto: o museu no ensino de História**. - 2. ed. Chapecó: Argos, 2008. v. 1. 178p

REZNIK, Luís. **História Local e Práticas de Memória**. In: PEREIRA, Júnia Sales. Produção de materiais didáticos para a diversidade, patrimônio e práticas de memória numa perspectiva interdisciplinar. Belo Horizonte. Vol. I, 2010, p.89-110.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre os currículos [recursos eletrônicos]** org., José Gimeno Sacristán; Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel Gonzáles Arroyo – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Penso; 2013.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. - 2. Ed.- São Paulo: Scipione, 2009.

\_\_\_\_\_, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba-PR: Ed. UFPR, 2011. 150 p

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Edição. 1ª reimp. Belo Horizonte – MG. Ed: Autêntica. 2010. 155p.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação patrimonial: diálogos entre escola, museu e cidade** Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). João Pessoa: Iphan, 2014.

TUMA, Magda M.; CAINELLI, Marlene R.; OLIVEIRA, Sandra R. F. de. **Os deslocamentos temporais e aprendizagem da História nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 355-367, set. -dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

VIEIRA, Evangeline da Justa. Depoimento [maio de 2020]. Entrevistador: Daniele Barreto da Costa. Ananindeua: Universidade Federal do Pará, 2020. 1 arquivo mp4. 8 minutos. Entrevista complementar para Pesquisa sobre currículo escolar no Centro de Aprendizagens Desenvolvimento Percepção (CEADEF).

ZANON, Elisa Roberta; MAGALHAES, Leandro Henrique; BRANCO, Patrícia Martins Castelo. **Educação patrimonial: da Teoria à Prática**. 1ª Edição. Londrina-PR: UniFil, 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALD, Corinta M.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elizabete M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a) -pesquisador (a)**. Campinas. Mercado de Letras? ABL.1998. pp. 207-236.

## ANEXO

### ANEXO I – ANDRESSA BARBOSA.

#### ORIGEM: A VINDA DA MINHA FAMÍLIA PARA CASTANHAL.

18/08/2021

A mais de 100 anos atrás, chegava a Castanhal o tio da minha avó (Antônio Sousa Leal, mais tarde conhecido como Coronel Leal) aos 21 anos, fugindo da seca extrema do Ceará. Alguns anos depois, os pais da vovó (Francisco Patrício e Antônia Leal) chegaram a Castanhal- a cidade de Castanhal não tinha esse nome ainda, era só uma espécie de vila. Eles estão se instalaram na parte do interior dessa vila.



Antônio Sousa Leal

Alguns anos depois da chegada dos meus bisavós maternos, nasceu minha avó (Antônia/ Rosta), em uma família de mais de 10 irmãos. No vilarejo onde eles moravam — que se chamava Tatuiaia, nome colocado pela população nativa indígena que morava também naquele local — a Família dos Patrícios eram quem exerciam uma espécie de "governo". A minha avó era a filha mais nova, e logo quando nasceu sua mãe faleceu, sendo assim ele foi criada pelas suas irmãs mais velhas, já que seu pai se casou novamente algum tempo depois da morte de sua mãe por conseguinte teve mais 12 filhos com sua segunda esposa.



Francisco Patrício da Silva (Pai da minha avó)

Os pais (Clarindo e Maria Rosa) de meu avô materno também vieram do Ceará fugindo da seca, e se instalaram na mesma localidade que os pais da vovó Rosita moravam. Anos depois meu avô Abdias conheceu a minha avó e se casaram, depois do casamento ainda passaram muitos anos morando no Tatuáia, que na época fazia parte da conjuntura de Castanhal, até que nasceu os meus três tios (José, Ivan e Elinado) e minha mamãe (Elaine). Quando minha mãe tinha por volta de 3 a 4 anos, toda a família se mudou de fato para a cidade de Castanhal, ao chegar na cidade eles foram morar na Rua Francisco Magalhães, rua onde moraram mais de 20 anos. Foi nessa casa onde minha mãe passou a maior parte de sua infância.



Antônio Coelho Barbosa e Antônia Sousa Leal ( meu avô e minha avó )

No período em que meu tio mais velho (José) entrou para o seminário de formação de padre, meus avós se mudaram para o bairro Santa Lídia (mais conhecido como Milagre), nesse bairro eles compraram uma casa para viver com seus filhos. Três anos mais tarde meu tio José desistiu de ser padre e se casou, logo em seguida meu tio Elinaldo também se casou e ambos deixaram de morar com meus avós. Na casa só ficaram morando com meus avós, minha mãe e meu tio Ivan. Por conseguinte minha mãe se casou com meu pai, e dessa relação nasceu eu e meu irmão (Andressa e Wander), esse casamento não durou muito e meus pais se separaram. Alguns anos depois minha mãe conheceu o meu padrasto e eles tiveram mais um filho (Carlos Eduardo), e meus tios também tiveram filhos. No ano de 2004 meu avô Abdias faleceu de Enfarte agudo do miocárdio, já minha avó Rosita faleceu no ano de 2016 em decorrência do uso exercivo de cigarro, o que causou uma espécie de abcesso pulmonar.



#### QUEM É ANDRESSA BARBOSA?

Eu sou estudante do ensino médio, gosto de cozinhar nas horas vagas e sonho em fazer medicina. Eu moro na cidade de Castanhal desde quando eu nasci. Esse blog tem o intuito de mostrar quem é a Andressa de verdade e quais são minhas bases familiares. Espero que gostem do meu blog.  
Com amor, Andressa ♡

FONTE: Disponível em < <https://blog-da-familia-leal-barbosa-1.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.



## ANEXO II – ANNA MARIA GEMAQUE.

**Anna Maria**

— *Blog pessoal* —

### Origens

29/08/2021

Meu nome é Anna Maria, tenho 14 anos, vivo em Castanhal/PA. Meus pais, Ana e Wanderson vieram para a cidade, em outubro de 2001, quando meu pai foi chamado para trabalhar na rede CELPA, atualmente é a Equatorial Energia Pará.

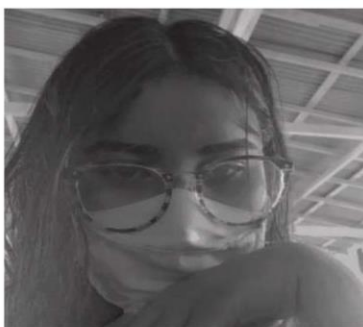


*Esta foto foi tira após a festa junina de 2011*

Em 2002 nasceu minha irmã mais velha, Andreza. No dia 15/04/2006 meus pais se casaram na Igreja Matriz - Paróquia de São José. Um ano e três meses mais tarde eu nasci e cinco anos depois a Anna Alice, minha irmã mais nova, nasceu.



## VIAGENS



Fotos de algumas vezes em que fui à Salinópolis, Bragança e Marudá - PA, ao Museu Paraense Emílio Goeldi e à Estação das Docas.

## LUGARES EM CASTANHAL



*Praça do Cristo.*



*Maria Fumaça, localizada na praça do estrela.*





## Anna Maria

Olá, eu sou a Anna. Sou brasileira e estou no ensino médio. Amo ler, ouvir música e sonhar.

Em parceria com o Projeto Museu da Família irem contar um pouco sobre minhas origens e sobre mim!!

Sejam bem-vindos ao meu blog pessoal,

♡!!

Contate-me

E-mail: [annagmaque32@gmail.com](mailto:annagmaque32@gmail.com)

Siga-me: Twitter ([http://twitter.com/\\_anna4ever](http://twitter.com/_anna4ever)) / Instagram (<http://www.instagram.com/itsannagmaque/>) / Pinterest (<https://br.pinterest.com/annagmaque32/>)

Fonte: Disponível em < <https://historias-perdidas3.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

## ANEXO III – AXIA SILVA.

### A história da minha família

Desenvolvido por

Meu bisavô, Antônio Cristino, veio do Rio Grande do Norte para o Pará na época da borracha, e minha bisavó, Eustáquia da Silva Ferreira, era de Ipirabas aqui no Pará. Meu avô, José Cristino da Silva Ferreira, foi o quarto dos onze filhos que eles tiveram, ele nasceu em Igarapé Açu e veio para Castanhal aos cinco anos de idade.

Meus avós moravam na mesma rua e estudavam na mesma escola, assim eles se conheceram e acabaram se casando então foram morar na rua Eusébio Foreliza onde passaram dois anos. Minha avó trabalhava em uma loja de tecidos e meu avô trabalhou no Hospital São José e depois se tornou motorista, eles construíram uma casa na rua Francisco Magalhães, onde moram até hoje. Tiveram três filhos, meu pai, Hallison Fábio Dias Ferreira, meu tio, Hallison Farney Dias Ferreira e minha tia Allicia Michelle Dias Ferreira.



Meu pai passou sua infância inteira em Castanhal e minha mãe, Rozana de Oliveira Silva, nasceu aqui mas aos três anos de idade se mudou para o interior, aos vinte anos ela voltou para Castanhal para estudar e conheceu meu pai, eles tiveram três filhas, Aisha Silva Ferreira, Axia Silva Ferreira e Alexia Silva Ferreira.



Meu bisavô, Mário Alves Dias, veio do Ceará para o Pará quando era criança, e minha bisavó, Maria de Lurdes Fialho Dias, era paraense. Minha avó, Maria José Dias Ferreira, nasceu em Castanhal e foi a terceira dos sete filhos que eles tiveram.



### A história da minha família



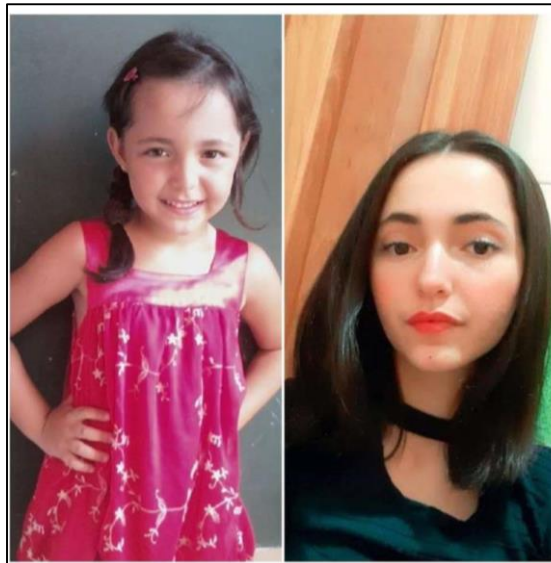


A história da minha família



## FORMATURAS



**ANIVERSÁRIOS****BATIZADOS**

E essa sou eu, Axia Silva, nasci no dia 13 de Outubro de 2006 no hospital São José em Castanhal

Fonte: Disponível em < <https://a-historia-da-minha-familia0.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021

## ANEXO IV – EDUARDO AROUCHA.

Zacarias conhecia minha avó Domingas desde criança, os dois se relacionaram e casaram em 1970, foi o dia em que minha avó ganhou o nome da família Aroucha, que substituiu o sobrenome Pacheco de sua mãe.



### A Origem da família Aroucha

30/08/2021.

O nome Aroucha tem origem Espanhol, minha família se desenvolveu quando meus antepassados Espanhóis vieram para o Brasil. A maior parte da minha família se gerou no Maranhão. Meus bisavós Martimiano Aroucha e Nilza Pavão tiveram filhos e em 1945 nasceu meu avô Zacarias Pavão Aroucha.

### Origem da família

*Zacarias casado com Domingas Mendes Aroucha.*

Tiveram 6 filhos, Sinval, Cenildo, Rose Vanea, Rose Ane, Cirlene e minha mãe Elildea. minha mãe é a casula da família. Eles moraram em muitos lugares em Maranhão, mas foram tentar a vida no garimpo de Cachoeira do Pará, lá meu avô trabalhava no garimpo e na época tiveram um bom rendimento financeiro por conta da extração do ouro.





*Cenildo Mendes Aroucha, em terreno Garimpeiro.*



*Cirlene Mendes Aroucha.*



*Elildes Mendes Aroucha (a menor), Rose Vanea Mendes Aroucha (a do meio), e Rose Ane Mendes Aroucha (a maior).*

A vida no garimpo era difícil, tudo era distante de onde eles moravam. Os Trabalhadores tiveram muitos prejuízos quando um cangaceiro se revoltou com os Garimpeiros só por terem olhado para ele, com seu revólver ele furou os canos das máquinas que extraía o minério. com esses tipos de problemas, eles resolveram ir embora para Capanema.

Depois de Capanema, em 1998 meus avós e seus filhos foram morar em Ananindeua. viveram em Ananindeua por 2 anos e 6 meses. Em 2000 eles vieram para a cidade de Castanhal.



*Primeira casa em Castanhal no Bairro Jaderlandia.*

Na vinda de Castanhal, seu filho já estavam entrando relacionamentos, gerando meus primos. E inclusive minha mãe se relacionou com meu pai Erivelto Nascimento, tempos depois ela ficou grávida de mim.

eu nasci junto com meus primos na cidade Castanhal onde até hoje vivemos.



*Eduardo Aroucha do Nascimento (eu).*



Eu

05/10/2021

Olá, meu nome é Eduardo Aroucha do Nascimento, tenho 17 anos nasci na cidade de castanhal no dia 22/09/2004 no hospital São José. Morei 7 anos em Belém, mas estou de volta em minha cidade natal desde os 14 anos. Agora estudo na escola CEADep, faço o 1º Ano do ensino médio e estou participando do projeto "história local".



Hospital São José (Castanhal-PA)

Moeda de 1000 Reis



Achei interessante em fazer esse projeto pois quando estava me preparando para fazer o blog, procurando foto na casa da minha avó, encontrei umas coisas velhas em uma caixa e entre essas coisas, estava uma moeda muito antiga de 1000 Reis. Essa moeda era da minha tia Rose Vanea, ela era colecionadora mas foi perdendo ao longo do tempo, essa moeda foi a única que restou da coleção.

Descobri que a moeda de 100 anos atrás é de comemoração do centenário da independência desde 1822, e ano que vem será comemorado o bicentenário da independência e estarei com a moeda de comemoração.

Fonte: Disponível em < <https://origem-da-familia7.webnode.com/> >. Acesso em: 14/11/2021

## ANEXO V – FÁBIO MAURÍCIO

### NASCIMENTO

28/03/2006

Dia 28 de março do ano de 2006, às 11:30 am, na maternidade do hospital São José, eu nasci. Sou filho de Elisângela Paixão Dos Santos e Fábio Énio Silva Dos Santos e tenho dois irmãos(Rafael Paixão e Paulo Henrique). Moro em castanhal-Pa há 15 anos, ou seja, toda a minha vida.



Eu com 1 ano



Meu pai



Minha mãe (Elisângela Paixão)



Eu, minha mãe e o meus irmãos Rafael e Paulo

## ANIVERSÁRIO DE 6 ANOS

28/03/2012



No dia 28 de março de 2012, completei 6 anos de idade, tive uma festa com o tema circo. Foi um dia de muita diversão, alegria e brincadeiras, guardo lembranças até hoje.



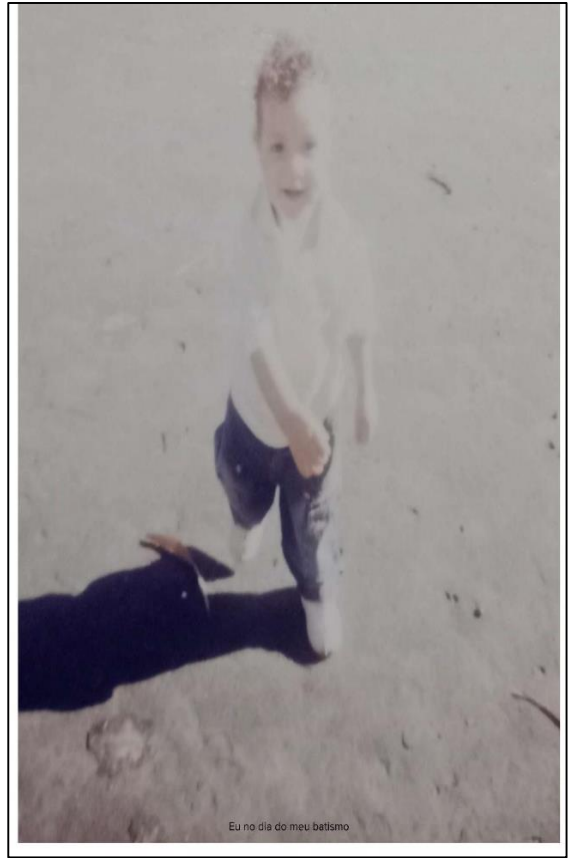
## BATISMO

29/04/2007

DOMINGO DE BATISMO



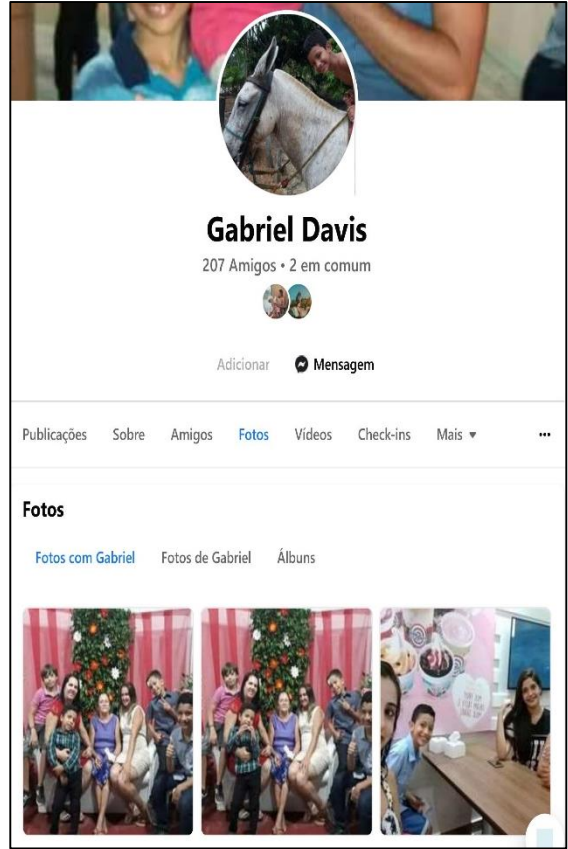
No dia 29 de abril de 2007, foi o dia em que me batizei na igreja de nossa senhora de Nazaré no apeú. Os meus padrinhos são Rita de Cássia e Rafael Souza. No mesmo dia teve o batismo do meu irmão Paulo Henrique.





Fonte: Disponível em < <https://fabio-mauricio-paixao.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

**ANEXO VI – GABRIEL DAVIS.**









Fonte: Disponível em < <https://gabriel-davis.webnode.com/contato/> >. Acesso em: 14/11/2021.

## ANEXO VII – ISABELLE LINS.

### Seja bem-vindo!

📖 Olá, bem- vindos ao meu blog! Me chamo Isabelle Passos Lins, podem referir-me como Belle, e atualmente tenho 14 anos. Aqui estarei mostrando um pouco sobre mim e minha família através de alguns registros. Espero que algum dia eu seja uma nova Kardashian, e meus fãs, no mínimo, vejam isso e pensem "que fofa! como ela <sup>Desenvolvido por</sup> ~~sepa~~ vintage". Vintage? mal sabem que eu fazia um escândalo só para não pentear o cabelo. PORÉM, isso não vem ao caso, deixemos a imagem de fofa kkkkkkk. Brincadeiras à parte, comecemos o tour 📖



→Eu e meu **pai** em 2013 brincando com o nosso cachorro. Atualmente não moro na visível casa vermelha, a qual passei muitos momentos bons com minha família e colegas.

Minhas Tias por parte de pai mais jovens. Vieram do Ceará para Castanhal na adolescência.



Desenvolvido por



☆ Norma Passos  
(Minha mãe) ☆

→ Essa é minha **mãe** por volta de seus 16 anos. Nasceu em Goiânia, mas morou grande parte da sua vida aqui no Pará. Aprontava muito na adolescência! segundo ela, no caminho da volta da escola, havia uma igreja, à qual toda vez que o pastor citava algo, ela e os irmãos gritavam coisas pra rimar. como por exemplo, se o pastor falasse **"ALELUIA!"** eles gritavam do outro lado da rua **"FARINHA NO PRATO E PEIXE NA CUIA!"** dentre outras palavras de duplo sentido, que por respeito, não citarei. Depois briga comigo por não arrumar o quarto não é, senhorita?



PRIMA

→ (☆) Pelo incrível que pareça, eu não possuo muitos primos da minha idade. Grande parte é de maior ou são crianças. A única que tenho é a bia, que desde pequenas sempre fomos muito unidas.



EDMILSON LINS (PAI)

→ meu pai e os irmãos dele em uma festa de aniversário, foto muito antiga.

Desenvolvido por

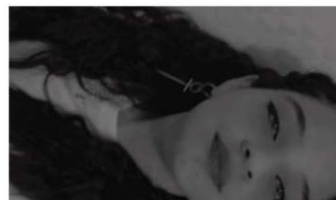


Premiação da  
escola.



Eu e minha mãe

foto recente com minha mãe,  
em uma pizzaria.



### MINHAS IRMÃS

Hyorrana e Ludmilla,  
minhas irmãs mais velhas.

São bem mais velhas que  
eu, com 29 e 26 anos. Uma  
Médica Veterinária e outra

Enfermeira. Sempre  
tivemos uma relação boa.

Uma vez, quando eu tinha  
10 anos, minha irmã

hyorrana havia acabado de  
ganhar um celular novo. Eu

inocente, quando a mesma  
estava na fora coloquei o

celular dentro de um copo  
d'água. Resultado: o celular

quebrou. Apesar de ter  
levado uma BRONCA,

permaneci viva pra contar  
história.

### EU- ISABELLE

→🌸 e isso foi um  
pouco sobre mim e  
minha família.

espero que  
tenham gostado,  
obrigada!

Fonte: Disponível em < <http://belleblog2.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

## ANEXO VIII – ISACK FARIAS

Este site foi desenvolvido com o construtor de sites **WIX.com**. Crie seu site hoje. [Comece já](#)

ISACK FARIAS | ESTUDANTE E MÚSICO



# Olá, meu nome é Isack Farias.

Conheça mais sobre mim e minha família

[BLOG](#)

[GALERIA](#)

[INSTAGRAM](#)

### Um pouco sobre mim

Olá, me chamo Isack Farias, tenho 15 anos, sou estudante e apaixonado por música, instrumentos e todo tipo de arte e moro na cidade de Castanhal. Através desse blog vocês conhecerão um pouco da minha história e a minha família.

### Um pouco sobre a nossa história

Tudo começa quando, aos 20 anos, Marcel de Oliveira Farias se casa com Natalina Pacheco Farias. Até o momento, ambos moravam na cidade de Castanhal, localizada no estado do Pará. Anos depois se converteram ao cristianismo e é aí que a vida dos dois muda completamente. Após certo período, Marcel se tornou pastor e Deus o chamou para implantar uma igreja no estado do Piauí. Quando se mudaram pra lá já tinham um filho, era ele: Daniel, meu irmão mais velho.

Aproximadamente 4 anos depois minha mãe engravidou novamente e foi dessa gestação que eu nasci, na cidade de Teresina. 1 ano depois nasceu em Castanhal meu irmão caçula, o Samuel. Então passado alguns anos, Deus chamou meu pai novamente para que fosse implantado um ministério no estado do Espírito Santo. Lá moramos por 9 anos, e então nos mudamos mais uma vez. O motivo vocês já sabem rsrs. Desta vez, nos mudamos para o Rio de Janeiro, ficamos por um curto período de tempo lá. Menos de 3 anos.

Já havia muito tempo que não víamos nossos familiares, e como naquela época as passagens de avião eram muito caras, eram raros esses encontros. Porém isso estava preste a mudar. Novamente Deus falou com o meu pai e o direcionou para retornar a sua cidade de origem para que fizesse a obra dele. E atualmente moramos aqui.

## Mural de memórias

Espaço dedicado a fotos de momentos especiais com meus amigos e familiares.



01

### Aniversário do João Marcos

Neste dia, eu e meus amigos fomos para o aniversário do João Marcos que foi em um condomínio e passamos o dia juntos.

02

### A mais incrível viagem de todas

Foto de uma viagem que fizemos em maio desse ano para a cidade de Fortaleza. Foi incrível, e ao mesmo tempo muito difícil. Quero lembrar pra sempre desses ótimos momentos que passamos lá, e agradecer olhando para todos os obstáculos que superei.



03

### O grande encontro

Uma viagem que fizemos para o Maranhão para conhecermos a namorada do meu irmão. Já adianto que foi incrível. Nesse momento estávamos em uma espécie de parque aquático com familiares e amigos.



04

### A "Despedida"

Foto tirada com os meus amigos dia antes da minha viagem para Fortaleza, uma despedida temporária rsrs.







Foto de 2017, Rio De Janeiro - Shopping Boulevard



Foto de 2018, a primeira vez que viemos para Castanhal depois de muito tempo sem vermos nossos parentes



Essa foto é da primeira vez que viemos a Castanhal depois de muito tempo apenas a passeio. Nessa foto, estávamos nos despedindo de nossos parentes para retornarmos ao Rio de Janeiro

Fonte: Disponível em < <https://isackpachecofarias2.wixsite.com/my-site-6> >. Acesso em 14/11/2021.

## ANEXO IX – JOÃO MARCOS PACHECO

olá, me chamo João Marcos e sou estudante do ensino médio, e com esse blog irei compartilhar um pouco da história e também algumas fotos da minha família para vocês, espero q gostem!!!!



tudo começou quando minha avó (Nenzinha) pediu para seu filho Marcio( meu pai ) dar uma carona para a Adriana ( minha mãe ) , depois disso começaram a ser amigos e sair juntos, e essa amizade virou amor, e foi ai que eles se

## FOTOS



Essa foto foi tirada no dia da formatura de ABC do meu irmão



essa foto foi tirada no natal do ano retrasado, foi um dos melhores natais da minha vida, porque meu avós que moram lá em fortaleza viera passar o natal conosco



essa daqui é muito especial, pois representa a melhor viagem q eu fiz na minha vida, essa foto foi tirada em gramado em um museu de carros



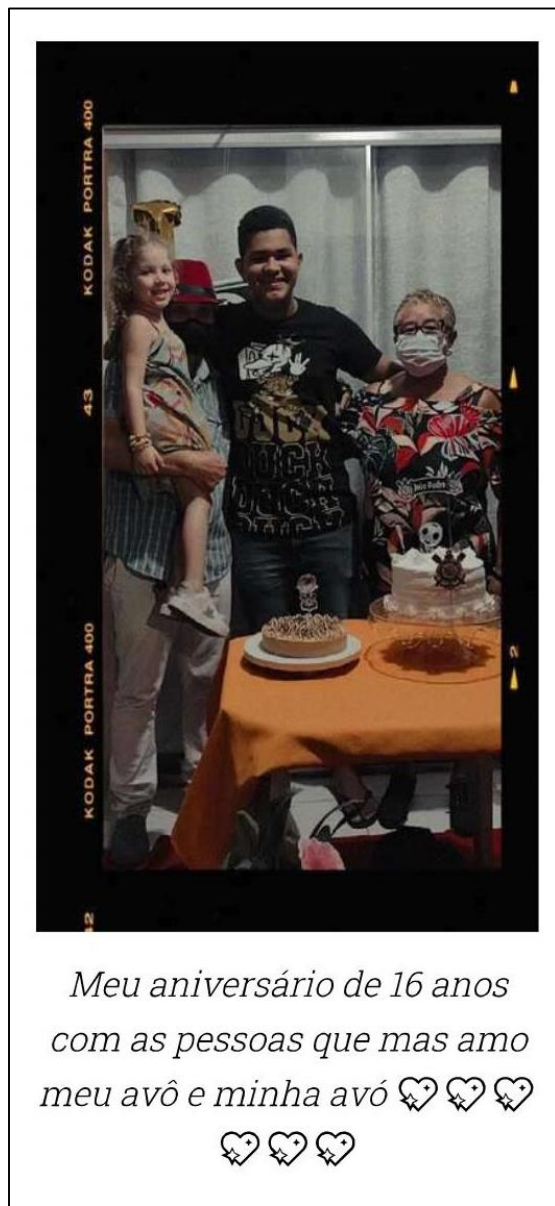
esses são meus avós, Moreira e Nenzinha, um casal lindo!!!!



e essa é minha família, meu pai Marcio, minha mãe Adriana, meu irmão João Pedro e eu.

Fonte: Disponível em < <https://isackpachecofarias2.wixsite.com/my-site-6> >. Acesso em 14/11/2021.

ANEXO X – JOÃO PEDRO.





*Meu primos e minha mãe reunida na ruas para Brincamos*



*Eu com 11 anos jogando o campeonato municipal de castanhal 🏆🏆🏆*



*Minha família reunida no balneário do Hirley 🏠🏠*



*Minha família no aniversário da Francy 🎉🎉🎉🎉🎉*



*Eu minha mãe e minha irmã na piscina 🏊*



Aniversário junino da minha  
avó 🍰🍰🍰🍰



Meu aniversário com minha  
mãe e minha irmã ♡♡



Execução do ceadep parao  
Hangar 😊

Fonte: Disponível em < <https://joao-pedro72.webnode.com/> >. Acesso em: 14/11/2021.



## ANEXO XI - JOSÉ ARTHUR.





### Sobre mim...

Desenvolvido por webnode

“ Me chamo José Arthur Marques da Silva, nasci no dia 25 de março de 2005 na cidade de Belém. Hoje, tenho 16 anos, moro na cidade de Castanhal e estudo o 1 ano do ensino médio na escola CEADep. ”

Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows.

### Estas são as minhas "raízes" ...

Escreva subtítulo aqui



*Essa é minha bisavó paterna, Alice e minha irmã Letícia.*



*Essa é Luzia Alves, minha avó materna, com quem convivo até hoje.*



*Esse é meu avô materno, Antônio Nedino. Convivi 15 anos com ele.*

Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows.



*Essa é Maria Laura, minha avó paterna. Convivi com ela por 12 anos da minha vida.*



*Esse sou eu aos 7 anos de idade ao lado de vovó Laura.*

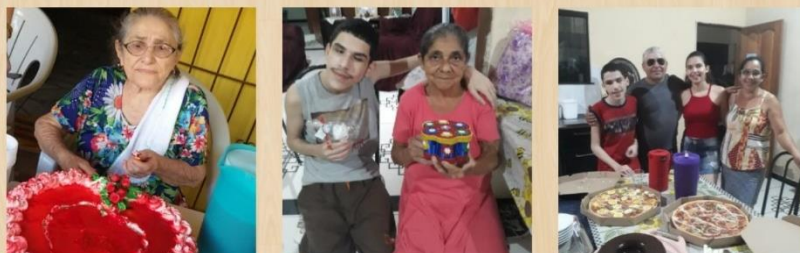


*E esse sou eu ao lado dos meus pais, Nestor e Elisabeth.*

Desenvolvido por webnode

Ativar o Windows  
Acesse Configurações para ativar o Windows.

## Aniversários



Desenvolvido por  
webnode

Recordações do aniversário da vovó Laura, da Vovó Luzia e do meu pai.

Ativar o Windows

## Batismo



Desenvolvido por  
webnode

Recordação do meu batismo, do casamento dos meus pais, da crisma de minha irmã e da minha primeira eucaristia.

Ativar o Windows

Acesse Configurações para ativar o Windows.

## Natal e Ano Novo

Escreva subtítulo aqui




Desenvolvido por  
webnode

Registros de alguns momentos no natal e ano novo...

Fonte: Disponível em < <https://blog-familia-marques1.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

### ANEXO XII – JULIA SANTOS.




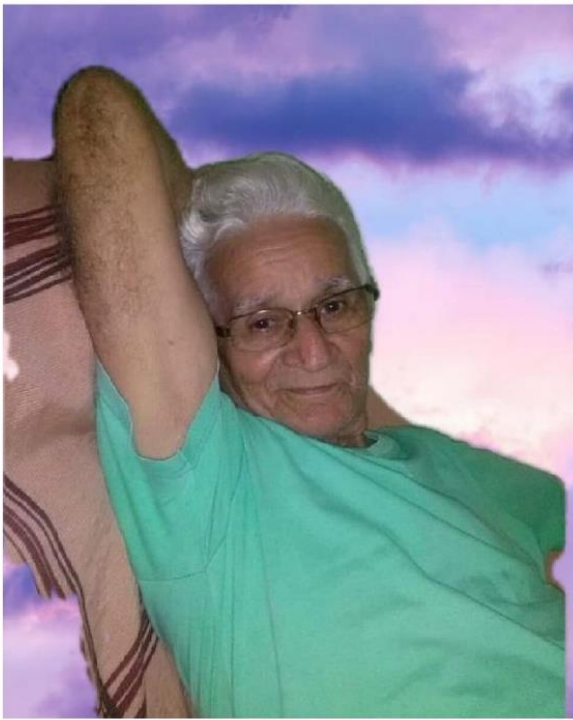
familia\_santos\_e\_batist... Enviar mensagem  ...

6 publicações 44 seguidores 13 seguindo

**Familia Santos Batista**  
Aqui e uma conta onde eu mostro fotos da minha familia e um a nossa história na cidade de castanhal  
Conta pessoal:@juh\_batista\_09  
Seguido(a) por tayla.thalita.\_mc\_clarinha\_, familia\_filizzola\_bastos e outras 1 pessoas

**PUBLICAÇÕES** **VÍDEOS** **MARCADOS**





familia\_santos\_e\_batist • Seguindo ...

familia\_santos\_e\_batista\_ Hj acordei cm uma saudade que será eterna no coração da nossa família♥Vovô sabemos que aí de cima sempre estará cuidando de nós,és o nosso anjo e a estrela mais brilhante do céu ✨Raimundo Batista presente sempre ♥

1 sem

♥

Curtido por juh\_batista\_09 e outras 2 pessoas

2 DE NOVEMBRO

Adicione um comentário... Publicar



**familia\_santos\_e\_batist** • Seguindo  
Amor de mãe

**familia\_santos\_e\_batista** Se tens alguém que eu sei que sempre vou poder correr pro colo e o dessa mulher,mãe eu te amo demais ❤️

2 sem

**maiara\_mes** ❤️ sempre meu amor 😊 amo mais q td ❤️

2 sem 1 curtida Responder

👍 🗨️ 📌

👤 Curtido por **andressa\_barbosa02** e outras 7 pessoas

28 DE OUTUBRO

😊 Adicione um comentário... [Publicar](#)



**familia\_santos\_e\_batist** • Seguindo  
Condomínio Residencial Marechal

**familia\_santos\_e\_batista** Aniversário do meu pai de 37 anos ❤️,nossa familia foi nos visitar,comemoraremos e comemos bastante 😊

10 sem

👍 🗨️ 📌

54 visualizações

31 DE AGOSTO

😊 Adicione um comentário... [Publicar](#)



familia\_santos\_e\_batist • Seguindo ...

familia\_santos\_e\_batista\_ Dia do ensaio de pré 15 anos da minha prima(@nathgabriele\_) e toda a familia foi pra acompanhar,  
10 sem

♡ 💬 📌

Curtido por andressa\_barbosa02 e outras 3 pessoas  
31 DE AGOSTO

😊 Adicione um comentário... [Publicar](#)



familia\_santos\_e\_batist • Seguindo ...  
Castanhal, Brazil

familia\_santos\_e\_batista\_ Um evento de familia,onde meus parentes vieram de Bragança  
10 sem

maiera\_mes Tem outra foto não 😊

10 sem Responder

— Ver respostas (1)

mescoutomarcia 😊😊

10 sem Responder

♡ 💬 📌

Curtido por andressa\_barbosa02 e outras 4 pessoas  
31 DE AGOSTO

😊 Adicione um comentário... [Publicar](#)



Fonte: Disponível em  
<[https://www.instagram.com/familia\\_santos\\_e\\_batista/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/familia_santos_e_batista/?utm_medium=copy_link)>. Acesso em:  
14/11/2021.

### ANEXO XIII – LEONARDO FILIZZOLA.

The screenshot shows the Instagram profile for 'familia\_filizzola\_bastos'. The profile picture is a group photo of a family. The bio states: 'Conta destinada à família Filizzola Bastos Cameiro' and 'Seguido(a) por familia\_santos\_e\_batista\_'. The post grid contains four photos: two children with a toy car, a pregnant woman, a child in a red cape, and a family in wedding attire.

This screenshot shows a specific post from the profile. The post features a photo of two children with a toy car. The caption reads: 'familia\_filizzola\_bastos Ft tirada entre 1984/1985 n tenho crtz : meu na aniversário dele ganhando um caminhão de brinquedo ela é importante pq eu sempre gostei dela por achar q era eu ganhando um caminha e n meu pai , das fts mais antigas da familia essa foi uma das q ainda estão com a gente'. The post has 1 like and was posted on 9 DE OUTUBRO.



familia\_filizzola\_bastos • Seguindo

familia\_filizzola\_bastos Foto de 2006 : essa fotografia é muito importante pois ela registra algumas semanas antes do meu nascimento

10 sem

Seja a primeira pessoa a curtir isso

31 DE AGOSTO

Adicione um comentário...

Publicar



familia\_filizzola\_bastos • Seguindo

familia\_filizzola\_bastos Foto de 2016 : nesse dia avia acontecido a minha festa de formatura do 5º ano escolar , ela é importante por dois fatores , um deles foi quando eu subi mais um degrau na escola indo do ensino infantil para o ensino fundamental, o outro motivo foi que neste mesmo dia perdi algo muito importante para mim , minha cadela que faleceu de um doença quase incurável logo após eu e minha família termos chegado em casa

10 sem

Seja a primeira pessoa a curtir isso

31 DE AGOSTO

Adicione um comentário...

Publicar





familia\_filizzola\_bastos • Seguindo

familia\_filizzola\_bastos Foto de 2012 : nesse dia foi o casamento dos meus pais , tenho como uma data importante pois eu era o único filho nascido ou seja o único a ter o privilégio de ver meus pais se casando

10 sem

Seja a primeira pessoa a curtir isso

31 DE AGOSTO

Adicione um comentário... [Publicar](#)

Fonte: Disponível em < [https://www.instagram.com/familia\\_filizzola\\_bastos/](https://www.instagram.com/familia_filizzola_bastos/) >. Acesso em: 14/11/2021.

**ANEXO XIV – LETÍCIA NOGUEIRA.****Letícia Nogueira Gomes.**

*Sou estudante do ensino médio e através desse blog, gostaria de compartilhar fatos sobre mim e minha família, e algumas imagens. Obrigado por você dar uma olhada!*

**Sobre mim**

*Meu nome é Letícia Nogueira Gomes e sou estudante, música é minha paixão e amo cantar, desejo me formar em psicologia, sou natural de Castanhal-pa.*

## Origem da minha família.

Meu avós maternos se conheceram na escola, ambos de Castanhal, namoraram, casaram e dessa união nasceu minha mãe. Meus avós paternos, nasceram e se criaram no interior de Castanhal, em um dia conheceram-se em uma festa de família e dessa união nasceu meu pai, que veio estudar na cidade onde futuramente conheceu minha mãe. Meus pais se conheceram por acaso pois meu pai vivia na casa de um amigo que morava em frente a casa da minha mãe, e daí meu pai se apaixonou pela minha mãe, namoraram por 7 anos, casaram, e dessa união nasceram 2 meninas.



Esta é minha família. Minha irmã, meu pai, minha mãe e eu.

## Comemorações.



Eu e minha família na copa de 2006.

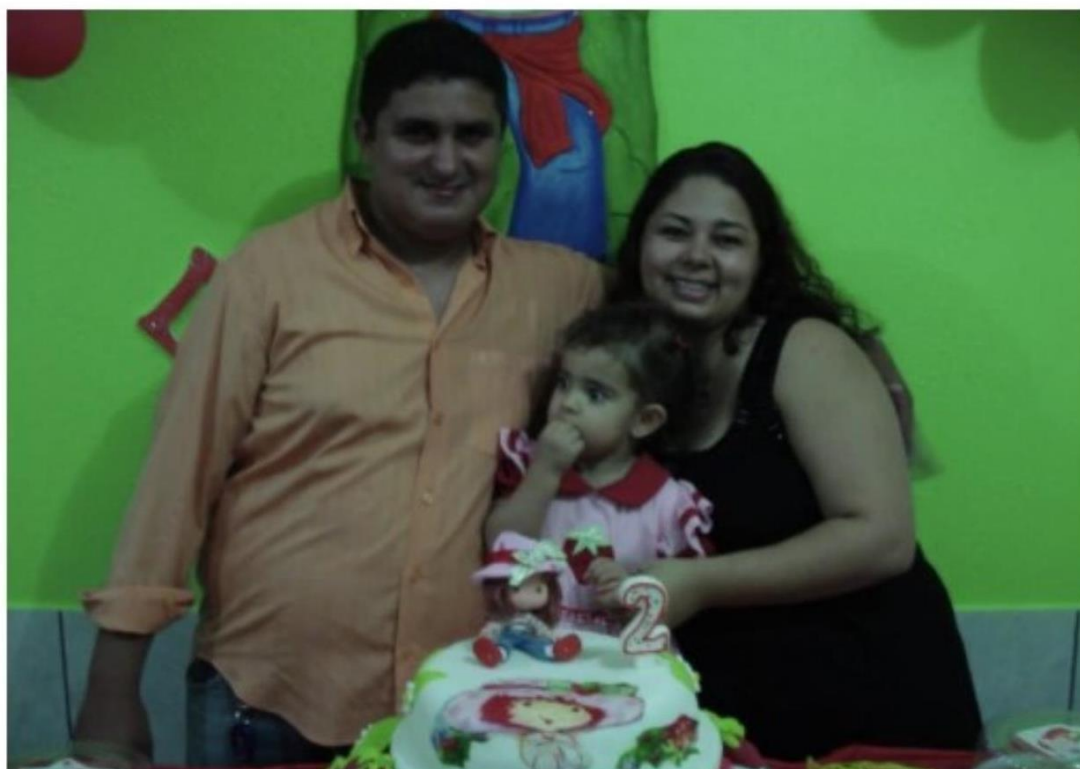


Eu e minha família na festa de formatura da minha mãe.

## Aniversários.



Eu, minhas amigas, Axia, Aisha, Clara, minha irmã Livia e meu pai e minha mãe, no meu aniversário de 7 anos.



Eu (Letícia), meu pai (Roberto Gomes Da Silva) e minha mãe (Luciana Silva Nogueira Gomes), no meu aniversário de 2 anos de idade.

# Natal.

---



Minha família no último natal (2021).



Minha família reunida na noite de natal (não estão todos).

**ANO NOVO**

Virada de ano de 2017\2018.



Para quem quiser saber mais sobre minha vida, meu instagram está logo abaixo.

Fonte: Disponível em < <https://lelenogueira.webnode.com> >. Acesso em 14/11/2021

## ANEXO XV – LUIZ EDUARDO

Meu nome é Luiz Eduardo Pereira Da Silva Rocha, este site foi criado para que vc possa me conhecer melhor. Eu sou estudante do ensino médio, tenho atualmente 16 anos. Me encontro solteiro e aproveitando o que a vida tem de melhor.

Minha Família e tem duas origens no PARÁ e no CEARÁ. No para a família do meu pai e no ceara a família da minha mãe.



### **está e minha mãe e meu pai!**

Minha mãe se chama Ana Maria ela esta atualmente com 46 anos e vive em castanhal-PA. Meu pai se chama Antonio Gilberto ele esta atualmente com 46 anos e vive em castanhal-PA

## **Olá, eu sou Luiz Eduardo**

Desenvolvido por

**Estudante do Ensino Médio e está atualmente localizado na cidade de castanhal-PA. Seja bem vindo!**









LUIZ EDUARDO



Fonte: Disponível em < <https://luiz-eduardo75.webnode.com/sobre-mim/> >. Acesso em 14/11/2021.

**ANEXO XVI – RYAN SILVA**



Ryan Silva de Souza  
Meu nome é Ryan Silva de Souza, nasci no dia 23/02/2006.



Casamento de meus pais em 1992



Jorge e Fran com Rafael

Pra entender quem sou, primeiro temos que voltar no tempo, muito tempo.... mais precisamente para meados de 1966 quando meus pais nasceram .

O nome do homem na foto acima e Jorgemi Catarino de Souza o meu pai , nacido na cidade de Mucurici-ES , filho de Homero Catarino de Souza e Maria Carmina Alves de Souza.

E a mulher e Francisca Silva de Souza nacida em 30 de setembro na cidade de Presidente Dutra-MA , filha de Luzia Alves da Silva e Elias Roque Silva.

Os dois tiveram que trabalhar desde cedo pra ajudar nas despesas da família , minha mãe com 17 anos trabalhava como vendedora durante o dia e estudava a noite . E meu pai também com 17 como vendedor .

Anos mais tarde os dois se conheceram quando trabalhavam no Armazem Cruzeiro do Sul em 1992 , eles namoraram, noivaram e casaram no mesmo ano quando tinham 26 anos , e em 1998 nasceu o primeiro filho do casal Rafael Silva de Souza e sete anos mais tarde nasceu o segundo filho Ryan Silva de Souza.

Fonte: Disponível em < <https://ryan341.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

## ANEXO XVII – SARAH GONZAGA.

blog familiar !

### FAMÍLIA GONZAGA DUARTE

Desenvolvido por

30/08/2021

Esse post é como uma introdução onde falarei sobre as pessoas com quem vivo todos os dias, meus pais e meus irmãos.



meus pais e meu irmão



meus pais e minha irmã

*pai*

Meu pai, Gláucio César Duarte, nasceu em 9 de novembro de 1962 (mesmo dia e mês que eu), tem 58 anos. Já trabalhou como gerente nas Centrais Elétricas do Pará - Celpa, em Viseu, e ainda trabalha nessa empresa, atual Equatorial. Ele é de São Luís, Maranhão, e veio para o Pará no final de sua adolescência.



*mãe*


Minha mãe, Maria Elizete Gonzaga Duarte, nasceu em 10 de janeiro de 1966, tem 55 anos. Ela já trabalhou na administração de empresas do setor têxtil em Castanhal, o lugar onde ela nasceu, foi criada e onde mora.









Meu irmão, Gabriel, nasceu no dia 3 de abril de 1999, tem 22 anos. Trabalha com música e tem um canal no YouTube onde publica vídeos relacionados, inclusive, ele já fez alguns shows de música eletrônica.







*irmã*

Minha irmã, Gabriela, a mais velha, nasceu em 31 de julho de 1991, tem 30 anos. Ela nasceu com paralisia cerebral e, por isso, não consegue falar e nem andar. Como minha mãe e meu irmão, ela também nasceu e ainda vive em Castanhal.





blog familiar !



Desenvolvido por

### QUEM É SARAH GONZAGA DUARTE ?

Sou estudante do primeiro ano do ensino médio, tenho 14 anos e nasci em Castanhal, Pará. Tenho uma forte ligação com música e gosto de aprender sobre essa arte, apreciando seu valor e importância. Desde pequena gosto de desenhar, tinha o sonho de ser estilista e sempre desenhava croquis de moda, hoje eu penso sobre e, apesar de ainda gostar de desenhar, não tenho isso como um sonho profissional futuro. Esse blog é especialmente focado na minha família e espero conseguir mostrar um pouco sobre nossa história e registrar nossa existência.

Fonte: Disponível em < <https://gonzaga-duarte3.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

## ANEXO XVIII – SARAH YADRA

Sarah Yadra



Meu aniversário de 5 anos



Eu, meu pai ( Edivan Andrade) e minha irmã (Yasmara Andrade)

## Sarah Yardra Benjamim Andrade

Esse é o meu blog, ele tem o intuito de mostrar um pouco da minha família e minha origem espero que gostem



Eu e minha mãe (Etza Oliveira Benjamim)

Minha origem:  
31/08/2021



Essa sou eu, nasci no estado de caruarú no hospital São José às 00:00 em ponto do dia 14 de janeiro de 2008



Casamento da minha mãe com meu padrasto em 2010

Fonte: Disponível em < <http://sarah-yardra2.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

## ANEXO XIX – SÉRGIO HENRICO



*Familia Fontenelle //*

*Henrico Fontenelle*

Tudo começou quando meu avô José Fontenelle veio do Ceará para Castanhal, ele conheceu minha avó quando ela tinha 15 anos em uma farmácia onde trabalhava. Desse relacionamento eles se casaram após 3 meses e tiveram 3 filhos ( Reginaldo com 15 anos, Suzane a minha mãe com 17 anos e Simone com 19 anos). Ao completar a maior idade Suzane conhece Sérgio um homem de 34 anos que veio do Pernambuco ainda na adolescencia morar com seu pai e trabalhar com ramo de autocar, como de costume de família evangelica namoraram pouco tempo e casaram logo em seguida na igreja Assembleia de Deus.

Após 5 anos de casados, em 2005 tiveram seu primeiro filho José Gustavo, quase 2 anos depois descobre sua segunda gravidez e junto com a noticia sua irmã descobre q está com leucemia, muito abalada minha mãe faz de tudo pra salvar sua irmã até mesmo doar sangue duas vezes no dia grávida. Com o passar do tempo, em janeiro de 2007, três meses do diagnostico da doença Simone acaba falecendo deixando uma imensa tristeza na familia e fazendo sua mãe cair na depressão,mas como uma mulher de muita fé e com a ajuda do meu nascimento em julho ela superou e conseguiu sair dessa.

1 ano depois meu pais se separam, eu e meu irmão ficamos com minha mãe,minha avó e meu avô, meu tio passou na marinha e foi morar no Japão. Em 2010 comecei a estudar no colégio Ceadep onde estudo até hoje completando 11 anos sendo aluno Ceadepiano. Em 2015 minha mãe casa novamente e no ano seguinte 2016 descobre sua segunda gravidez pegando todo mundo de surpresa. Atualmente Bernardo está com 4 anos, estuda no Ceadep e mora comigo,minha mãe e meu padrasto, meus avós estão bem e meu irmão estuda e trabalha com meu trabalho com meu pai

Essa é minha história, espero que tenham gostado!!







Aniversário do João Marcos



Confraternização na igreja



Eu e minha amiga Axia na escola

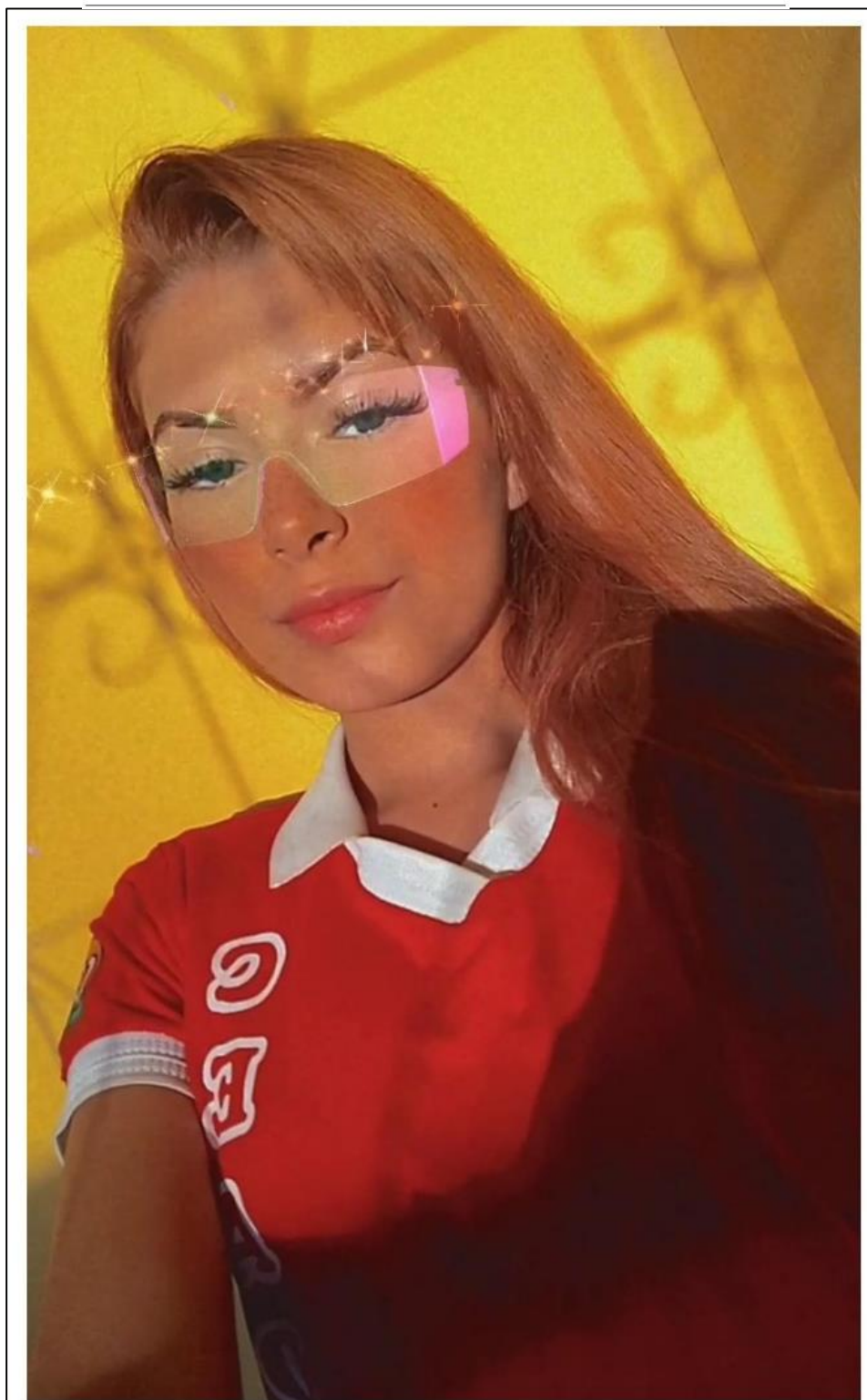


Natal de 2020 na casa da minha vó


Fonte: Disponível em < <https://henrico6.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

**ANEXO XX – STEPHANIE ALMEIDA.**

*Centro de aprendizagem desenvolvimento percepção.*



0

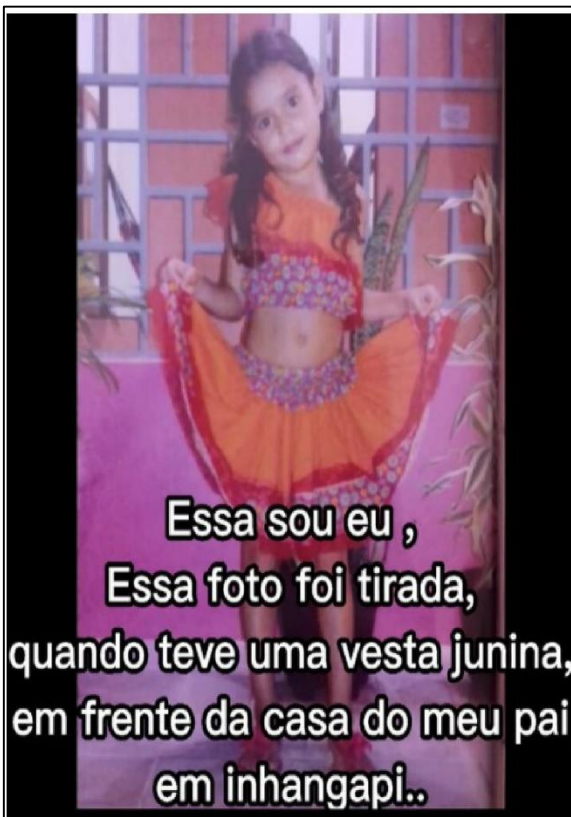
Minha história 

Ola! Eu sou a Stephenie Sabryni de Almeida pantoja,  
nasci em 11/01/2006, tenho 15 anos .Eu faço o 1°ano do ensino médio.

Vim a prestar o meu trabalho a "minha história". Eu vou amostrar umas fotos de alguns momentos com a minha família.

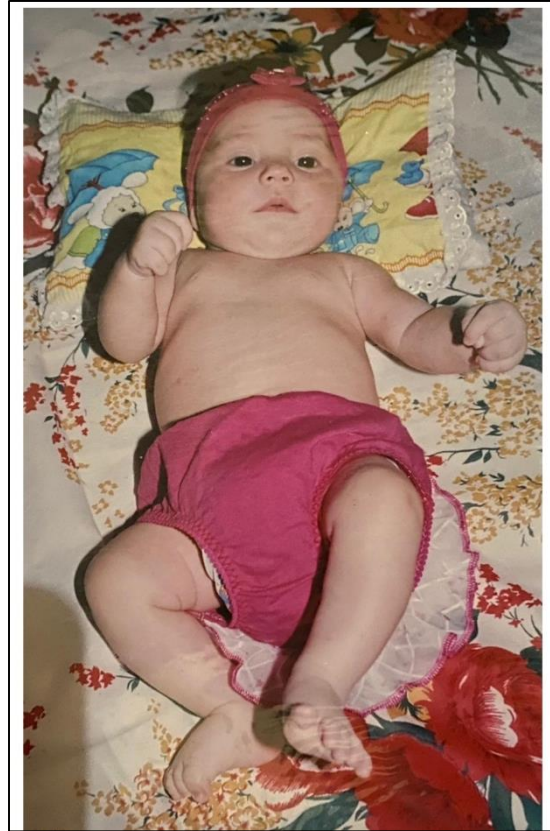


Essa foto foi tirada no ano de 2006 em comemoração do meu batizado com meus pais.



Fonte: Disponível em < <https://minha-historia-5.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

ANEXO XXI – TAYLA THALITA



Aniversários



Meu cotidiano

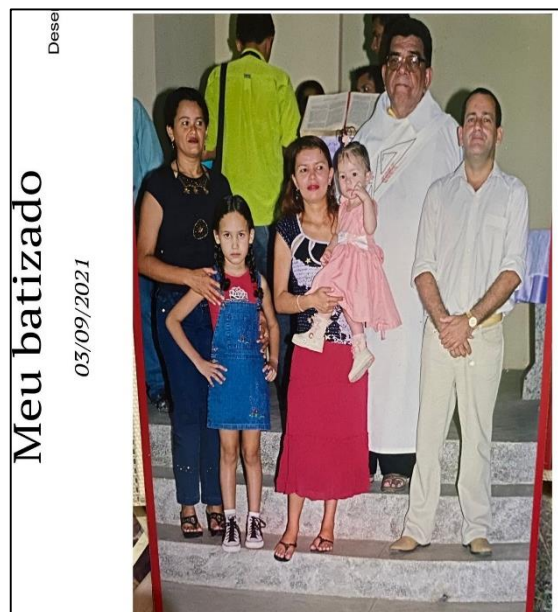
03/09/2021



[webnode.com/!meu-batizado/](http://webnode.com/!meu-batizado/)



Desenvo  
web



Fonte: Disponível em < <https://reliquia-da-familia-7.webnode.com/> >. Acesso em 14/11/2021.

**ANEXO XXII – WASHINGTON JUNIOR.**

Por W Junior

## Primeiros Registros

Desenvolvido por

31/08/2021



A grande verdade é que, a história que precede nossa ascendência acaba se confundindo com tantas outras famílias de migrantes nordestinos, tão comuns em nossa região, que apesar de tão próxima de nossa capital se destaca devido a traços culturais bem característicos de nossas origens. Refiro-me ao sotaque, folclore junino e inquietude pelo desbravamento.

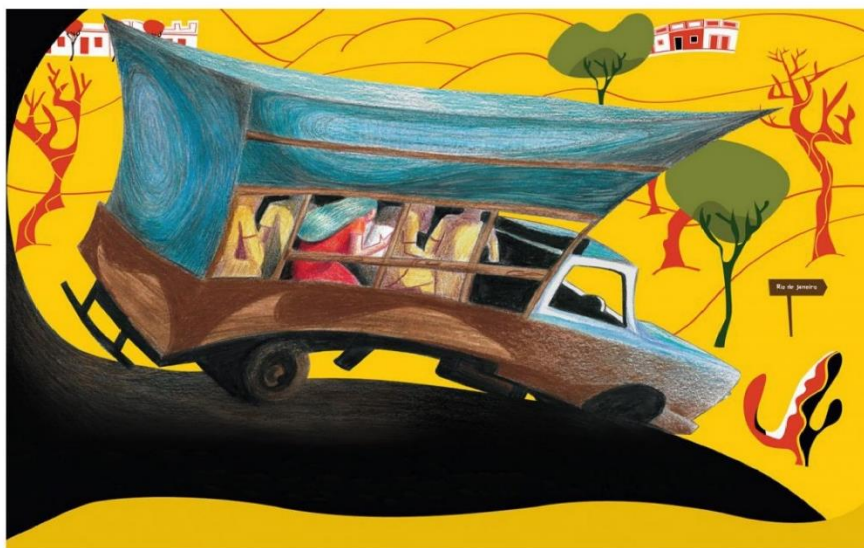
Desenvolvido por



## E quanto aos patriarcas?

Desenvolvido por

29/08/2021



Meus avós também trabalhadores, contudo sem maiores instruções escolares, embora valorizassem e apoiassem o o crescimento estudantil, sempre acreditaram que os filhos teriam mais sucesso que eles e não fosse necessário trabalhar tão duramente para vencer as dificuldades do dia a dia..

## E assim, tudo tem início...

31/08/2021



Meus pais se conheceram não por acaso, moravam no mesmo bairro e estudavam na mesma escola, onde passaram ao menos três anos fazendo o mesmo caminho durante o ensino médio, alunos de escola pública, as condições sociais e financeira bem modestas, trabalhavam durante o dia e estudavam a noite.

Houve épocas difíceis em que os recursos se tornaram escassos, mas isso nunca nos impediu de sonhar.

26/08/2021



Ano após ano desde a década de 1970, ano de nascimento de meus pais, nossa família vem se estabelecendo principalmente na cidade de Castanhal, onde conseguimos construir nossa casa e organizar nossa vida, conquistando respeito e algum reconhecimento na comunidade, oportunizar o ensino em uma escola conceituada sempre foi prioridade no planejamento familiar.

Lembrança de uma de nossas férias

28/08/2021



Viajar é uma das melhores coisas a se fazer, essa fotografia registra um momento de nossas férias visitando o parque temático Beto Carreiro, passeio inesquecível !

Foi uma curta temporada, porém um mês muito intenso com programação variada uma experiência pra vida toda.

Sempre na melhor companhia, "nossa família".

Fonte: Disponível em < <https://familia-rodrigues21.webnode.com/artigos/> >. Acesso em 14/11/2021.