



PROFHISTÓRIA

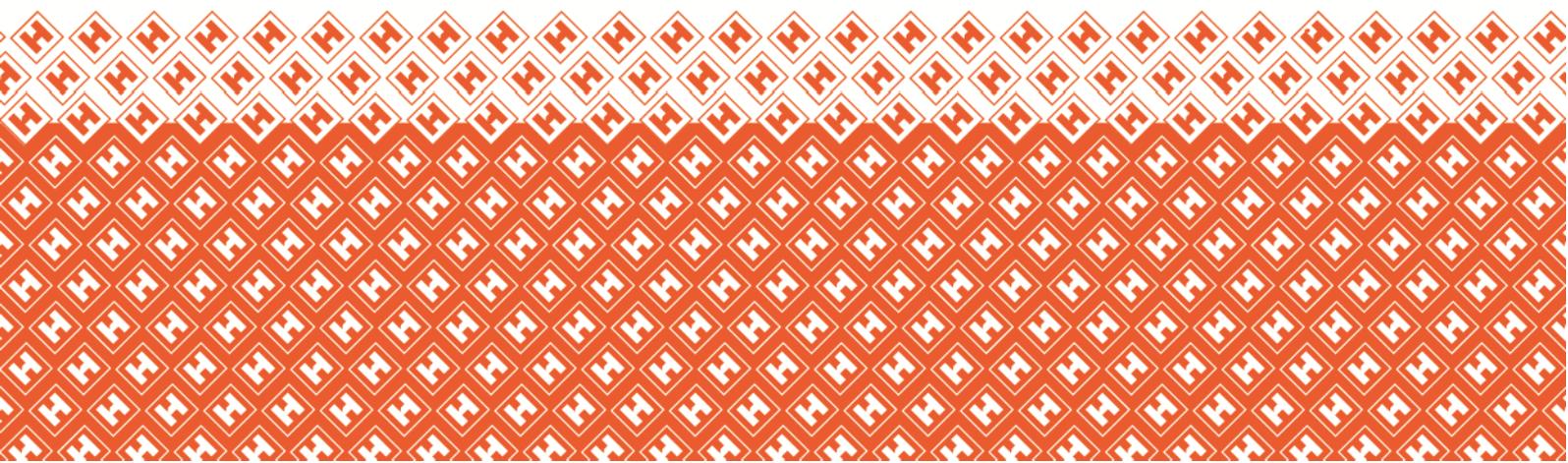
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FRANCISCA NETA NUNES

**A HISTÓRIA LOCAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS MEMÓRIAS DAS
MULHERES DA COLÔNIA RIO BRANCO - MT (1960-1970)**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

MAIO / 2020



FRANCISCA NETA NUNES

**A HISTÓRIA LOCAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS MEMÓRIAS DAS
MULHERES DA COLÔNIA RIO BRANCO - MT (1960-1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário Jane Vanini, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Professor Dr. Otávio Ribeiro Chaves

**CÁCERES
2020**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

NUNES, Francisca Neta.
N972a A História Local como Metodologia de Ensino de História na Educação Básica: Uma Experiência a Partir das Memórias das Mulheres da Colônia Rio Branco-MT (1960-1970) / Francisca Neta Nunes - Cáceres, 2020.

145 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientador: Otávio Ribeiro Chaves

Coorientador: Osvaldo Mariotto Cerezer

1. Profhistória. 2. Ensino de História. 3. História Local. 4. Memória de Mulheres. I. Francisca Neta Nunes. II. A História Local como Metodologia de Ensino de História na Educação Básica: Uma Experiência a Partir das Memórias das Mulheres da Colônia Rio Branco-MT (1960-1970): .

CDU 94:37

FRANCISCA NETA NUNES

**A HISTÓRIA LOCAL COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DAS MEMÓRIAS DAS
MULHERES DA COLÔNIA RIO BRANCO - MT (1960-1970)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário Jane Vanini, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Defesa da Dissertação em 25 de maio de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. OTÁVIO RIBEIRO CHAVES
PROFHISTÓRIA - UNEMAT (Orientador).

Prof. Dr. JOÃO IVO PUHL
PROFHISTÓRIA - UNEMAT (Avaliador interno).

Prof. Dr. RICARDO TADEU CAIRES SILVA (Avaliador externo)
Professor Adjunto – Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Prof.^a Dr.^a MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA
PROFHISTÓRIA - UNEMAT (Suplente).

APROVADA EM: 25/05/2020



GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

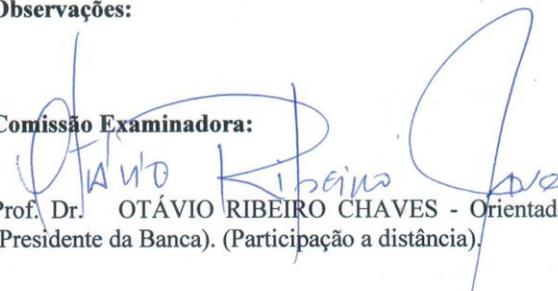


ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Aos vinte e cinco dias do mês de maio de dois mil e vinte às dezoito horas, ocorreu a Defesa de Dissertação de Mestrado de **FRANCISCA NETA NUNES** com a produção intitulada **MEMÓRIA DE MULHERES E PRÁTICAS DE ESPAÇOS: DA COLÔNIA RIO BRANCO-MT PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**. A defesa ocorreu de forma remota, a distância via Google Meet. A Comissão Examinadora foi composta pelo Professor Doutor **OTÁVIO RIBEIRO CHAVES** / PROFHISTÓRIA-UNEMAT (orientador), Professor Doutor **RICARDO TADEU CAIRES SILVA** / PROFHISTÓRIA-UNESPAR (Examinador Externo); Professor Doutor **JOÃO IVO PUHL** / PROFHISTÓRIA-UNEMAT (Examinador Interno) e Professora Doutora **MARIA AUXILIADORA DE ALMEIDA** / PROFHISTÓRIA-UNEMAT (Suplente). Concluída e exposição e a arguição do (a) candidato(a), a Comissão Examinadora considerou o candidato(a) **APROVADA**. Para fazer jus ao título de Mestre em Ensino de História, a versão final da dissertação com os ajustes sugeridos pela Comissão Examinadora deverá ser entregue à Secretaria do ProfHistória no prazo de sessenta dias, a partir da data da defesa. A dissertação e o Produto deverão ser entregues em PDF e uma versão em capa dura. O exemplar definitivo será homologado pelo Conselho do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso, conferindo título de validade nacional ao aprovado. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo(a) presidente da Comissão Examinadora.

Observações:

Comissão Examinadora:


Prof. Dr. **OTÁVIO RIBEIRO CHAVES** - Orientador/PROFHISTÓRIA-UNEMAT.
(Presidente da Banca). (Participação a distância).

Prof. Dr. **RICARDO TADEU CAIRES SILVA** - Examinador Externo/
PROFHISTÓRIA/UNESPAR. (Participação a distância).

Prof. Dr. **JOÃO IVO PUHL** – Examinador Interno/PROFHISTÓRIA-UNEMAT.
(Participação a distância).

Prof.^a Dr.^a. **MARLI AUXILIADORA DE ALMEIDA** - Suplente/PROFHISTÓRIA-
UNEMAT). (Participação a distância).

Dedico este trabalho à minha Mãe, mestre dos maiores sonhos, coautora da minha História e das minhas melhores memórias. Ao meu querido filho Gabriel, pela vivacidade e alegria que traz à minha vida. Ao meu irmão Josenildo (In Memória), de vida tão efêmera e lembranças duradouras. E a todos os meus alunos, do passado, do presente e do futuro, que me despertam o desejo de melhorar minha prática docente.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa é resultado da ação e colaboração de muitas pessoas que de diversas formas contribuíram positivamente para que ela pudesse ser realizada. Assim, desejo aqui manifestar meus agradecimentos a todos pela solidariedade nessa caminhada.

Meu primeiro agradecimento será sempre à minha mãe, que me iniciou no universo encantado do conhecimento e me fez acreditar que a educação muda às pessoas para melhor, e, conseqüentemente, pessoas melhores mudam o mundo. Devo a ela toda minha gratidão!

Agradeço especialmente às mulheres guardiãs da memória viva de Salto do Céu-MT, que me conferiram entrevistas e o fizeram com imensurável riqueza de detalhes. Às senhoras Andiária da Conceição Silva; Antônia Maria Teles da Silva; Eulália Borges da Silva; Maria Perônico da Silva e a Zilda Klems Pagel pela disponibilidade na concessão de várias entrevistas e também pela disposição em localizar outras pessoas que pudessem contribuir para a realização deste trabalho.

A todas as pessoas que sabedoras da importância deste estudo e, portanto, colaboradoras do nosso objeto de pesquisa, foram buscar em seus “baús de memórias” algo que pudesse contribuir para a realização desta dissertação de Mestrado. Em especial as amigas Célia Maria da Silva e Zilda Martins Teixeira pela concessão de suas valiosas fotografias.

Agradecimentos especiais ao Gabriel e Célio pela parceria constante, por me apoiar e assumir tarefas essenciais do dia a dia enquanto permaneci à margem do “mundo real”.

A Amanda, que sem compreender a minha necessidade de dedicação exclusiva ao mestrado, resistiu bravamente ao sumiço da tia. Obrigada pelo carinho e por conferir novo colorido ao meu cotidiano.

Aos meus irmãos e sobrinhos, essenciais sempre. Agradeço por terem respeitado pacientemente minha reclusão. Aos amigos pelo afeto e disponibilidade permanente. A Valdilene pela solidariedade e contribuições diárias.

Ao meu orientador, Professor Doutor Otávio Ribeiro Chaves, por tamanha paciência e dedicação em mostrar-me uma nova forma de caminhar. Sem seu rigor, compreensão, apoio tranquilizador e incentivo, certamente, este sonho não teria se tornado uma realidade. Sou eternamente grata.

Aos Professores Doutores João Ivo Puhl e Ricardo Tadeu Caires Silva, membros da Banca Examinadora, pelas contribuições e incentivo.

Agradeço ainda a receptividade e as contribuições do coordenador Osvaldo, do Secretário Bruno e de todos os professores do Programa de Mestrado Profissional – ProfHistória – UNEMAT, sempre solícitos.

Aos colegas de jornada acadêmica, que se tornaram amigos pela extrema generosidade. Agradecimentos especiais aos companheiros e amigos: Zilma, Simone, André, Alex e Ricardo. Sem o suporte afetivo e operacional que me ofereceram, não sei se concluiria a dissertação no prazo. Muito obrigada pela troca de conhecimentos, pela escuta confiante, pelo incentivo constante e apoio tranquilizador.

Ao governo do Estado de Mato Grosso, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), por me conceder a Licença Qualificação Profissional, sem a qual essa trajetória seria inviabilizada.

Por fim, a todos os colegas de trabalho da Escola Estadual Deputado Francisco Villanova pelo apoio e torcida; aos meus alunos que me impulsionam a buscar novos conhecimentos para lhes possibilitar um ensino de História de melhor qualidade.

É pela memória que se puxam os fios da História. Ela envolve a lembrança e o esquecimento, a obsessão e a amnésia, o sofrimento e o deslumbramento [...] sim, a memória é o segredo da história, do modo pelo qual se articulam o presente e o passado, o indivíduo e a coletividade. O que parecia esquecido e perdido logo se revela presente, vivo, indispensável. Na memória escondem-se segredos e significados inócuos e indispensáveis, prosaicos e memoráveis, aterradores e deslumbrantes. (OCTAVIO IANNI, 1999, p. 10).

RESUMO

O presente trabalho promove uma discussão sobre a inserção da história local como metodologia no ensino de História da Educação Básica, a partir da memória de mulheres que participaram do processo de colonização da Colônia Rio Branco-MT, nos anos de 1960 e 1970. No âmbito desta pesquisa, a história local foi selecionada como recorte metodológico para refletir sobre os espaços de experiências, de memórias, e, sobretudo, para evidenciar a participação das mulheres na construção social: seus papéis, suas funções, suas tarefas diárias e seus espaços de atuação dentro da ocupação territorial da Colônia Rio Branco-MT. Partindo dessas escolhas, a articulação entre memórias de mulheres e a história local foram construídas buscando demonstrar como a vida privada está imbricada na permanência e conservação de práticas culturais dos antepassados, ao mesmo tempo em que a produção social da existência é permeada por práticas e táticas de sobrevivência na vida pública. Para tanto, foram coletados nos arquivos da Prefeitura Municipal de Salto do Céu-MT, no acervo do NUDHEO/UNEMAT/CÁCERES-MT e nos arquivos pessoais dos moradores do mencionado município, as fontes documentais que pudessem dialogar com a oralidade, tendo como recorte teórico-metodológico o contraponto entre a narrativa memorialista considerada oficial pelo poder público e as memórias das mulheres, identificando suas experiências de vida nos diferentes momentos do processo de migração e colonização da Colônia Rio Branco. Foi utilizada a metodologia da história oral, visando analisar os dados e informações obtidas para o desenvolvimento desta dissertação de Mestrado. Com os resultados da pesquisa foi possível perceber a história local como um lugar de construção social, como espaço cotidiano onde se estabelece diferentes relações sociais entre pessoas comuns que vivem experiências individuais e coletivas e compartilham memórias sobre o conjunto destas experiências. Atendendo a um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA –, foi elaborada uma proposta metodológica de Estudo do Meio, com a finalidade de subsidiar práticas docentes no Ensino Fundamental da Educação Básica. Por se tratar de ensino de História, a proposta metodológica elaborada como produto final da dissertação leva em conta alguns princípios importantes, que correspondem às finalidades apresentadas nos dispositivos curriculares vigentes acerca do Ensino Fundamental da Educação Básica, às discussões teóricas relacionadas às novas abordagens historiográficas e ao ensino de História promovido no Brasil a partir da década de 1980 e, que visam ampliar os objetos de estudo, os temas, os problemas e as fontes históricas utilizadas em sala de aula. Assim, o Guia para Professores – Material Didático-Pedagógico de Estudo do Meio, será disponibilizado no site do PROFHISTÓRIA, visando atingir o maior número de pessoas interessadas na pesquisa.

Palavras-chave: ProfHistória. Ensino de História. História Local. Memória de Mulheres.

ABSTRACT

This work promotes a discussion on the insertion of local history as a methodology in the teaching of History in the Basic Education, based on the memory of women who participated in the colonization process of Colony Rio Branco-MT, in the 1960s and 1970s. In this research, local history was selected as a methodological approach to reflect about the spaces of experiences, memories, and, mainly, to highlight the participation of women in social construction: their roles, their functions, their daily tasks and their spaces of action within the territorial occupation of the Colony Rio Branco-MT. Based on these choices, the articulation between women's memories and local history was built in order to demonstrate how private life is intertwined in the permanence and conservation of the ancestors cultural practices, in the meantime that the social production of existence is permeated by practices and survival tactics in public life. To this end, the documentary sources that could dialogue with orality were collected in the archives of the Municipality of Salto do Céu-MT, in the collection of NUDHEO / UNEMAT / CÁCERES-MT and in the personal files of the residents of the aforementioned municipality, using as counterpoint the clipping theoretical-methodological between the memorialist narrative considered official by the government and the memories of women, identifying their life experiences at different moments of the migration and colonization process of Colony Rio Branco. Also, was used the oral history methodology, aiming to analyze the data and information obtained for the development of this thesis. With the results of the research, it was possible to perceive the local history as a place of social construction, as a daily space where different social relationships are established between ordinary people who live individual and collective experiences and share memories about these experiences as a whole. Meeting one of the requirements of the Professional Master's Program in History Teaching - PROFHISTÓRIA - a methodological proposal for the Study of the Environment was elaborated, with the purpose of subsidizing teaching practices in the Basic Education of Basic Education. As it is a teaching of History, the methodological proposal developed as the final product of the dissertation takes into account some important principles, which correspond to the purposes presented in the current curricular provisions about Elementary School in Basic Education, to the theoretical discussions related to the new historiographic and to the teaching of history promoted in Brazil from the 1980s onwards, which aim to expand the objects of study, themes, problems and historical sources used in the classroom. Thus, the Guide for Teachers - Didactic-Pedagogical Material for the Study of the Environment will be made available on the PROFHISTÓRIA website, aiming to reach the largest number of people interested in the research.

Keywords: ProfHistória. History teaching. Local History. Women's Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Município de Salto do Céu-MT	16
Figura 2 - Foto Aérea do Núcleo Urbano do Município de Salto do Céu-MT (2016).....	19
Figura 3 - Mapa do Estado de Mato Grosso - Localização de Salto do Céu-MT	84
Figura 4 - Mapa de Localização da Colônia Rio Branco - MT	84
Figura 5 - Caminhão Pau de Arara: migrantes (1968)	93
Figura 6 - Representação do espaço doméstico na Colônia Rio Branco (1960)	106
Figura 7 - Criança na roça de arroz da Colônia Rio Branco (1970).....	107
Figura 8 - Residência na Colônia Rio Branco-MT (1960)	109
Figura 9 - Avenida Espírito Santo - Colônia Rio Branco-MT (1960).....	115
Figura 10 - Professoras da Colônia Rio Branco-MT (Década de 1960)	126
Figura 11 - Escola Rural da Colônia Rio Branco-MT (1969)	128
Figura 12 - Desfile em comemoração ao Dia da Pátria. Salto do Céu-MT	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação das mulheres entrevistadas para a pesquisa	64
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BASA	Banco da Amazônia
BEMAT	Bando do Estado de Mato Grosso
CODEMAT	Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso
CPP	Comissão de Planejamento e Produção
DTC	Departamento de Terras e Colonização
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUDHEO	Núcleo de Documentação Histórica Escrita e Oral
OCEM-MT	Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIN	Programa de Integração Nacional
PPP	Plano Político Pedagógico da Escola
PROFHISTÓRIA	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
SEDUC/MT	Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	27
HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA	27
1.1 Abordagens teórico-metodológicas da historiografia contemporânea.....	35
1.2 Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental da Educação Básica	42
CAPÍTULO II	52
ESTUDO DO LOCAL: O USO DAS FONTES DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.	52
2.1 A memória enquanto fonte histórica.....	52
2.2 História Local e História Oral: o uso de narrativas orais na sala de aula.....	67
2.3 História Local e Fotografia: reflexões sobre uso de narrativas visuais na sala de aula ..	73
CAPÍTULO III	81
COLONIZAÇÃO NA AMAZÔNIA LEGAL: O PROTAGONISMO DAS MULHERES NA EDIFICAÇÃO DA COLÔNIA RIO BRANCO- MT (1960-1970).	81
3.1 “Operação Amazônia”: migração nas décadas de 1960/1970 para o Estado de Mato Grosso.....	81
3.2 A propaganda como incentivo para os deslocamentos migratórios	85
3.3 Funções sociais das mulheres nos espaços cotidianos de colonização (1960/1970)	88
3.4 Memórias sobre as práticas cotidianas nos espaços da Colônia Rio Branco -MT.....	110
3.5 Os cuidados com saúde comunitária da Colônia Rio Branco-MT.....	116
3.6 A educação formal na Colônia Rio Branco-MT	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	134
FONTES	140
Documentos Escritos: Leis e dispositivos legais:	140
Principais sites pesquisados	140
Lista das entrevistadas pela autora	141
Roteiro das entrevistas	141
ANEXOS	142
Anexo A - Cartas de cedência da entrevista	142

INTRODUÇÃO

O presente trabalho promove uma discussão sobre a inserção da história local no ensino de História da Educação Básica a partir da memória de mulheres que participaram do processo de colonização da Colônia Rio Branco-MT, nos anos de 1960 e 1970.

No âmbito desta proposta, a história local foi selecionada como recorte metodológico para refletirmos sobre os espaços de experiências, de memórias e, sobretudo, para evidenciar a participação das mulheres na construção social: seus papéis, suas funções, suas tarefas diárias e seus espaços de atuação dentro da ocupação territorial da Colônia de Rio Branco-MT. Assim, a articulação entre memórias de mulheres e a história local foram construídas no sentido de intrínseca complementariedade, entre o conhecimento de um conjunto de práticas de espaços e também sobre o conhecimento dessas memórias submersas. Refletir sobre as memórias das mulheres que, atualmente, vivem em Salto do Céu – MT, que permitem a percepção da história local como um lugar de construção social, como espaço cotidiano em que se estabelece diferentes relações individuais e coletivas, entre pessoas comuns que viveram as experiências da migração e colonização. Diferindo, portanto, das narrativas memorialistas que privilegiam “[...] os grandes homens, os acontecimentos, a História que avança depressa, a História política, diplomática, militar”. (LE GOFF, 1996, p. 531).

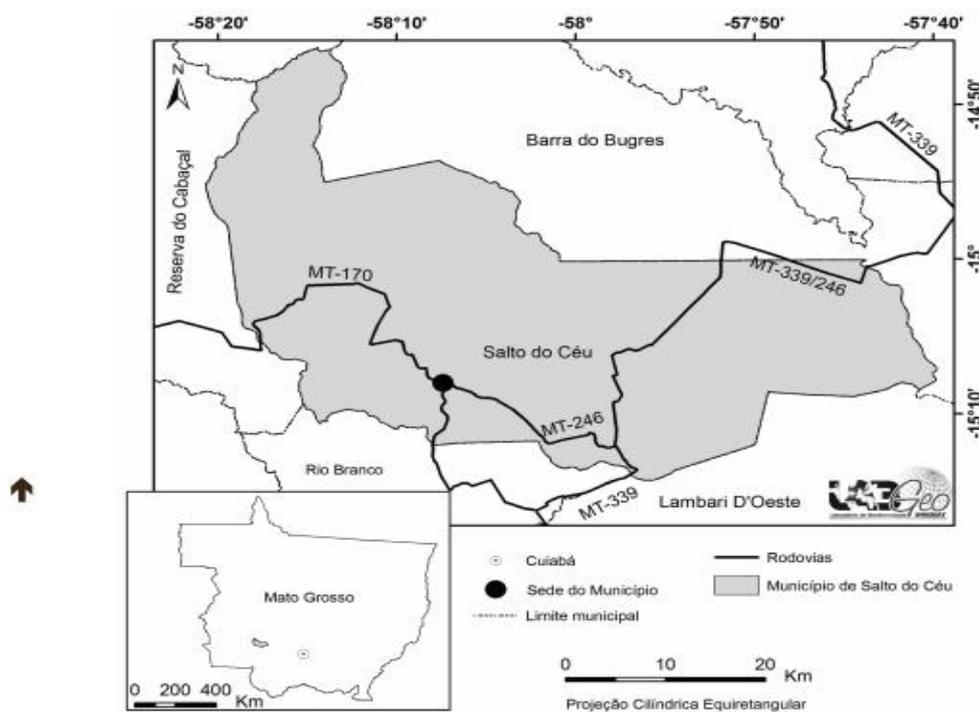
A história de um determinado lugar, seja em um ambiente urbano ou rural, não está dissociada da história de uma região, de uma nação ou de outros espaços internacionais. A história do município de Salto do Céu, em Mato Grosso,¹ não é diferente, portanto, sua historicidade se assenta nos documentos oficiais, nas produções bibliográficas que evidenciam os desdobramentos das políticas getulistas da “Marcha para Oeste”, demarcando territórios e, estrategicamente, criando colônias agrícolas no interior do país para inseri-las no mercado capitalista nacional e internacional; nas políticas fundiárias mato-grossenses desenvolvidas pelo Serviço Estadual de Terras e Colonização, formado pelo Departamento de Terras e

1 Salto do Céu é um município situado na mesorregião sudoeste do Estado de Mato Grosso, a 371 quilômetros da capital, Cuiabá. Sua população estimada em 2017 era de 3.347 habitantes. O município foi criado em 13 de dezembro de 1979, pela Lei nº 4.152. Gentílico: saltense-do-céu. Formação Administrativa: Distrito criado com a denominação de Salto do Céu, pela lei estadual nº 3971, de 04-04- 1978, subordinado ao município de Cáceres. Em divisão territorial datada de 1-I-1979, o distrito Salto Céu, figura no município de Cáceres. Elevado à categoria de município com a denominação de Salto do Céu, pela lei estadual nº 4152, de 13-12-1979, desmembrado do município de Cáceres. Sede no antigo distrito de Salto do Céu. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/saltodoceu.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2019.

Colonização (D.T.C.), pela Comissão de Planejamento e Produção (C.P.P.), e nas memórias produzidas pelas ações dos sujeitos históricos que participaram do processo de colonização².

A historiadora Elba Mesquita de Souza (2019, p. 17), em sua Dissertação de Mestrado “Salto do Céu-MT: História, Memórias e Reflexões para o Ensino de História”, dialogando com Moura (1994) e Ferreira (2001), diz que a origem do povoado de Salto do Céu – MT remonta à criação da Colônia Rio Branco, a partir da década de 1960, como sendo parte das políticas de colonização do governo federal e do governo do Estado de Mato Grosso e seus empreendimentos de demarcação de territórios e criação de colônias agrícolas no interior do país.

Figura 1 - Mapa do Município de Salto do Céu-MT



Fonte: Labgeo (Laboratório de Geografia) UNEMAT (2012)

Contudo, a autora ao citar o estudo de Moura (1994) sobre a colonização do município de Lambari D'Oeste-MT, que faz divisa com o município de Salto do Céu – MT, leva-nos a entender que em períodos anteriores a década de 1960, o território de Salto do Céu já havia sido percorrido ou ocupado, temporariamente, por extrativistas de seringa, de poaia e pelos caçadores de peles de animais silvestres. Em seu relato, a autora diz:

² Ver em: SOUZA, Elba Mesquita. Salto do Céu: História, Memórias e Reflexões para o ensino de História. Cáceres, MT. Dissertação (Pós-graduação em Mestrado Profissional de História/PROFHISTÓRIA), Faculdade de Ciências Humanas, Campus Jane Vanini, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

Lembramos, ainda, que antes da colonização do século XX as florestas das bacias dos rios afluentes da margem esquerda do rio Paraguai, entre eles o Rio Branco, eram percorridas desde os fins do século XIX por extratores da Poaia, da Seringa e caçadores de peles de animais silvestres. Estes ocupavam pequenas clareiras abertas nas matas, às margens dos rios, para organizarem suas incursões em busca das riquezas naturais que retiravam e vendiam aos comerciantes de Cáceres, que por sua vez, as exportavam pelo rio da Prata e á movimentavam importante comércio de importações nas cidades, portos fluviais do Rio Paraguai e Rio Cuiabá, em Mato Grosso. (MOURA, 1994, apud SOUZA, 2019, p. 20).

Em obra memorialista de autoria de João Carlos Vicente Ferreira (1997), sob o título: “Mato Grosso e seus municípios”, o autor reforça o enunciado acima dizendo: “Não ficou nota de maior importância histórica sobre a região do município de Salto do Céu no tempo da colônia e da província. Apenas tardiamente, a região foi movimentada através da extração da poaia e de borracha que abrangia o território de Barra do Bugres e de Salto do Céu – MT” (FERREIRA, 1997, p. 571).

Quanto à origem da Colônia Rio Branco, Ferreira (1997) apresenta a história oficial do município com a informação que a ocupação da região de Salto do Céu começou a partir de 1946, com a efetivação das políticas fundiárias mato-grossenses desenvolvidas pelo Departamento de Terras e Colonização (D.T.C.) e pela Comissão de Planejamento e Produção (C.P.P.), cujo objetivo era dar embasamento e infraestrutura à colonização. Conforme o seu relato “foi a CPP quem organizou primeiro a entrada de colonos pela gleba Rio Branco, criada em 1953, numa área de 200 mil há”. (FERREIRA, 1997, p. 571).

Segundo Elizabete Madureira Siqueira (2002), o Departamento de Terras e Colonização (D.T.C.) foi criado em 1946 em substituição à Diretoria de Terras e Obras Públicas instituída em 1902, tendo como principais atribuições à regularização fundiária, a orientação técnica aos órgãos subordinados, a legalização de propriedades e explorações rurais e o estabelecimento de regras para a imigração e colonização.

Na ausência de pesquisas acadêmicas sobre a história do município, a Prefeitura Municipal de Salto do Céu-MT e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE vêm se utilizando da produção memorialista de Ferreira (1997), reproduzindo tais narrativas como a história oficial do município. Nos relatos obtidos através do IBGE, se lê:

As origens do município estão no desdobramento dos assentamentos de colonos da Colônia Rio Branco, a partir de 1960. Dando prosseguimento à procura de glebas aptas para produção de cereais, João Augusto Capilé Filho, chefe da Comissão de Planejamento da Produção, penetrou em terreno de mata fechada acima do Rio Branco, tendo a impressão que entrava em região virgem, intocada, tal a imponência que apresentava a floresta.

Subindo o Rio Branco, Capilé escutou o rumor de um salto. Procurou conhecê-lo e se deparou com uma enorme queda d'água. Impressionado pela altura denominou-o Salto do Céu. Em homenagem à queda d'água, o lugar de assentamento dos colonos adotou o nome de Salto do Céu. A chegada de João Carreiro de Sá e de Cipriano Ribeiro Sobrinho assinalou o início da ocupação da terra em Salto do Céu. Os dias de abertura foram todos árduos, pois o trabalho era feito com foice, facão e machado. (IBGE, 2019).

Apesar de não existir uma vasta produção memorialista sobre a história do município de Salto do Céu, ou mesmo a construção de museus, de monumentos e outros espaços de representação daquilo que subtende serem a “memória oficial” dessa localidade, as narrativas que referencia os pioneiros desbravadores dos sertões, são produzidas e reproduzidas através dos eventos públicos promovidos pela Prefeitura Municipal e Câmara dos Vereadores e também pela própria comunidade escolar.

Nos desfiles cívicos em comemoração ao Dia da Pátria, nas festividades em comemoração ao aniversário do município, assim como nos torneios agropecuários: prova de laço, prova de leite e cavalgadas, a apropriação e reprodução do discurso do “progresso dos pioneiros”, tendo como referência o empresário, o fazendeiro, o comerciante e o pequeno agricultor moderno, contribuem para a cristalização da memória em favor dos “grandes vultos políticos”, como os fazendeiros empreendedores e dos acontecimentos em prol da manutenção do ideal de progresso, de modernização e transformação da “cultura de roça” (Martins, 1996), em práticas de mecanização da produção agropecuária. Nesse sentido, a “memória oficial”, é veiculada através de representações socioculturais manifestadas através desses eventos comemorativos e legitimada por outros meios de transmissão como os jornais local e o portal informativo na internet da prefeitura municipal.

O município de Salto do Céu-MT é formado na maior parte de sua extensão territorial, por comunidades rurais e por um pequeno núcleo urbano onde se localiza a sede administrativa. Tem um público de estudantes bastante heterogêneo; não obstante, é possível definir um aspecto aparentemente comum a todos: a descendência de imigrantes de outras regiões do país. Os 741 alunos, divididos em 539 da etapa fundamental e 202 do ensino médio, que frequentam a Escola Estadual de Vila Progresso, a Escola Estadual Deputado Francisco Villanova e a Escola Municipal Simão Bororó, são em sua grande maioria de origem campesina, habitam a zona rural e tem idades entre 06 e 17 anos³. É neste cenário que

³ Informações obtidas a partir do censo escolar da educação básica INEP, emitida em 27/09/2019 pelo instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC. Disponível em: <http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/relatorios/perfis/alunos-escolas/perfis-alunos-por-escolas.pdf>. Acesso em: 27 de setembro de 2019.

exerço há 11 anos a função de professora da Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso, trabalhando principalmente com a Educação Básica - Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades de Ensino Regular, alternando às minhas experiências profissionais entre as funções de professora de História e coordenadora pedagógica da Escola Estadual Deputado Francisco Villanova, localizada no Município de Salto do Céu – MT.

Figura 2 - Foto Aérea do Núcleo Urbano do Município de Salto do Céu-MT (2016)



Fonte: Acervo da Prefeitura Municipal de Salto do Céu-MT

A fim de justificar o interesse pelo objeto desta pesquisa, faz-se necessário relatar um pouco sobre à minha trajetória profissional e minha história na docência da Educação Básica, destacando as experiências que me levaram ao desejo de pesquisar a história local desse município. Falar de determinados anseios profissionais é falar de seu tempo e espaço, é situá-lo historicamente. Por isso, destacarei as relações interpessoais que se movimentam no interior dos espaços escolares em que estou inserida.

Em 2007, dois anos após o término da graduação, ingressei no exercício docente do Ensino Básico na mesma escola em que cursei o Ensino Médio. Apesar da expectativa do retorno, não obtive uma experiência gratificante. Logo no início fui bem recebida, encontrei alguns dos meus antigos professores, outros recém-formados e com pouco tempo de experiência profissional pude observar que a gestão administrativa da organização escolar,

entre o intervalo de tempo em que frequentei a escola enquanto aluna e o meu ingresso na função de professora, não havia mudado.

Em 2012 aconteceram eleições para direção escolar e coordenação pedagógica da escola onde sou lotada. Novos desafios e outros dilemas se juntaram aos já existentes na complexa tarefa educacional. Precisei fazer escolhas entre cumprir o programa previsto pela escola ou compor a equipe gestora. Candidatei-me e fui eleita pela comunidade escolar para exercer a função de coordenadora, por dois anos. Com a nova oportunidade vislumbrei a possibilidade de promover algumas mudanças na organização escolar e na gestão pedagógica, mas percebi logo que se tratava de um anseio muito particular.

Nesta mesma ocasião a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso implementou as novas Orientações Curriculares para o Ensino Básico do Estado, com inovações nas diretrizes para Educação das Diversidades Educacionais. Junto às orientações curriculares, a Seduc/MT encaminhou para as escolas uma nova orientação para reelaboração do Plano Político Pedagógico (PPP) para realização da formação continuada dos Profissionais da Educação e me coube a tarefa de elaborar e coordenar o projeto de formação pela Escola.

Nos anos anteriores a implementação das diretrizes, os professores tiveram autonomia para escolher as temáticas de estudo, desta vez, manifestaram resistências ao que julgaram ser imposição autoritária, por parte da Secretaria de Educação, a obrigatoriedade de estudo e reflexões sobre temáticas que contrariam certos valores conservadores. Até o momento não sei mensurar se a resistência ao projeto de formação se deve a exigências de mudanças na postura profissional ou a minha atuação enquanto coordenadora pedagógica em favor das diversidades educacionais.

Em 2014, retornei à sala de aula acreditando ser possível promover as mudanças necessárias, a médio e longo prazo, com a oferta de um ensino de História que conduzisse os alunos da educação básica a compreender os diferentes modos de viver no presente e, em outros tempos históricos. Assim, referenciada pelas orientações curriculares, considerei incluir nas minhas práticas de ensino as abordagens historiográficas da história local e do cotidiano.

Conforme as orientações dos PCNs (1998):

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta dos estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar

grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados. (BRASIL, 1998, p. 52).

Impulsionada pela emergência, pela preocupação em ofertar um ensino que estabelecesse relações com o cotidiano dos alunos e de outras pessoas da comunidade local, utilizei como material complementar ao livro didático, fontes documentais diversificadas como mapas, documentos textuais, imagens, audiovisuais, dentre outros. Ao trabalhar a História do Brasil colonial com as turmas do sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, incluí a abordagem local ao estudo da História de Mato Grosso, enfatizando a colonização luso-brasileira e também temas sobre o período imperial e da segunda metade do século XIX.

Após trabalhar as expressões conceituais e contextualizar os eventos históricos de colonização, passei à realização da atividade e, como é de meu costume, resolvi trabalhar a curiosidade dos meus alunos:

Professora: Alguém tem alguma dúvida? Indaguei-os.

Aluno: Só uma professora. Salto do Céu também foi colonizado pelos bandeirantes?

É que, sei lá, pensei que eles tivessem vindo pelo rio – um aluno perguntou.

Diante da curiosidade levantada fui tomada pela sensação de ter falhado como professora, de ter sido incapaz de ensinar com aptidão suficiente para ser compreendida, de certa forma, quase como instinto de defesa, atribuí a culpa ao fato dos livros didáticos abordarem referências históricas distantes da realidade dos alunos e de seus espaços de vivências, cumulada a inexistência de pesquisa e material didático sobre a História do município.

Como professora da educação básica, experimentei diferentes métodos, estratégias, didáticas variadas, porém, com um olhar mais empírico do que teórico sobre a aprendizagem histórica. Quando resolvi tomar o caminho inverso – da teoria à prática, deparei-me com a dificuldade de promover a articulação entre a história local com a história regional, e estas à nacional. Talvez fosse, à época, pela minha interpretação do significado desses conceitos.

Desde então, venho buscando as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade. Porém, somente com a minha aprovação no Mestrado Profissional em Ensino de História, com as leituras e discussões propiciadas pelas disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação, e o aprendizado compartilhado entre professores e acadêmicos, que foi

possível compreender que ensinar história é mais do que dialogar com alunos com base nos relatos historiográficos inscritos nas produções acadêmicas e nos livros didáticos.

Para Rodrigo Otávio dos Santos (2016),

[...] pensar na história não é pensar no passado. Na verdade, pensar em história é pensar no futuro. Isso porque a disciplina História não serve para nada se os ensinamentos dela permanecerem no passado opaco, no vazio que nos separa das eras que nos precederam. Quando olhamos para trás, desejamos ardorosamente respostas para o nosso hoje. (SANTOS, 2016, p. 19).

Nessa perspectiva, a escola não é simplesmente um “recorte espacial”, uma “unidade político-administrativa educacional”, é mais do que isso: é um lugar de vivências, de práticas socioculturais distintas, pois, professores, alunos e funcionários compartilham esse espaço trocando experiências não somente profissionais, mas, que são oriundas das relações estabelecidas fora da escola, portanto, é um lugar de memórias.

Tomei a liberdade de apresentar este trabalho começando por uma narrativa sobre à minha experiência profissional, pois é justamente sobre a inserção da história local na prática pedagógica que este estudo irá tratar. A preocupação que lhe deu origem surgiu de inúmeras inquietações que me impôs ao exercício docente no espaço escolar que a minha atuação se restringe. Decorrem daí os questionamentos e as indagações: como a presença e força de representações que definem Salto do Céu como o local do “progresso”, da atuação dos “pioneiros” que se constituíram proprietários de vastas extensões territoriais, têm contribuído para a dificuldade que os alunos encontram em operar com “sua realidade histórica”? Até que ponto o desconhecimento e/ou estranhamento que os alunos e professores apresentam em relação à história local são frutos da predominância da História Nacional nas práticas pedagógicas da sala de aula? Quais experiências cotidianas e memórias têm promovido reflexões acerca da História como espaço de encontro dos sujeitos históricos com seu passado?

Para a realização desta pesquisa utilizou-se a metodologia como referência as pesquisas acadêmicas especializadas na abordagem da história local, além da análise das fontes textuais e visuais – as fotografias, levantadas em arquivos públicos e particulares. As produções científicas das abordagens teóricas-metodologias da história local, da história oral (memórias) e sobre a história do cotidiano foram imprescindíveis para este estudo. Com relação a esses campos de abordagens, realizei um balanço historiográfico, situando nossas

reflexões em torno dos apontamentos, críticas e análises dos historiadores que abordam às questões teóricas relativas à inscrição dessas categorias na historiografia contemporânea.

As fontes escritas utilizadas na pesquisa são oriundas do arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso e do Arquivo Público de Mato Grosso, pois nos órgãos públicos da cidade, como a Prefeitura Municipal e a Câmara de Vereadores, não tivemos acesso à nenhuma documentação sobre a origem, elevação à categoria de Distrito de Cáceres - MT e emancipação do município de Salto do Céu. Outras fontes documentais também utilizadas foram; as Orientações Curriculares para o Ensino Básico do Estado (OCEMT/MATO GROSSO, 2010); os Parâmetros Curriculares para o Ensino de História - PCN (BRASIL, 1997 e 1998); a Lei nº 9.394/ 69 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019). As fontes fotográficas são provenientes dos arquivos da Prefeitura Municipal de Salto do Céu, do acervo do NUDHEO/UNEMAT/CÁCERES-MT, e dos arquivos pessoais dos moradores do município mencionado.

Ao mesmo tempo, realizamos entrevistas com um grupo de cinco mulheres entre 75 e 96 anos de idade, sendo escolhidas por serem migrantes de outras regiões do país nas décadas de 1960-1970, pois corresponde ao período histórico de colonização da Colônia Rio Branco-MT; possuírem maior tempo de residência no local; terem disponibilidade para a realização das entrevistas; aceitar o convite para participar em colaboração do projeto de pesquisa; autorizar, através da Carta Cessão, a utilização, divulgação e publicação dos relatos de memórias obtidos através das entrevistas.

As entrevistas foram gravadas em aparelhos de voz – gravador, seguindo um roteiro que foi elaborado no formato de história oral de vida, com questões abertas, livres e que proporcionou às colaboradoras organizarem suas narrativas conforme suas lembranças foram aflorando. Após esse momento de registro inicial, os relatos orais foram transcritos na integralidade e entregue para as colaboradoras para apreciação, assinatura da Carta Cessão para autorizar a utilização dos mesmos.

Posteriormente, os relatos orais foram submetidos à prática de “transcrição”, definida pelos historiadores Meihy e Holanda (2007, p. 133-137) como sendo a transformação estética da verbalização oral em palavra escrita. “A transcrição nos aproxima do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar”. Nesse sentido, a transformação da oralidade em fonte textualizada, ou seja, a materialização da palavra falada em palavra escrita se justifica para dar coerência, beleza, entendimento e fluidez ao texto, assim como, facilitar a

leitura. Após a transcrição dos relatos orais, utilizei os procedimentos de separação dos trechos substanciais das entrevistas coletadas para fazer emergir a narrativa, a trama histórica e memórias, até então não reveladas sobre a história local.

Nesse processo de construção da pesquisa, os relatos dessas mulheres revelam lembranças sobre o cotidiano vivido em comunidade, unidas pela adesão afetiva, das interações entre a memória individual e a memória coletiva, e por serem estas narrativas as que geralmente se apresentam em silêncio ante a “memória oficial”.

Por outro lado, considerando que na atualidade, ao trabalhar com grupos de alunos que habitam os espaços demarcados pela presença feminina, como por exemplo, as “mães solo” (mulheres que cuidam dos filhos sozinhas; que provem o lar sozinhas) e as avós que se fazem presentes na formação e cuidados cotidianos. Em alguns casos, são suas únicas referências de vida e memórias. Assim, achamos oportuno desenvolver nosso estudo priorizando a memória das mulheres e suas práticas de espaços, pois acreditamos que a história da família é fascinante para as crianças e os adolescentes. Incluir as memórias das moradoras mais antigas do município contribui para a construção dos sentidos de pertencimento, pois, sendo descendentes dos imigrantes moradores dessa localidade, terão a oportunidade de se perceberem como sujeitos históricos. Nesse sentido, Ecléa Bossi (1994) reitera que:

Muitas lembranças, que relatamos como nossas, mergulham num passado anterior a nosso nascimento e nos foram contadas tantas vezes que as incorporamos ao nosso cabedal. Entre elas, contam-se feitos dos avós, mas também nossos, de que acabamos ‘nos lembrando’. Na verdade, nossas primeiras lembranças não são nossas, estão ao alcance de nossa mão no relicário transporte da família. (BOSSI, 1994, p. 425).

Assim, esta pesquisa de dissertação de mestrado, agregada com o produto didático-pedagógico, em primeiro momento, se justifica para dar prosseguimento ao campo de estudos relacionados à memória e a história cotidiana, no âmbito da história local, enquanto via de acesso que nos possibilita refletir sobre os aspectos sociais intrínsecos à formação social da antiga Colônia Rio Branco-MT (1960-1970). Com isso, pretende-se que o aluno do ensino fundamental, da etapa final, possa compreender o “[...] passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer - e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente”. (BITTENCOURT, 2009. p. 168).

Vale ressaltar que, uma proposta de estudo desta natureza, se justifica no sentido de viabilizar vias de interpretações para a história de vida das pessoas comuns, procurando configurar suas vivências, seus valores e as suas memórias excluídas e marginalizadas nas

interpretações dominantes da História e, por vezes, legitimadas através das práticas de ensino que primam pela submissão de professores e de alunos aos saberes tradicionalmente difundido pelo paradigma da história tradicional e/ou da historiografia oficial do ensino de História.

Além disso, este estudo oferece a oportunidade de produção do conhecimento escolar que supere a mera transmissão e memorização das informações contidas nos livros didáticos que, em certa medida, descaracterizam a capacidade de pensamento histórico do aluno e suas habilidades de análise da própria realidade local. Sob esse olhar, essa pesquisa ganha relevância como um objeto privilegiado de problematização, capaz de atravessar o tempo e oferecer aos professores e alunos vestígios do passado, pois aborda questões sociais inerentes às formas como as mulheres viveram suas experiências cotidianas e, eminentemente, como testemunharam os eventos históricos de colonização da Colônia Rio Branco-MT.

Dessa forma, esta dissertação está composta por três capítulos organizados de acordo com os objetivos propostos para a consecução deste trabalho, e uma proposta metodológica de Estudo do Meio, correspondente à apresentação de um guia para professores.

No primeiro capítulo da dissertação, denominado “*História Local e Ensino de História*”, destaco um balanço bibliográfico das produções acadêmicas sobre a história local, situando as reflexões em torno das questões teóricas relativas à inscrição dessa abordagem na historiografia contemporânea. Além disso, foi tratado sobre a importância de se trabalhar com a história local, na sala de aula, em consonância com as legislações e dispositivos curriculares vigentes, cujo princípio confere aspecto legal às iniciativas pedagógicas de professores da Educação Básica e incentivam possíveis inovações nas práticas docentes, especialmente, na etapa fundamental.

No segundo capítulo, sob o título “*Estudo do local: uma metodologia de ensino de História com narrativas orais e visuais*” refletiu sobre as especialidades históricas a serem ensinadas na etapa fundamental da Educação Básica, mostrando como a história ensinada pode inserir-se no movimento da “crítica ao documento” e nas propostas pedagógicas que incluem a possibilidade de usar, no cotidiano da sala de aula, as fontes que registraram as memórias de um grupo social do seu tempo passado. Para que o professor e o aluno possam compreender as narrativas correspondentes à origem do município, utilizei relatos de memória produzidos por memorialistas e veiculados pela Prefeitura Municipal de Salto do Céu-MT, como sendo a história oficial do município, assim como me apoiei em estudos acadêmicos publicados sobre as possibilidades de inclusão das variadas fontes da memória no ensino de História. Produzi uma narrativa historiográfica a partir destes apontamentos contemplando a

percepção de algumas das primeiras moradoras que ainda residem no local, e desde o referencial teórico adotado mostrei como a escrita da história pode privilegiar determinados grupos em detrimento de outros que também participaram dos acontecimentos e eventos ocorridos no passado.

A proposta do terceiro capítulo, sob o título “*Colonização na Amazônia Legal: o protagonismo das mulheres na edificação da Colônia Rio Branco - MT (1960-1970)*”, é apresentar o nosso objeto de estudo realizando uma reflexão sobre a narrativa apresentada no site da prefeitura municipal, considerada pelo poder público como a história oficial de Salto do Céu-MT.

Além disso, neste capítulo será utilizado os quadros da memória: família, trabalho, participação política e funções sociais para refletirmos sobre como a participação das mulheres, no processo de colonização da Colônia Rio Branco (que deu origem ao município de Salto do Céu – Mato Grosso), encontra-se inseridas em lugares identificados como espaços privados, marcados pelo modelo familiar tradicional. Sendo assim, considero como principais representantes dos estudos do cotidiano e da vida privada, Agnes Heller (2016); Michael de Certeau (1994); Del Priore (2011) e Martins (2004), pois, com base em suas teorias, pode-se afirmar que a vida cotidiana não está fora da História. Neste sentido, apresento um panorama sobre a história do cotidiano buscando demonstrar, a partir da memória das mulheres, como a vida privada está imbricada na permanência e conservação de práticas culturais dos antepassados ao mesmo tempo em que a produção social da existência é permeada por práticas e táticas de sobrevivência na vida pública.

Como produto final deste estudo, a dissertação finalizou com a apresentação de um guia didático para professores, apresentando uma proposta metodológica de Estudo do Meio, para ser trabalhada com o 6º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica. Assim, propomos através da análise de um conjunto de fontes orais e visuais, e da inter-relação entre elas, o uso destas fontes no ensino de história local, com o intuito de contribuir para a sua compreensão. No guia, também se apresenta sugestões de atividades que orientam os professores na organização de pesquisa de campo para o estudo da história do local.

CAPÍTULO I

HISTÓRIA LOCAL E ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo da dissertação destaco algumas abordagens historiográficas sobre a história local, situando as reflexões em torno das questões teóricas relativas ao ensino de História. Como ponto de partida, discuto questões relevantes para o estudo sobre a história local: O que é história local? Qual é o “lugar” da história local nos estudos historiográficos? Como tornar o ensino de História mais significativo para professores e alunos? Além disso, foi tratado sobre a importância de se trabalhar com a história local, na sala de aula, em consonância com as legislações e dispositivos curriculares vigentes, cujo princípio confere aspecto legal às iniciativas pedagógicas de professores da Educação Básica e incentivam possíveis inovações nas práticas docentes, especialmente, na etapa fundamental.

Ensinar história local pressupõe estudar as ações humanas no interior dos espaços locais. Nesse sentido, esta abordagem nos remete ao conhecimento sobre o lugar em que as experiências dos sujeitos históricos compõem as dinâmicas políticas, sociais e culturais.

Para pensar o recorte local enquanto espaço de vivências, de práticas cotidianas, temos as ponderações do sociólogo Alain Bourdin (1945) em seu livro intitulado *A questão local*. O autor privilegia o local como categoria de análise de processos nos quais manifesta a relação de ação e lugar. Nestes termos, o local se caracteriza como um recorte eleito por pesquisadores do ensino de História que desejam refletir sobre as experiências vivenciadas pelos sujeitos históricos, em um determinado lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências.

O trabalho com a história local possibilita conhecer (quando elegemos temas/objetos de estudos que permitem a redução de escalas de observação para o conhecimento dos eventos ocorridos nos limites do local) os espaços locais mais próximos e as ações praticadas pelas pessoas que agem sobre eles. Assim, o local se configura como sendo o recorte eleito para os estudos realizados sobre um conjunto de ações humanas, produzidas em um determinado tempo, e circunscritas a um determinado lugar.

Do ponto de vista metodológico diversos autores brasileiros realizaram trabalhos relevantes sobre as possibilidades de utilização da história local no ensino de História, relacionando formação da consciência histórica, memória, identidade e pertencimento.

Destacamos os historiadores SAMUEL (1989); RESNIK (2003); SCHMIDT e CAINELLI (2004); GONÇALVES (2007); BITTENCOURT (2009) e GUIMARÃES (2014).

Esses pesquisadores ao dar ênfase aos estudos locais, que requerem escolha de temas, de problemáticas e de objetos bem definidos em termos de espaço e temporalidade, destacam a preocupação com a produção do conhecimento, enquanto disciplina escolar, que “estabeleça relações com o cotidiano dos alunos e com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros lugares”. (SCHMIDT, 2007, p. 193).

Assim, de forma geral, existe o consenso de que “o trabalho com a história local pode produzir a inserção do aluno na comunidade da qual faz parte, criar suas próprias historicidades e identidade” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 113) e possibilitar a compreensão do “[...] entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência - escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da História do presente”. (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

A discussão apontada na historiografia sobre o tema é bastante esclarecedora. Destarte, o historiador inglês Raphael Samuel (1989, p. 228) ao destacar as novas possibilidades temáticas e analíticas da história local, a multiplicidade documental e seu enraizamento junto ao público que habita as áreas locais estudadas, adverte que nenhum apreciador da História pode deixar de sentir estimulado por um ou outro aspecto dessa abordagem, porém, se faz necessário preocupar-se com alguns de seus pressupostos, “especificamente, a noção de ‘comunidade’, apesar de usada livremente, é, ou deverá ser problematizada”.

O autor enfatizando o conceito de comunidade, assim escreve:

Na história urbana, é pouco mais do que uma ficção conveniente, que só pode ser preservada ao concentrar-se nos eventos cívicos e municipais. Na zona rural, ela frequentemente leva uma suposição não justificada de equilíbrio que talvez o historiador deva questionar, ao invés de afirmar: é possível morar no mesmo lugar enquanto se habita mundos diferentes, seja como marido e mulher, pai e filho, empresário e empregado. A empregada e o carpinteiro mesmo quando eventualmente se casam, terão sido modelados por experiências de trabalho fundamentalmente diferentes e terão ideologias fortemente contrastantes: uma terá conhecido apenas o amparo protetor da casa grande, enquanto o outro, apesar de qualificado, terá seguido uma vida nômade de empreitada, rodeado de inseguranças. Uma dependeria de uma recomendação pessoal na hora de trocar de emprego; o outro apoiar-se-ia no boato informal dos trabalhadores nas construções civis. Mesmo no casamento, sua visão de mundo, modelados por experiências tão diferentes, não seria de modo algum a mesma. (SAMUEL, 1989, p. 228).

Dessa forma, ao utilizar os métodos de ensino de História, com objetivos de produzir conhecimentos sobre o cotidiano comunitário, do qual os alunos fazem parte, e possibilitar a compreensão do entorno enquanto espaços de convivência perpassam pela problematização dos conceitos, das fontes e, principalmente, das visões de mundo modeladas por experiências tão diferentes e distintas num mesmo espaço local.

O mesmo raciocínio se aplica ao recorte temporal, pois quanto aos temas para ensino da história local, nem sempre a periodização obedece ao mesmo marco temporal da História Nacional (Colônia, Império, República), onde as mudanças são explicadas pela sucessão de regimes e governos, e por uma noção de tempo imposto aos lugares a partir dos marcos globais (História Antiga, História Medieval, História Moderna e Contemporânea). As experiências vividas por diferentes pessoas em realidades locais distintas também poderão ser explicadas por mudanças casuais, como desastres naturais, fatores ambientais ou econômicos, bem como, por questões culturais que não dependem, necessariamente, das decisões políticas vindas das instâncias superiores ou das hegemonias globais, num mesmo momento histórico.

Apresentar aos alunos a diversidade de experiências vividas e/ou compartilhadas em um mesmo lugar, e em diferentes temporalidades, contribui para a identificação de sua própria historicidade e torna-se condição motivadora para a aprendizagem.

Conforme a historiadora Aryana Costa (2019, p. 135), “Saber estabelecer outros marcos temporais e múltiplas causalidades para o processo histórico ajuda os alunos a desnaturalizar a narrativa histórica”. Nesse sentido, a autora enfatiza que as narrativas históricas podem ser incrementadas, confirmadas ou modificadas por eles mesmos, desde que o professor propicie as condições básicas de produção do conhecimento histórico mobilizando o uso de fontes diversificadas.

Os temas/objetos de estudos selecionados através da abordagem da história local podem ser associados a um espaço político administrativo, como municípios, distritos, freguesias, paróquias, associações e, como escolha por vezes recorrentes, a uma aldeia, uma cidade, um bairro, instituições – escolas, universidades, hospitais, igrejas, entre outras. Com a utilização de uma redução maior da escala de observação, pode-se obter outros recortes possíveis: educação, família, saúde, saneamento, moradia, lazer, comércio, práticas agrícolas, práticas culturais, entre outras ações humanas praticadas no espaço local.

Para um melhor aproveitamento das práticas historiográficas ou do ensino da história local, o professor poderá, ainda, mobilizar outras dimensões do saber, tais como: História política, História econômica, História demográfica ou das Mentalidades, se caso a proposta de

trabalho for tomar a história de um determinado espaço/lugar como sendo o recorte selecionado para o estudo dos objetos de análise, que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos, ou se a escolha dos temas/recortes for privilegiada como ponto de partida para conhecimento de uma realidade histórica mais abrangente, em que o local esteja inserido.

Trabalhar com fontes obtidas através dos variados registros e “espaços de memória” existentes no local, sejam públicos ou particulares, é uma possibilidade interessante. Todavia, se houver escassez de produção historiográfica sobre a temática selecionada pelo professor e se caso a escola for localizada em espaços rurais ou em cidades, onde as referências documentais mencionadas pelos pesquisadores não serem fáceis de encontrar, ou mesmo não existirem em arquivos públicos da própria localidade, como é o caso do município de Salto do Céu – MT⁴, que iniciou seu processo de ocupação espacial na década de 1950, e foi desmembrado do município de Cáceres-MT com a emancipação política e administrativa no final da década de 1970, a alternativa mais viável que se apresenta é o trabalho com as fontes dos arquivos particulares e com os relatos orais dos moradores que residem no local.

Como a condição propositiva dessa pesquisa é a inserção da história local nos planejamentos pedagógicos e práticas de ensino de História, da Educação Básica do município, elegemos como objeto de pesquisa o estudo sobre as práticas cotidianas e as experiências vivenciadas pelas mulheres, durante o processo de ocupação da Colônia Rio Branco, em Mato Grosso (1960-1970) e, também, o conhecimento da memória produzida por elas, sobre o conjunto dessas experiências.

Explorar as memórias da localidade do aluno e inseri-las no ensino de História possibilita que o conhecimento acadêmico seja incorporado de forma significativa nas práticas pedagógicas, tornando os conteúdos de sala aula mais atrativos às situações vivenciadas no cotidiano.

Dessa forma, o estudo realizado no âmbito desta pesquisa, poderá ser proposto pelo professor, de acordo com o problema a ser examinado: a formação do povoado da Colônia Rio Branco; as dificuldades enfrentadas e as alternativas de sobrevivência; os modos de viver em outros lugares e outras épocas, para atividades que desenvolvam o conhecimento das relações sociais que se estabelecem dentro dos espaços mais próximos dos alunos, assim

⁴ A documentação escrita referente à história do município de Salto do Céu-MT, no período de colonização, encontra-se no município de Cáceres, que lhe deu origem (a 130 quilômetros de distância) ou mesmo na capital do Estado (a 350 quilômetros de distância), o que dificulta o acesso e pesquisa por parte dos professores e alunos.

como, para conhecer as singularidades e subjetividades dos sujeitos participantes do processo de migração e povoamento da Colônia Rio Branco-MT, dentro do contexto da política nacional de colonização.

A historiadora Circe Bittencourt (2009) em estudo sobre as concepções e propostas da história regional e nacional enfatiza que a partir da publicação pela Anpuh de 1990, do livro “República em migalhas: história regional e local”, vários especialistas indicaram que as pesquisas em torno dessas abordagens cresceram significativamente no Brasil em razão do esgotamento das macroabordagens, que enfatizavam as análises mais gerais e não indicavam as diferenças, as particularidades, a diversidade de objetos de estudos e as modificações ocorridas na organização espacial brasileira, tais como: “o incessante processo migratório, as disparidades socioeconômicas, a concentração de renda, o crescimento urbano, entre outras realidades da história recente do país” (BITTENCOURT, 2009, p. 161).

Nesse sentido, a história regional possibilitou explicar as transformações do espaço nacional, pois, através de estudos do singular, foi “proporcionado o aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação” (BITTENCOURT, 2009, p. 161). O reconhecimento da existência de diferentes grupos e representações sociais fez com que o espaço também fosse compreendido na sua diversidade, ou seja, todo lugar possui sua história, seu modo de vida, suas relações entre homem e espaço. Portanto, o espaço passa a ser compreendido pelas suas múltiplas faces, conforme explica Albuquerque (1988):

A região é também um lugar de pensar, modos de querer, modos de falar, modos de gostar, modos de escutar, modos de preferir, modos de amar, modos de desejar, modos de olhar, de cheirar, de sentir sabor e sentir dor. A região se expressa em jeitos de corpos, em gestos, em modos de vestir, de se alimentar, de beber, sentir dançar, de se pôr ou sentar. A região ao ser subjetivada, ao ser encarnada, ela conformará os corpos e os processos subjetivos (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 61).

Nessa perspectiva, o estudo da história regional busca compreender a historicidade de determinados espaços, considerando a complexidade defendida por Albuquerque (2008). É a história que valoriza o fazer de pessoas comuns, as relações que estabelecem entre si e os demais, compreendendo suas experiências de vida e suas memórias coletivas e individuais. Desse modo, compreende-se o local como um espaço de produção de experiências, de subjetividades, de memórias, em que pensar e agir permeia a existência do homem, oportunizando-o a permanente reflexão acerca das ações dos que ali vivem, como sujeitos históricos.

O historiador José Evangelista Fagundes (2006), autor da obra “A História Local e seu Lugar na História”, ao tomar como referência os debates em torno dos paradigmas marxistas e o dos Annales, do final do século XX e início do século XXI, acrescenta:

O final do século é marcado pelo acerto de contas com esses paradigmas e pela busca de novas formas de se fazer história. [...] O início do século XXI se caracteriza pela diversidade de abordagens, sendo rico em propostas inovadoras em que questões e temas, que até algumas décadas atrás estavam fora do foco dos historiadores, passaram a se inserir no rol dos objetos de estudos. [...] incorporando, no entanto, muitas contribuições das gerações passadas. (FAGUNDES, 2006, p. 85).

A partir das propostas inovadoras inseridas no rol dos objetos de estudos do século XX, e a forma como o debate historiográfico vem sendo apresentado, atualmente, entre pesquisadores brasileiros do ensino de História (BITTENCOURT, 2004; SCHIMIDT e CAINELLI, 2004; GONÇALVES, 2007; GUIMARÃES, 2014), é possível afirmar que a história local está ligada a outras dimensões historiográficas, da chamada “Nova História”, principalmente pela aproximação com a abordagem da Micro-História⁵, no que se refere a adoção do método de microanálise. Mas há também o entendimento de que esta abordagem se configura enquanto um método que viabiliza a articulação entre a “História Cultural”, “História Política”, “História Econômica”, “História Oral”, “História do Cotidiano” e o espaço local, e este ao regional e nacional.

Nessa perspectiva, não é difícil perceber que ainda há interlocuções entre as abordagens atuais com os Annales⁶, na medida em que os historiadores são estimulados a

⁵ Conceito imputado a historiadores italianos - Carlo Ginzburg e Giovanni Levi - fundadores da revista intitulada *Quaderni Storici*, e diretores da coleção *Microstorie*, publicada pela Editora Einaudi, na década de 80. Ver Jacques Revel. “Microanálise e construção do social”. In Jogos de escalas. A experiência da microanálise. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1988, p. 15 a 38; e Giovanni Levi. “Sobre a Micro-História”. In Peter Burke (org). A escrita da história. Novas perspectivas. São Paulo, Editora da UNESP, 1992. p. 133 a 161.

⁶ Segundo o historiador José Evangelista Fagundes (2006), esta “[...] forma de se conceber e produzir a história foi possibilitada pelos historiadores franceses que se aglutinaram em torno da revista Annales, a partir de 1929. Defendeu-se, inicialmente, uma história que não se reduzisse aos acontecimentos políticos e à biografia de pessoas ilustres. Uma história total, profunda, de todas as expressões humanas, inclusive do campo mental, e que, mesmo tendo os seres humanos como objeto de conhecimento, estes não seriam mais, obrigatoriamente, individuais e famosos, mas comuns e médios, pertencentes a um universo mental coletivo. As principais preocupações desses historiadores giravam em torno da necessidade de aproximar a história de outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a antropologia, a economia, a estatística, entre outras. Passaram a se interessar por todos os aspectos das mudanças da vida econômica e social e da vida mental. As duas primeiras gerações de historiadores franceses rejeitaram o que consideravam de história événementielle em proveito da história estrutural”. Segundo Burke, (1991, p. 328), o historiador filiado a essa concepção “[...] encarava os acontecimentos como a superfície do oceano da história, significativos apenas por aquilo que podiam revelar das correntes mais profundas”. A noção de fato histórico como algo que se impunha como verdadeiro foi substituída pela noção de reconstrução do fato pelo historiador, isso sem abrir mão de critérios rígidos de reconstituição e explicação do passado, baseados em análises de documentos. Se o que mais marcou o primeiro momento (de 1929 a 1946) foi a aproximação da história com outras áreas do conhecimento, a ampliação da visão de documentos, uma nova compreensão do tempo e a negação da história narrativa com a consequente afirmação de

concentrar seus estudos em recortes micro localizados. Conforme as observações do historiador Ciro Flamarion Cardoso, as novas tendências historiográficas do final do século XX trouxe a “preocupação com o espaço; primeiro por meio da tradicional ligação com a geografia humana; depois, através da História, ainda mais espacialmente pensada” (CARDOSO, 2011, p. 08).

Os estudos recentes apontam para a abordagem local como facilitadora do uso de novas metodologias que possibilitam a inclusão de novos problemas e novos objetos de estudo, inclusive com uma gama bastante diversificada de fontes históricas. Dentre as principais potencialidades da história local a que se destaca é, principalmente, a possibilidade de dar evidência às fontes documentais. Sem elas não há história possível e por isso mesmo não podemos ignorar.

Fagundes (2006) refletindo sobre esse “campo privilegiado” de pesquisa e ensino, afirma que:

A importância da história local se deve ao fato de esta possibilitar o uso de novas metodologias que possibilitam a inclusão de novos problemas e novos objetos de estudo, inclusive com uma gama bastante diversificada de fontes históricas, além de contribuir para melhor situar o aluno no seu tempo e espaço. (FAGUNDES, 2006, p. 02).

Nesse sentido, a abordagem numa perspectiva da história local tem sido privilegiada por historiadores de ofício⁷ e por professores por consentir a incorporação de um conjunto bastante diversificado de documentos. Le Goff (1996) considera o documento como “[...] tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”. (LE GOFF, 1996, p. 540).

A diversidade de documentos institucionais e particulares tais como: as fotografias, os diários pessoais, as cartas, registros de assentos de batismos, casamentos, nascimentos ou óbitos, receitas culinárias, instrumentos de trabalhos, utensílios domésticos, o vestuário dos moradores, notas de jornais e revistas, as produções textuais, o relato oral, o traçado das ruas,

uma história-problema, o que predominou na segunda fase (de 1946 até 1969) foi o fato de a história ser essencialmente quantitativa, serial, econômica e demográfica e se apoiar principalmente nos dados extraídos de suas fontes”. (FAGUNDES, 2007, p. 72).

⁷ Aqueles que trabalham em universidades e em institutos de pesquisas.

as disposições das praças e tantos outros símbolos da presença material e imaterial do homem, dão visibilidade a história local, tanto na produção historiográfica quanto na versão ensinada na sala de aula.

Usando da prerrogativa de valorização do local, Samuel (1989) reitera:

A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos. [...] os materiais básicos do processo históricos devem ser constituídos de quaisquer materiais que estejam à disposição no local ou a estrutura não se manterá. (SAMUEL, 1989, p. 220).

A utilização de documentos diversos na produção historiográfica e no ensino de história local tem se tornado cada vez mais recorrente, obviamente, não é novidade para historiadores, uma vez que, a fonte documental é a principal matéria prima de seu ofício, e tampouco é, ou deverá ser para professores de História, pois, desde as contribuições dos Annales as produções historiográficas têm se valido das possibilidades de ampliação do acesso às fontes.

A esse respeito o historiador Peter Burke constata que essas contribuições “[...] estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos de explorá-las” (Burke, 1991, p. 126), de forma que, a “multiplicação de documentos de primeira ordem” (LE GOFF, 1990, p. 28), em alguma medida, ampliou os domínios da História abrangendo áreas anteriormente ignoradas por historiadores e professores de formação tradicional, que tinha a concepção de fontes centrada apenas no documento escrito, especialmente aqueles de caráter oficial que prevaleceu por muito tempo no universo historiográfico.

Todavia, o trabalho com as novas fontes e os novos métodos de explorá-las, em especial o método de redução de escalas, lança alguns desafios ao historiador e a própria prática historiográfica. O processo de análise das escalas e das fontes pode implicar num outro problema, o da superinterpretação. Quanto a isso, o historiador Luís Resnik (2003) chama a atenção para a submissão dos ritmos e temas da localidade à História do Brasil, como se a História Nacional fosse capaz de preencher as lacunas não evidenciadas nas particularidades locais. O autor destaca ainda que, em alguns casos, pode ocorrer também a supervalorização do local, dada a “exagerada evidência” na produção de fontes ou pesquisas, como se nos

espaços locais “fossem experimentados processos ou ocorrido acontecimentos da mais alta relevância⁸”.

Mediante os principais pressupostos que configuram a história local, é interessante abordar aqui algumas discussões que tomou conta dos debates históricos acerca das modalidades historiográficas contemporâneas.

1.1 Abordagens teórico-metodológicas da historiografia contemporânea

Na busca por reflexões em torno das questões teóricas relativas à inscrição da história local no quadro geral das modalidades historiográficas contemporâneas e, principalmente, como os historiadores colocam em movimento as conexões entre os diferentes campos historiográficos, são importantes as análises dos historiadores Ciro Flamarion Cardoso (2011); Ronaldo Vainfas (2011); Giovanni Levi (1992) e José D’Assunção Barros (2013).

Conforme as ponderações desses autores, a historiografia produzida ao longo do século XX foi marcada por renovações de cunho epistemológico. Algumas tendências historiográficas: as marxistas e as analistas⁹, sendo esta última tributária, principalmente, das duas primeiras gerações do movimento dos Annales, se afastaram das origens e passaram a liderar um movimento de combate à História historicizante – ‘*évènementielle*’ (de eventos factuais) – dos séculos XIX e início do XX. O principal alvo desse movimento foi a produção historiográfica preocupada com a natureza política, diplomática e militar, voltada para a visão tradicional ou positivista¹⁰, onde o papel do historiador era de “selecionar documentos considerados autênticos, de forma objetiva e isenta de juízos de valor, por meio de um método que primasse pela observação em detrimento da análise ou da interpretação”. (OLIVEIRA, 2014, p. 20).

Após os anos 1960, o movimento que combateu a História historicizante tornou-se campo privilegiado da “terceira geração” dos Annales. Os historiadores franceses retomaram as antigas preocupações quanto ao conhecimento do mental e sob estudo de folego

⁸ RESNIK, Luís. Qual o lugar da História local? Artigo publicado em 2003. Disponível em: http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf.

⁹ Forma de se conceber e produzir a História, próprias dos historiadores filiados à concepção historiográfica da Escola dos Annales.

¹⁰ O Positivismo é uma doutrina filosófica desenvolvida por Auguste Comte (1798-1857), que tem como fundamento básico o cientificismo. Ao discordar do caráter filosófico da história no final século XIX, Leopold von Ranke propôs a ideia de que a história poderia se constituir numa ciência positiva, ou seja, o máximo de objetividade nos trabalhos com as fontes históricas. Com esse pensamento, Ranke influenciou várias gerações de historiadores alemães e franceses, consolidando a História dentro dos procedimentos científicos. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/positivismo.htm>. Acessado em 08/06/2020.

empreendidos por historiadores como Jacques Le Goff, Jacques Revel, entre outros, viabilizaram a historiografia francesa o caminhar do “porão ao sótão”, “metáfora então usada para exprimir a mudança de preocupações da base socioeconômica ou da vida material para os processos mentais, a vida cotidiana e suas representações”. (VAINFAS, 2011, p. 125).

Segundo esta abordagem teórico-metodológica, o estudo das mentalidades destaca-se, sobretudo, em função da escolha temática e ou microtemáticas – recortes minúsculos do todo social e o estilo adotado na produção historiográfica. Quanto aos temas e/ou microtemas, Vainfas (2011) define: “o amor, a morte, a família, a criança, as bruxas, os loucos, as mulheres, os homossexuais, o corpo, os modos de vestir, de chorar, de comer, de beijar etc.”. No que se refere ao estilo, “costuma se realçar seu apego a narrativa e à descrição em detrimento da explicação globalizante”. (VAINFAS, 2011, p. 126).

Nesse mesmo período, a historiografia brasileira veio a se beneficiar das obras traduzidas de livros de História das mentalidades dos franceses e dos livros da chamada nova História Cultural dos italianos, ingleses e norte-americanos, pois elas “auxiliaram no esclarecimento da História econômica, social, demográfica e marxista”, mas não tratou da Micro-História, que continuou padecendo de equívocos. Nas palavras de Vainfas, a Micro-História foi “[...] a expressão do pior tipo de História que se poderia fazer... emblema mais negativo da chamada Nova História” (VAINFAS, 2002, p. 8).

Por conta dessa constatação, surge o empenho dos historiadores brasileiros em elucidar os “Domínios da História¹¹”. Segundo as reflexões de Cardoso, o aspecto básico da tendência historiográfica da Nova História, consiste em “[...] ser desejável, no campo humano ou social, levar se em conta o papel dos indivíduos e dos pequenos grupos, com seus respectivos planos, consciências, representações (imaginário), crenças, valores, desejos”. (CARDOSO, 2011, p. 15).

O postulado de historiadores como Ciro Flamarion Cardoso, Ronaldo Vainfas, Giovanni Levi entre outros, acentuam a importância da Nova História para a construção do conhecimento histórico. A preocupação com as microanálises¹², por exemplo, é um assunto

¹¹ Ver CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. @. Ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

¹² Ao refletir sobre a utilização da redução da escala como um procedimento analítico, não queremos, com isso, criar a noção de certo pioneirismo da Micro-História em relação à Microanálise. A prática da redução da escala de observação e de análise é característica dessa modalidade de pesquisa, porém não circunscrita apenas à Micro-história. Como podemos observar, o debate historiográfico referenciado neste trabalho deixa claro, por exemplo, que a microanálise já era utilizada desde os primórdios da Escola dos Annales. Além disso, para evitar equívocos que possam parecer comuns, é importante frisar a diferença entre as expressões “Micro-história” e “Microanálise”. A primeira, como já foi dito anteriormente, tem sido uma modalidade de pesquisa que nasceu da renovação epistemológica e metodológica de um grupo de historiadores italianos - Carlo Ginzburg e Giovanni

corrente entre historiadores contemporâneos, seja para endossá-la (LEVI, 1992; REVEL, 1998; e VAINFAS, 2002), seja para criticá-la (CARDOSO, 2011).

Embora as novas tendências historiográficas apresentadas por LEVI (1992); VAINFAS (2002) e CARDOSO (2011) coexistirem, negando uns postulados, reafirmando outros, há um consenso quanto à adesão dos historiadores às novas abordagens de pesquisa, que segundo os autores, ao se aproximarem de outras ciências, outros campos do saber, inauguraram inovações historiográficas que regem contra todas as formas de determinismos e verdades definitivas. Com relação à “Nova História” – termo tomado como expressão –, Cardoso (2011) afirma que aspectos como a ampliação dos objetos de estudos e a “reivindicação do individual, do subjetivo, do simbólico como dimensões necessárias e legítimas da análise histórica”, vieram para ficar (CARDOSO, 2011, p. 22). No entanto, os autores divergem, em alguma medida, quanto a validade dos métodos aplicados nas práticas historiográficas que privilegiam a microanálise.

Dialogando com Jörn Rüsen, Cardoso aponta que uma das “deficiências centrais no pensamento histórico pós-moderno (ou seja, na Nova História)”, estaria na opção pelo cotidiano e pela microanálise, pois, segundo o autor, essas “podem descambar facilmente para uma cultura histórica que supervaloriza os sentimentos e com isso cai no irracionalismo e no misticismo, tendo abandonado os instrumentos críticos da razão”. (CARDOSO, 2011, p. 20).

Para o historiador Giovanni Levi (1992, p. 136), “o problema está em se achar uma maneira de reconhecer os limites do conhecimento e também da razão, enquanto ao mesmo tempo se constrói uma historiografia capaz de organizar e explicar o mundo do passado”.

Enquanto Cardoso (2011) afirma estar na “opção pela microanálise” a supervalorização dos sentimentos e em decorrência o risco de práticas historiográficas irracionais, Levi (1992) enfatiza que a redução da escala serve “para medir as dimensões no campo dos relacionamentos”, e que “o princípio unificador de toda pesquisa micro-histórica é a crença em que a observação microscópica revelará fatores previamente não observados”. (LEVI, 1992, p. 137 - 139).

Levi - fundadores da revista intitulada *Quaderni Storici*, e diretores da coleção *Microstorie*, publicada pela Editora Einaudi, na década de oitenta, e que descreveram e interpretaram casos periféricos à luz de uma história mais geral. Já a microanálise pode ser entendida, segundo a obra organizada por Jacques Revel (1998), como a expressão de um distanciamento de um modelo de história social que desde a origem se vinculou a um espaço “macro”.

Quanto aos métodos de pesquisa, Vainfas prefere “apostar” nas possibilidades de compatibilização entre as escalas de investigação macrossocial e as microanalíticas, ou seja, na “alternância de uma passagem do olhar macrossocial para a observação microanalíticas como procedimento metodológico”. (VAINFAS, 2002, p. 151).

O autor reconhece a existência de diferenças entre os métodos de investigação, mas diferenças de escalas, que em graus variáveis podem combinar numa mesma pesquisa ou em ponto de observação, de verificação dos indícios das particularidades que fornecem os sinais e relações da totalidade social. Nestes termos, a produção historiográfica sob o viés dos métodos de investigação macrossocial e microanalíticas não são definitivamente excludentes. A oposição existente não se dá pelo recorte do tema/objeto da pesquisa, mas sim em decorrência da perspectiva de análise.

Já o historiador Jacques Revel (1998) argumenta que as abordagens que privilegiam o método de redução de escala se revelam como sendo a história do particular, que de modo geral desconfia das formulações gerais e da abstração. Partir do individual para o geral é um traço marcante da microanálise, contudo sem negar a interação com o geral. Em outras palavras:

[...] a escolha do individual não é vista como contraditória a do social: ela deve tornar possível uma abordagem diferente deste, ao acompanhar o fio de destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a medida das relações nas quais ele se inscreve. (REVEL, 1998, p. 21).

O mesmo raciocínio analítico e a mesma possibilidade de alternância das escalas como procedimento metodológico pode ser aplicado na abordagem da história local quando o tema/recorte de pesquisa for selecionado pelo historiador ou pelo professor de História, para serem examinadas no primeiro plano ou como ponto de partida para compreender a inserção do espaço local numa dada realidade mais abrangente, ou seja, quando a redução de escala for privilegiada pelo pesquisador para conhecer as ações dos sujeitos (práticas políticas, sociais ou culturais), no âmbito local, mas que possam estar intrinsecamente conectadas às realidades históricas de outras regiões e estas ao Nacional e Global. Nesse ponto, o procedimento metodológico da abordagem da história local se aproxima da Micro-História.

Contudo, a história local se diferencia da Micro-História quando o objeto/tema/recorte central de pesquisa for o conhecimento de um espaço microlocalizado, quando a redução de escala for utilizada para o conhecimento das ações humanas praticadas apenas no espaço local estudado e em mais nenhum outro lugar.

Nesse sentido, as palavras do historiador José D'Assunção Barros (2017, p. 99) são bastante esclarecedoras: “quando um micro historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade”, e quando um historiador se propõe a trabalhar dentro do âmbito da história local, ele se mostra interessado em estudar uma realidade microlocalizada por ela mesma.

Barros (2013, p. 03), refletindo sobre a expansão da história local e a multiplicidade de adjetivos que têm surgido para designar a História e atribuir-lhe subespecialidades – “História Cultural”, “História Política”, “História Econômica”, “Micro-História”, História Cultural, “História Local”, “História Oral” e outras -, define os objetos historiográficos como sendo aquilo que sustentamos no labor de nossas pesquisas. No entendimento do autor, os objetos de estudos não se fazem presentes no interior de um ou outro campo historiográfico, isoladamente, mas “na conexão entre eles, sob a ação privilegiada destes campos ou desta conexão de campos”. Assim, afirma:

Não existe propriamente um trabalho historiográfico ou alguma pesquisa já realizada que possa simplesmente se situar no interior da História Cultural, da História Oral ou da História Local. Qualquer objeto historiográfico de estudo clama na verdade por certa conexão de campos históricos: um determinado trabalho pode produzir o seu sentido em uma determinada conexão entre a História Cultural, a História Local, e a História Oral, e um outro trabalho, voltado para uma outra temática e acessado por uma outra abordagem, pode se constituir na conexão entre a História Econômica, a História Serial e a História de Gênero, ou a estes campos históricos acrescentar também o diálogo com a História Política, e assim por diante. (BARROS, 2013, p. 03).

Barros (2013) ao situar a história local no quadro geral das modalidades historiográficas contemporâneas, chama a atenção para as singularidades e especificidades de cada campo e, principalmente, para as formas como os historiadores põem em movimento as conexões entre os campos históricos. No tocante a história local, o autor enfatiza que os historiadores escolhem ou constituem critérios de observações, como ocorre com a Micro-História. Neste sentido afirma:

Uma história, entre outros adjetivos, será uma “história local” no momento em que o “local” torna-se central para a análise, não no sentido de que toda história deve fazer uma análise do local e do tempo que contextualiza os seus objetos, mas no sentido de que o “local” se refere aqui a uma cultura ou uma política local, a uma singularidade regional, a uma prática que só se encontra aqui ou que aqui adquire conotações especiais a serem examinadas em primeiro plano. Pode-se dar ainda que, na História Local, o “local” se mostre como o próprio objeto de análise, ou então que se tenha em vista algum fator à luz deste “local”, desta “singularidade local”. (BARROS, 2013, p. 05).

A partir do que foi exposto, é possível definir o estudo da história local como uma prática historiográfica que tem por objetivo o conhecimento das ações humanas praticadas em um determinado “lugar”. As metodologias de pesquisas são herdadas das abordagens construídas pela Escola dos Annales e consolidadas pelo método de redução de escalas de observação próprias da Micro-História.

Assim, refletir sobre esse debate historiográfico e o momento atual das produções, nos remetem necessariamente a uma aproximação da história local com a Micro-História, principalmente, no que se refere a entender esse movimento como adoção de seu método microscópico, “que sobressai a redução da escala de observação como ponto de partida metodológico” (VAINFAS, 2011, p. 155), mas que se diferenciam, assumidamente, por ser a abordagem da Micro-História uma prática historiográfica que não se relaciona necessariamente ao estudo de um espaço reduzido, enquanto que a história local reconhece o espaço como ponto de partida para o conhecimento de uma realidade histórica mais abrangente, em que o local esteja inserido, sem se opor as abordagens historiográficas de utilização de escalas macro- históricas¹³.

Para Giovanni Levi (1992):

Frequentemente se supõe, por exemplo, que as comunidades locais possam ser adequadamente estudadas como objetos de sistemas de pequenas escalas, mais que as escalas maiores deveriam ser usadas para revelar as conexões entre as comunidades dentro de uma região, entre as regiões dentro de um país, e assim por diante. (LEVI, 1992, p. 137).

Assim, entende-se a história local como um método que consiste na mudança da escala de observação para mostrar as singularidades do lugar, sem perder a percepção das conexões existentes entre o local, o regional e o global. A historiografia nacional e global ressalta as semelhanças existentes, enquanto a local trata das diferenças e da multiplicidade. Dessa forma, a história local não se opõe às outras escalas de observação, uma vez que todas elas, de diversas formas, se articulam enquanto realidades históricas.

Como assinala a historiadora Joana Neves (1997, p. 22), o “local, fora de um contexto geral, é apenas um fragmento, e o geral, sem o respaldo das realidades locais é apenas uma abstração; e, neste caso, ambos estarão destituídos de sentido¹⁴”.

¹³ Cardoso (2011) situa a macro-história no contexto do paradigma iluminista, definindo-a pela sua preocupação com a escrita de uma história científica, racional e global, com pretensões de construir narrativas históricas para explicar as sociedades a partir de modelos hipotético-dedutivo e visão holístico – estrutural.

¹⁴ NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. Revista *Saeculum*, Universidade Federal da Paraíba, p. 22, jan/dez. 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br>.

Cabe ainda destacar que as historiadoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) apontam que “uma dada realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação”, pois toda a problemática que envolve a dinâmica social, política, cultural e econômica, “explicam-se também pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo, por processos históricos mais amplos”. (SCHMIDT e CAINELLI, 2004, p. 112).

Essas observações são fundamentais para revelar o caráter interdisciplinar decorrentes da aproximação e fértil diálogo da História com outras ciências sociais e seus respectivos conceitos, que nos auxiliam na delimitação dos objetos de estudo e seleção dos campos de observações.

A redefinição da abordagem local, no contexto das propostas interdisciplinares, tem aceitação entre os pesquisadores brasileiros do ensino de História por possibilitar a mobilização de conceitos comuns à geografia, como os de paisagem (natural ou construída) e de espaço. Tais conceitos confere inteligibilidade aos temas selecionados para o estudo, pois nos possibilita “identificar a dinâmica dos lugares, as transformações do espaço e articular esse processo às relações externas, a outros lugares”. (BITTENCOURT, 2009, p. 172).

Para anotar a perspectiva conceitual de espaço, Bittencourt (2009, p. 171) dialogando com o geógrafo Milton Santos apresenta importantes contribuições para a definição de lugar. Na sua interpretação, “cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõe e de suas funções”.

Ainda sob a perspectiva dos estudos geográficos sobre o efeito da globalização nos diversos e diferentes espaços e as novas formas de organização social dela decorrente, Bittencourt (2009) adverte que nos estudos com a história local o professor precisa ter cuidado com a identificação do conceito de espaço, pois, “cada lugar é diferente de outro, tem suas singularidades”. Dessa forma, para compreendermos as diferentes experiências humanas e as ações praticadas nos espaços sociais, se faz necessário “identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço” e articular nas diferentes temporalidades cotidianas, as relações que a espacialidade local possa vir a estabelecer com as formas de resistência aos processos de padronização e homogeneização cultural, promovidos pela dinâmica da ação transformadora da globalização. (SANTOS apud BITTENCOURT, 2009, p. 172).

Nas formulações do historiador Fernand Braudel, citado por Pinsky (2010), um dos princípios que envolvem a temática da história local está relacionada ao entendimento da “História como o estudo da experiência humana no tempo”, uma vez que, o tempo do mundo

remete-se a noção de um tempo comum a todos os lugares, um tempo da modernidade imposto às regiões e aos lugares a partir da História global. Já o tempo dos lugares se refere ao tempo vivido pelas inúmeras localidades, relacionado às experiências distintas das hegemonias num mesmo momento histórico. Nas considerações de Pinsky, “as regiões e os lugares são tensionados pelo embate entre o tempo do mundo e o tempo dos lugares” (BRAUDEL apud PINSKY, 2010, p. 144-145).

Por outro aspecto, Schmidt (2007, p. 190) coloca em destaque a perspectiva da diversidade e pluralidade das identidades, adverte que no processo de globalização que se vive, é absolutamente indispensável para a “formação da consciência histórica” relacionar marcos de referências identitária com as “identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais”, de forma a não incorrer no erro de “identificação do local como o mais próximo, o mais conhecido, estabelecendo uma relação mecânica entre o próximo e o conhecido”.

Nesse sentido, estar próximo não significa conhecer todos os pontos de vista dos sujeitos envolvidos no contexto histórico ou que haja a compreensão de todas as regras das interações cotidianas praticadas no local. O conhecimento sobre determinadas localidades, até mesmo sobre o local mais próximo de nosso alunado, pode estar comprometido exatamente pela superficialidade e ou familiaridade da rotina diária e, principalmente, por hábitos e estereótipos imaginados a partir de marcos de referências globalizantes.

Assim, entende-se que a abordagem da história local pressupõe: aspectos teórico-metodológicos correspondentes à herança tributária da Escola dos Annales; adoção da redução da escala microanalítica como ponto de partida metodológico; presença da História em todos os lugares; o local como lugar de experiência e produção de memória; integração das relações sociais estabelecidas no âmbito local com a realidade de outros espaços dentro de uma mesma região e das regiões dentro de um país; inclusão de novos problemas e novos objetos de investigação histórica; estabelecimento de diálogo interdisciplinar com as ciências humanas e outras áreas do conhecimento; ampliação e diversificação das fontes históricas; estabelecimento de relações cotidianas dos alunos com o cotidiano de outras pessoas, em outros tempos e em outros espaços; aproximação física e afetiva dos alunos com as fontes documentais e com os objetos de estudo, como uma condição motivadora para a aprendizagem, como veremos no tópico a seguir.

1.2 Diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental da Educação Básica

Para propor a inserção da história local como metodologia de ensino de História, diálogo com os dispositivos legais em vigor como, por exemplo, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2019), as Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (OCEMT, 2010), que institui as diretrizes curriculares da Educação Básica e têm orientado e/ou instigado inovações necessárias que atendam demandas da formação escolar brasileira.

Nesse sentido, será abordado sobre a importância de se trabalhar com a história local na sala de aula, em consonância com as legislações e dispositivos curriculares acima citados, cujo princípio confere aspecto legal às iniciativas pedagógicas de professores da Educação Básica e incentivam possíveis inovações nas práticas docentes, especialmente, na etapa fundamental.

Com inserção das propostas de renovação do ensino de História, alinhadas aos debates historiográficos nacionais e internacionais das últimas décadas do século XX, conforme discutido anteriormente, foi elaborado através da ação de especialistas nas variadas áreas do currículo escolar, um conjunto de leis e de documentos definidos como Parâmetros Curriculares e caracterizados como referência nacional para a educação no país.

Na segunda metade da década de 1990, o Ministério da Educação publicou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), em que o direito constitucional à educação no Brasil é regulamentado, conforme previsto no Título II – Dos princípios e Fins da Educação Nacional: “2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, no preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Esta Lei também determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998) nos seguintes termos:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1998).

O artigo 26 da Lei nº 9.394/ 96, teve sua redação alterada pela Lei nº 12.796/2013, a qual incluiu a substituição do termo “*clientela*” - que subtende alunos enquanto cliente do

modelo de educação empresarial das décadas de 1960 e 1970, por “*educando*” – aluno enquanto sujeito participativo do processo de construção do conhecimento.

Para o ensino fundamental, a Lei de Diretrizes e Bases, no Artigo 22, estabeleceu que “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Para alcançar as seguintes finalidades, os espaços escolares devem oferecer condições para:

[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios o pleno domínio a leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (LDB, 1996, Art. 32).

Da mesma forma, ficou estabelecido no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que os princípios apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ou nas próprias Orientações Curriculares indicadas pelas Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros, fossem complementados com orientações que contemplassem as necessidades e especificidades de cada “lugar”, ou seja, considerou-se as diferenças regionais e locais no país, as quais deverão ser levadas em conta no momento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Na elaboração dos princípios norteadores da disciplina de história, foram consideradas às inovações no campo da produção do conhecimento histórico, as transformações sociais ocorridas no país nas últimas décadas do século XX e, principalmente, as novas tendências historiográficas que chegaram ao Brasil a partir da década de 1980, além de procurar estabelecer pontos de encontro entre a disciplina histórica, a geografia, a antropologia e demais ciências sociais, como parte de um processo de interdisciplinaridade, de trabalho compartilhado e participativo dos sujeitos protagonistas de sua própria realidade escolar e produção de saberes.

Entre as possibilidades de renovação do ensino de História encontra-se a inserção da história local nos conteúdos escolares, conforme explica Schmidt (2004):

A valorização da história local pelos historiadores teve reflexo nas propostas curriculares nacionais, como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997-1998) e para o ensino médio

(1999), nos quais as atividades relacionadas com o estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino de História e salutaras para o desenvolvimento da aprendizagem. (SCHMIDT, 2004, p. 111).

Segundo o entendimento dos elaboradores do documento: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), a nova proposta de ensino propõe romper com a cronologia ortodoxa e a divisão quadripartite da História que privilegiavam a visão eurocêntrica. As inovações são apresentadas através da organização de eixos temáticos, a lista de conteúdos a serem ensinados e aprendidos foi substituída por uma descrição de intenções educativas, relacionadas às capacidades que os alunos deverão desenvolver através dos esforços pedagógicos que devem nortear o aprendizado de História, tais como: compreender, identificar, conhecer, discutir, elaborar, argumentar, contextualizar, socializar, expressar, formular, reconhecer, conceituar, elaborar, analisar, interpretar, avaliar, relacionar, problematizar, entre outros. Nessa perspectiva, a primeira preocupação do professor é selecionar “o que” vai ensinar e depois “como” vai fazê-lo.

As orientações foram elaboradas no sentido de apresentar as abordagens teóricas e os recortes temáticos a serem ensinados, cabendo ao professor o compromisso de pesquisar e analisar a documentação local existente e, referenciado por esse conhecimento, preparar sua aula partindo do presente para o passado, do mais próximo do cotidiano do aluno (o particular, o local) para o mais distante (o regional, o nacional e global), bem como, destacar o protagonismo dos sujeitos comuns, até então excluídos das produções historiográficas tradicionais e do processo ensino- aprendizagem.

Como afirma Neves, “[...] a construção do conhecimento a partir da vivência, portanto, do local e do presente, é a melhor forma de se superar a falsa dicotomia entre a produção e a transmissão, entre a pesquisa e o ensino/divulgação, enfim, entre o saber e o fazer”. (NEVES, 1997, p. 27).

Nesse sentido, a orientação do PCN (1998), estabelece:

Os estudos da história local conduzem aos estudos de diferentes modos de viver no presente em outros tempos, que existem ou que existiram no mesmo espaço. Nesse sentido, a proposta dos estudos históricos é de favorecer o desenvolvimento das capacidades de diferenciação e identificação, com a intenção de expor as permanências de costumes e relações sociais, as mudanças, as diferenças e as semelhanças das vivências coletivas, sem julgar grupos sociais. Classificando-os como mais evoluídos ou atrasados. (BBRASIL/MEC/SEF, 1998, p. 52).

Como se vê na proposta dos PCN, o estudo de história local constitui o ponto de partida da aprendizagem histórica, ao mesmo tempo em que busca desenvolver nos alunos a capacidade de analisar criticamente o seu entorno escolar e social.

Ao referenciar a abordagem teórico-metodológica, os autores dos PCN (1998) afirmam reconhecer que o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e são reelaborados, de diversas maneiras, para o conjunto da sociedade. “Na escola, ele adquire, ainda, uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos”. Nestes termos, enfatizam que as novas abordagens historiográficas têm “possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente, para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem”. (BRASIL, 1998, p. 30).

Na obra, “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998), os saberes históricos e os conteúdos selecionados e sugeridos apontam uma organização curricular por eixos temáticos, desdobrados em subtemas. Para o Ensino Fundamental, etapa final, a orientação foi elaborada da seguinte forma: Apresentação, Introdução com linhas norteadoras e cadernos específicos para as seguintes áreas: Área de Linguagem; área Ciências da Natureza e Matemática; Área de Ciências Humana e os Temas Transversais. Este último contendo temas amplos para serem usados nas diversas disciplinas, são eles: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Pensados a partir de demandas sociais emergentes naquele momento histórico.

Compondo a área de ciências humanas, temos características, princípios, conceitos e algumas concepções curriculares para o ensino de História, além de objetivos gerais, critérios de seleção e organização de conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas para a prática da pesquisa escolar, para o uso de variados materiais didáticos e documentos, além de sugestões de atividades de pesquisa interdisciplinares.

Para os anos finais do Ensino Fundamental foram propostos dois eixos temáticos: histórias das relações sociais, a natureza, a terra e as relações de trabalho; história das representações e das relações de poder - nações, povos, lutas, guerras e revoluções, cidadania e cultura no mundo contemporâneo.

Schmidt e Cainelli (2004, p. 116), entenderam que trabalhar os eixos temáticos utilizando a história local como estratégia pedagógica exige que se estabeleça, de forma contínua e sistemática, a articulação entre os conteúdos da história local, da nacional e universal.

Diferente das propostas dos “círculos concêntricos”, que também utilizava a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo (ou o vivido do aluno), a preocupação maior dos pesquisadores do ensino de História, na atualidade, é orientar os professores sobre a necessidade de estar atentos em relação às transformações sociais e, principalmente, sobre as relações que o ensino ofertado, nas diferentes séries, deve estabelecer entre a História do Cotidiano e esta ao espaço local, ao regional, ao nacional e global.

O ensino de História proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o Ensino Fundamental se organiza a partir da concepção de “que conhecer as histórias de outros tempos, relacionadas aos espaços em que vivem e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte”. (PCN, 1998, p.43-44). Assim sendo, a proposta metodológica para o estudo do local deverá ser realizada a partir de dois eixos de análise temporal: a movimentação da população que vive na localidade, ou seja, a chegada dos primeiros habitantes - migração e o cotidiano dos grupos sociais presentes na localidade. Desta forma, o ensino ofertado aos alunos produz o conhecimento sobre o passado e valoriza a memória local.

Na mesma direção dos PCN (1998), foram elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, por meio da Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais e da Superintendência da Educação Básica e entregue a comunidade educacional mato-grossense, em 2012, uma coletânea com Orientações Curriculares para a Educação Básica. A coletânea contém cinco livros, organizados e separados para as áreas de conhecimento da Educação Básica; da área de Linguagem; da área de Ciências da Natureza e Matemática; área de Ciências Humanas e, por último, um livro específico para ser usado nas diversas disciplinas com orientações para as diversidades educacionais, sendo elas: educação escolar quilombola; educação do campo; educação indígena; educação especial e; educação de jovens e adultos.

Entre os itens que compõem o documento orientativo das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso, destacamos dois deles que são componentes dos Eixos Articuladores – Identidade; Temporalidades e Espacialidades – que, por sua vez, apresentam as seguintes capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos:

- Reconhecer-se e valorizar-se como sujeito de pertencimento histórico e sociocultural que interage e intervém em diferentes grupos;

- Reconhecer lugares e tempos de vivências, suas representações no processo de formação e organização nos aspectos (culturais, políticos econômicos, éticos e religiosos) em diversos âmbitos regionais (município, Estado e país) (MATO GROSSO, 2010, p. 27).

Os direcionamentos apontados nas Orientações Curriculares para a Educação Básica - OCEMT (MATO GROSSO, 2010) instigam o desenvolvimento de práticas de ensino que possam levar os alunos a se constituírem enquanto sujeito participativo do processo de construção do conhecimento. E isso tem uma relação direta com a prática docente, sobretudo, quando consideramos as diversidades educacionais presentes no espaço escolar e a complexidade das dinâmicas sociais em que vivemos. Dessa forma, se faz necessário repensar práticas pedagógicas e reinventar a didática do ensino, experimentando metodologias capazes de incluir a diversidade de conhecimentos e preparar os alunos para o enfrentamento dos problemas do tempo presente.

Conforme o historiador Carlos Edinei de Oliveira (2014), a proposta das orientações para as diversidades educacionais tem como proposta:

[...] contribuir para a redução das desigualdades, atendendo em especial as reivindicações dos movimentos sociais que evocam inclusão e transformação social tendo o conhecimento como referência para a mudança de atitudes [...] no fazer pedagógico, articulando a diversidade de conhecimento e reflexão sobre o ensino e a aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014, p. 88).

Nessa perspectiva, as novas propostas de inclusão e transformação social dispendo o conhecimento como referência para a mudança de atitudes e superação das práticas tradicionais de transmissão e reprodução de conhecimento, traz para o ensino de História o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta. O que significa reorientar as práticas pedagógicas de forma a garantir um ensino de História comprometido com a inclusão das diversidades educacionais e com o respeito pelas diferenças socioculturais presentes no espaço local e na sociedade como um todo.

Enfim, os dispositivos legais vigentes apontam para a renovação teórico-metodológica das abordagens historiográficas produzidas no Brasil, em especial as tributárias da Escola dos Annales na França, da História Social na Inglaterra ou a Micro-história na Itália e sua conseqüente incorporação no ensino de história local, as quais buscam compreender a relação presente/passado e historicizar as questões do cotidiano, bem como dar visibilidade a História dos sujeitos ocultos, silenciados por questões de raça, gênero, classe e etnia. As inovações propostas pelas novas abordagens historiográficas, quando incorporadas ao ensino de História, “apresentam um ganho pedagógico para os estudantes ao tornar disponíveis aquelas narrativas, histórias locais e memórias subjugadas que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da História”. (BARBOSA, 2006, p. 64).

Assim, compreende-se que está posto nas legislações vigentes no país e nos dispositivos curriculares a definição do que deve ser estudado e o que pode ou não ser ensinado. Porém, o questionamento que se apresenta nos estudos recentes da teoria do currículo é se os novos objetos e métodos da História, configurados na produção historiográfica e no “currículo formal” - criado pelo poder estatal, têm conseguido provocar mudanças na prática e regência do “currículo real” - correspondente ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos.

Em resposta a esta problemática, pesquisadores de diferentes regiões do Brasil têm realizado estudos de interface entre os pressupostos da historiografia e ao conjunto de Leis e documentos definidos como Parâmetros Curriculares e caracterizados como referência nacional para a educação no país, bem como, a produção do material didático como um recurso pedagógico, em especial da história local. Dentre os estudos citados, destacamos Oliveira (2014).

O historiador Carlos Ednei de Oliveira (2014), ao produzir uma interface entre o currículo formal, apresentado pelos PCN e pelas Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso e entre o currículo real - que acontece nas escolas públicas mato-grossenses enfatizam que:

As orientações curriculares para o ensino de História refletem a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e as atuais teorias do currículo, porém percebe-se que na escola há o predomínio do conteúdo, do trabalho centrado no livro didático, de atividades individuais e de situações de avaliação em conselhos de classe em que a exacerbação do poder é frequente. (OLIVIERA, 2014, p. 87).

Na mesma direção o historiador Rafael Samuel (1989, p. 219) afirma que apesar do esforço dos professores em incluir a abordagem local nas práticas pedagógicas, é possível afirmar que tal iniciativa “ainda está muito circunscrita a um grupo de entusiastas” e, “embora escrita como um trabalho de amor, é repetitiva e sem vida”. Segundo o autor, isso se deve à natureza dos documentos que variam pouco de um lugar para outro e, em geral, consistem em registrar atos dos governos locais, o que ele denomina por “tendência administrativa dos documentos”. (SAMUEL, 1989, p. 222).

Quanto a esta questão, os autores do PCN (1998, p. 30) enfatizam afirmativamente que a produção historiográfica “tem possibilitado e fundamentado alternativas para métodos de ensino e recursos didáticos, principalmente para valorizar o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem”.

No entanto, sem considerar as especificidades de cada lugar, as diversidades educacionais presentes nas escolas brasileiras, a formação inicial dos docentes, a necessidade de ampliação de formação continuada e, principalmente, a existência de uma cartografia da precariedade que assola as condições profissionais e materiais das escolas públicas, de forma curiosa, os autores dos PCN acreditam que os professores disponham de conhecimentos preliminares sobre a história local, de modo a aprofundá-los com os educandos em sala de aula ou mesmo que tenham postura de pesquisadores no trato com a escolha da abordagem historiográfica. Procurem trabalhar com fontes documentais e aprofundar metodologias e estratégias de ensino com a ação participativa dos alunos na produção do conhecimento e na forma de construí-lo. Nesse sentido, o documento afirma que os professores:

[...] ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano. Além disso, os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social, propondo uma melhor compreensão dessa realidade e encarando-a como diversificada, múltipla, conflituosa, complexa e descontínua. (BRASIL, 1998, p. 30).

Barbosa (2006) enfatiza a falta de condições reais de ensino de história local, observando, por exemplo, a necessidade material e de formação profissional para execução do prescrito nas legislações e dispositivos curriculares vigentes. Dentre as necessidades materiais a autora destaca: “recursos didáticos, salários, tempo suficiente para preparar as aulas, até a consciência da dissociação entre a habilitação para o uso dos Parâmetros, que às vezes é oferecida pelas prefeituras, e a realidade de sua aplicação nas salas de aula”. (BARBOSA, 2006, p. 74).

Mediante o exposto, compreendemos que se torna difícil a aplicação de qualquer inovação teórico-metodológica postulada nas produções historiográficas, nos parâmetros ou mesmo nos currículos, sem a necessária formação do professor, sem a interação entre o capital cultural que expressa o conhecimento prévio dos alunos e professores e o conhecimento sistematizado nas abordagens historiográficas.

Sem dúvida, a abordagem da história local traz novas possibilidades ao ensino de História, mas exigem uma nova postura do educador e pressupõe que o professor constrói conhecimento quando percebe como integrar o conhecimento da história do cotidiano, da história local, e estas ao regional e nacional na sua prática pedagógica, permitindo, assim, a

possibilidade de abandonar práticas de ensino tradicionais – de memorização de conteúdos e reprodução de conhecimentos e passar para uma abordagem integradora dos saberes.

Por isso, cabe exclusivamente ao professor criar situações de aprendizagem voltada para os problemas específicos dos currículos do ensino de História, do capital cultural do alunado e das questões de interesses dos saberes científicos. Para tanto, os professores precisam ser, antes de tudo, profundos conhecedores da realidade sociocultural na que estão inseridos e, referenciado por esse conhecimento, incluir nas práticas pedagógicas as abordagens teóricas, os objetos de estudos, os métodos de ensino e as fontes documentais que sejam mais significativos para os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e compatíveis com a formação integral dos alunos.

Nesta direção, pergunta-se como é possível fazer a apropriação do conhecimento científico, transformando-o pedagogicamente em estratégias de ensino da história local, superando desta forma, os métodos tradicionais de ensino e possibilitando a inclusão das inovações historiográficas?

Nesse sentido, há de se considerar no mínimo três passos, que são fundamentais: estar abertos às mudanças e dispostos a adquirir novos conhecimentos; estar atentos às diversidades presentes no cotidiano escolar, e as diferenças culturais do nosso alunado e, principalmente, investigar como as fontes históricas podem estrategicamente facilitar a aprendizagem dos saberes a ser escolarizável – isso levará o professor a buscar por documentos institucionais e particulares, pesquisas acadêmicas, relatos de colegas, promover diálogos e trocas de experiências com profissionais da própria escola e de outras instituições.

O professor poderá dispor dos novos métodos e recursos didáticos, mas também ousar incorporá-los na prática pedagógica assumindo uma postura de pesquisador e de mediador entre os saberes científicos, os saberes escolares, e estes às referências culturais dos alunos; promover diálogos que favoreçam as relações interpessoais que dão sentido prático e significativo ao conteúdo do currículo real, considerando o que o aluno é, o que ele sabe, em qual espaço sociocultural está inserido e com quais saberes ele interage. Nessa perspectiva, no trabalho didático-pedagógico a ser planejado e realizado pelos docentes podem ser incluídas temáticas consideradas importantes para o ensino-aprendizagem do aluno. E uma das temáticas é a história do local como material didático-pedagógico.

CAPITULO II

ESTUDO DO LOCAL: O USO DAS FONTES DE MEMÓRIA NO ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A proposta deste capítulo é refletir sobre as especialidades históricas a serem ensinadas na etapa fundamental da Educação Básica, mostrando como a história ensinada pode inserir-se no movimento da “crítica ao documento” e nas propostas pedagógicas que incluem a possibilidade de usar, no cotidiano da sala de aula, as fontes que registraram as memórias de um grupo social do seu tempo passado.

Para que o professor e o aluno possam compreender as narrativas correspondentes à origem da Colônia Rio Branco-MT, utilizei relatos produzidos por memorialistas e veiculados pela Prefeitura Municipal de Salto do Céu-MT, como sendo a história oficial do município, assim como me apoiei em estudos acadêmicos publicados sobre as possibilidades de inclusão das variadas fontes da memória no ensino de História. Produzi uma narrativa historiográfica a partir destes apontamentos contemplando a percepção de algumas das primeiras moradoras que ainda residem no local, e desde o referencial teórico adotado mostrei como a escrita da história pode privilegiar determinados grupos em detrimento de outros que também participaram dos acontecimentos e eventos ocorridos no passado.

2.1 A memória enquanto fonte histórica

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. [Faz-se] Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar. (LE GOFF, 1996, p. 539-540).

A História das experiências humanas são construções produzidas em diferentes temporalidades e nos chega até o presente porque registramos os momentos de nossa existência. Os registros da História da humanidade se dão a partir de documentos/monumentos: fontes históricas deixadas pelas gerações que nos precederam e pela habilidade dos historiadores em transformá-las em evidências de algo: conhecimento sobre o passado.

A partir dessa premissa advém a reflexão sobre as alternativas pedagógicas que incluem possibilidades de historicizar no cotidiano da sala de aula as mesmas fontes com as

quais os historiadores criam seus relatos sobre o passado e que nesta pesquisa tem por intuito contemplar a inclusão dos protagonistas da História que efetivamente fazem parte dos espaços estudados: os professores, os alunos e a comunidade local.

Considerando as reflexões realizadas no primeiro capítulo sobre a abordagem local, constata-se que durante muito tempo prevaleceu no universo historiográfico uma concepção de fonte histórica centrada apenas no documento escrito, especialmente aqueles de caráter oficial. Porém, com a “Nova História” o conceito de documento foi ampliado e as concepções de fontes históricas se transformaram significativamente, como enfatizou o historiador Jaques Le Goff: “A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a História [...] fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma História baseada numa multiplicação do documento”. (LE GOFF, 1990, p. 28).

A ampliação do campo do documento, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, propiciou à produção do conhecimento histórico a descoberta de novas fontes, o desenvolvimento de novos métodos de explorá-las, bem como, inúmeras possibilidades de se fazer história local desviando o olhar dos documentos “ditos autênticos” para uma série de vestígios do passado, entre eles estão incluídos as fontes da memória.

Assim sendo, tanto na produção do conhecimento acadêmico quanto no ensino de História: atividade escolar realizada cotidianamente por professores e alunos, é possível obter as informações de que tanto precisamos diretamente das fontes, tais como: as fontes primárias compreendidas como sendo os vestígios arquitetônicos; o traçado das ruas; as disposições das praças; os registros paroquiais: registros de batismo ou casamentos; as produções textuais; as obras de arte; as fotografias; os diários pessoais; as cartas; relatos de viagem; mapas; receitas culinárias; instrumentos de trabalho; utensílios domésticos; o vestuário dos moradores; a memória oral, entre outras, ou de fontes secundárias produzidas a partir de instituições públicas ou privadas. Secundárias são os estudos resultantes das análises das fontes citadas anteriormente (primárias) porque são frutos da época passada em estudo.

Na mesma perspectiva da ampliação do conceito e concepções de documentos - que são monumentos que as gerações anteriores deixaram para as gerações futuras procurando imprimir uma imagem de si mesmos, surge no Brasil a preocupação com a preservação da memória e, por extensão, do Patrimônio Cultural¹⁵.

¹⁵ O “Patrimônio Cultural”, terminologia substitutiva à de “Patrimônio Histórico”, é constituída de unidades designadas “Bens Culturais” como sendo toda a produção humana, de ordem emocional, intelectual e material, independentemente de sua origem, época ou aspecto formal, bem como a natureza, que propicie a natureza e a consciência do homem sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia (GODOY, p. 72, apud ORIA, 2017, p. 132).

O historiador Ricardo Oriá (2017), em estudo sobre a “Memória e Ensino de História”, enfatiza a importância de o professor ocupar-se com a questão da memória, porque segundo o autor, a partir da metade da década de 1970 e por toda a década de 1980, assistiu-se a emergência de movimentos sociais que reivindicavam maior participação política, o que levou ao questionamento dos meios acadêmicos sobre o “resgate da memória”¹⁶.

Ricardo Oriá (2017), apesar de dedicar as suas reflexões para a questão do trabalho com os bens culturais do Patrimônio Cultural no processo ensino-aprendizagem de História, e desenvolver o seu estudo enfatizando os desafios em estimular e contribuir para que os registros da memória possam se efetivar, leva em conta aquilo que Pierre Nora (1993) diz sobre a necessidade de homens e mulheres alimentarem a História com os resquícios do passado. Nesse sentido o autor cita:

A cada dia tomamos conhecimento de iniciativas destinadas à criação de centros de memória, projetos de revitalização de sítios históricos urbanos, instalações de núcleos de documentação e pesquisa, memoriais, museus, programas de História oral, elaboração de vídeos e documentários, etc. (ORÍÁ, 2017, p. 128).

Ainda segundo Oriá, as iniciativas destinadas à criação dos espaços de memória e preservação do Patrimônio Cultural estão vinculadas à questão da cidadania e a construção da identidade cultural. Nesse sentido, a defesa de preservação da memória é importante para a construção da identidade e garantia do direito à cidadania, posto que:

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com a memória individual e coletiva [...]. O direito à memória como direito de cidadania indica que todos devem ter acesso aos bens materiais e imateriais que representem o seu passado, a sua tradição, enfim, a sua história [...] é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas [...]. A memória é, pois, imprescindível na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha. (ORÍÁ, 2017, p. 138-139).

De acordo com o historiador Jacques Le Goff (1990), a memória como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode, no presente, atualizar suas impressões sobre o passado, ou que ele representa como passadas. Sendo assim, entende-se que as impressões

¹⁶ Ver em: ORÍÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe et al. O saber Histórico na sala de aula. 12 ed., 3ª reimpressão, - São Paulo: Contexto, 2017, p. p. 128-148.

que as gerações atuais têm sobre o passado são condicionadas às relações que elas mantêm com a memória das gerações que as antecederam.

Nessa perspectiva, inserir o estudo das memórias das mulheres que vivem no município de Salto do Céu-MT nas práticas pedagógicas, das escolas localizadas no município, contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, pois elas servem para atualizar o passado sempre presente nas relações sociais estabelecidas entre os alunos e seus grupos de pertença. Em outras palavras, a memória serve para transformar o vivido por gerações distintas em experiências compartilhadas, em construções que reforçam o sentimento de pertencimento ao grupo de convívio. Assim, as evidências oferecidas pela memória são fontes históricas que se transformam em material de estudo escolar.

Le Goff (1996) ao elencar as transformações que sofreu o conceito de memória, cita a colaboração interdisciplinar das ciências sociais como estímulos para explorar este novo conceito – “Memória Coletiva”. Conforme o autor: através da psicologia social compreendemos em que medida a memória está ligada “aos comportamentos, as mentalidades, novo objeto da nova História”. Da antropologia as produções historiográficas acolheram a noção de etno-história ou “antropologia histórica”. Define-se como contribuição desta ciência a pesquisa salvamento, a qual compreende-se como sendo a “busca dessa memória menos nos textos do que nas palavras, nas imagens, nos gestos, nos ritos e nas festas [...]”. Da sociologia, foi incorporada a própria expressão conceitual de Memória Coletiva como uma valiosa contribuição para a História. (LE GOFF, 1996, p. 472).

Para compreensão da expressão conceitual, a obra do sociólogo francês Maurice Halbwachs, intitulada “Memória Coletiva”, ocupa o centro dos estudos sobre a memória. Assim ele colocou a questão: “a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas em que estamos envolvidos” (HALBWACHS, 2013, p. 12). Para o autor, ao lado de uma memória coletiva podemos identificar outra aparentemente individual, onde cada membro do grupo toma para si os pontos de referência das lembranças que são transportadas pela memória coletiva, para depois formular seu próprio ponto de vista.

Nesse sentido, a memória individual entendida como um ponto de vista sobre a memória coletiva, pode ser alterada de acordo com o lugar em que vive determinado grupo, pois ela está condicionada às relações que se mantêm com outros grupos e ambientes, ou seja, recordamos com a ajuda das lembranças dos outros. Dessa forma, a memória coletiva engloba as individuais, mas não se confunde com elas, pois estas mudam na medida em que

“são substituídas em um conjunto que não é mais uma consciência pessoal”. (HALBWACHS, 2013, p. 72).

Assim, as memórias que se destacam em primeiro plano são as que os indivíduos tomam emprestadas do seu grupo e ambiente de convívio. Contudo, o grupo estabelece relações sociais com outros grupos e, a partir desse contato, a memória coletiva articula o local ao nacional, ao global e a contextos sociais multiculturais.

Le Goff (1996, p. 472) dialogando com Pierre Nora enfatiza que a “memória coletiva definida como o que fica do passado no vivido dos grupos ou o que os grupos fazem do passado”, pode à primeira vista causar confusão entre as categorias de análise: memória e História, pois uma pode se opor a outra da mesma forma que a “memória afetiva esteve em oposição à memória intelectual”. A crítica do autor se refere ao desenvolvimento da História enquanto “modelo de rememoração, da anamnese e da memorização”. Contudo, Le Goff (1996, p. 473) reconhece o esforço por criar uma história científica a partir da memória coletiva. Nesta perspectiva, diz:

[...] toda a evolução do mundo contemporâneo, sob a pressão da história imediata em grande parte fabricada ao acaso pela mídia, caminha na direção de um mundo acrescido de memórias coletivas e a história estaria, muito mais que antes ou recentemente, sob a pressão destas memórias coletivas. (LE GOFF, 1996, p. 473).

Em relação à inclusão de novas metodologias no ensino de História, os historiadores (OLIVEIRA, 2014); (FONSECA, 2004); (GUIMARÃES, 2012) e (BITTENCOURT, 2009) apontam possibilidades de utilização de diferentes fontes e espaços de memória no processo de ensino-aprendizagem, em especial, nesta proposta do local para o global, com a finalidade de superar as limitações dos livros didáticos.

Entretanto, os autores indicam que a utilização dos novos métodos de ensino e procedimentos didáticos, tais como: a utilização de fontes primárias e secundárias, as visitas a museus, salas de memória e ou outros espaços de história e memória, necessitam de uma grande preparação do professor para conduzir o aluno a pensar criticamente a questão das evidências do passado, isto é, aquilo que a fonte registra. Pois “é importante, para a compressão do documento, que se faça uma análise dele como sujeito de uma ação e também como objeto de estudo”. (BITTENCOURT, 2009, p. 332).

Segundo a historiadora Marcella Lopez Guimarães (2012) “a sala de aula não é um mero espaço de transposição didática e reprodução de conteúdos, logo, requer do professor uma postura de criticidade diante do conteúdo vinculado”. (GUIMARÃES, 2012, p. 103).

Alinha-se aos apontamentos feitos pelos autores à necessidade de questionar às fontes de memória sobre sua existência e seus significados, pois, fazer esse deslocamento do olhar é importante para ensinar os alunos a pensar historicamente e tirar do documento o “caráter de prova” daquilo que estamos falando sobre o conteúdo ministrado em sala de aula.

Nesse sentido, a historiadora Circe Bittencourt (2009, p. 328-332) acrescenta:

O saber histórico é o produto de fontes, todas elas vinda do passado, e de forma crítica, vindas do historiador, um especialista, que explora seu conteúdo! O primeiro passo, sem dúvida, é o professor saber como o documento é utilizado na investigação do historiador, para, em seguida, poder apropriar-se do procedimento de análise, tendo em vista: [...] por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? O que consiste em seu ato de poder? (MARSON, 1984, p. 52 apud BITTENCOURT, 2009, p. 331-332).

Conforme as ponderações dos historiadores Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008) questionar sobre o que as fontes documentam não quer dizer atestar a falsidade ou veracidade daquilo que elas tendem a assumir desde a História tradicional, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram.

Para esses autores:

O uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 113-128).

Na perspectiva de questionar sobre o que documentam as fontes e analisar as possíveis alterações que podem ocorrer no momento em que a memória está sendo produzida: selecionada, excluída, silenciada e lembrada, é “importante que o professor analise com os alunos, em especial, nesta proposta do local para o global o que selecionamos e o que esquecemos como lugares de memória” (OLIVERIA, 2014, p. 99), pois, se o estudo de História for limitado à apresentação de documentos e monumentos, especialmente os tombados como “Patrimônio Cultural”, sem análise crítica, poderá “conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de História e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas de poder”. (BITTENCOURT, 2009, 279).

Corroborando com os demais autores, Selva Guimarães (2014) também adverte sobre a necessidade de problematização das fontes no dia a dia da sala de aula. Assim afirma:

O local e o cotidiano devem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de variadas fontes. As memórias da localidade, da região, dos trabalhos das profissões, das festas, dos costumes, da cultura, da política estão vivas entre nós. Os nomes das ruas, em que os alunos moram podem dar início a uma pesquisa. Temos a responsabilidade, de juntos a eles, auscultar, ler, registrar, produzir reflexões e transmiti-las. (GUIMARÃES, 2014, p. 244).

Assim, entende-se que o ensino de História ganha significado e importância no ensino fundamental, etapa final, exatamente pela possibilidade de introduzir na formação do nosso alunado, um raciocínio histórico que contemple a abordagem da história local e da memória para a produção do conhecimento dos eventos presentes nas relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima. Contudo, há de se considerar que “o professor precisa escolher documentos que sejam atrativos, adequados à idade do aluno e que permita ser analisados no tempo da aula” (OLIVEIRA, 2014, p. 99), dando evidência, principalmente, ao papel e a diversidade de fontes históricas da própria localidade, quando existirem: documentos escritos, documentos não escritos, patrimônio histórico material e imaterial, músicas, poesias, fotografias, documentos dos arquivos públicos e particulares e, na falta desses, explorar as fontes vivas através de depoimentos orais.

Segundo Samuel (1989), o historiador não pode ignorar as fontes escritas, se elas existem, mas não deixará de procurar outras fontes na ausência daquelas. Ele chama a atenção para o fato de que “[...] os melhores documentos locais, em poucas palavras, serão frequentemente encontrados não na biblioteca ou no arquivo, mas nas casas”. (SAMUEL, 1989, p. 232).

Retomando o mencionado na epígrafe supracitada, que nos diz: “a História faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. [Faz-se] Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar” (LE GOFF, 1996, p. 539-540), também é sujeito de tal processo o professor, que não pode ignorar as fontes escritas se elas existem, mas não deixará de procurar outras fontes na ausência destas.

É importante registrar que, nesse caminho que escolhemos percorrer, estamos buscando compreender a construção da memória que não deve ser entendida apenas como lembranças pessoais e a forma como elas são organizadas, mas sim, como algo coletivo e social. Pela memória é possível acessar, ter o contato direto com algumas de nossas antigas impressões, por definição as lembranças auxiliadas por narrativas, testemunhos e confidências dos outros, nos permite fazer de como teria sido nosso passado.

Não obstante, ainda que seja possível evocar de maneira tão direta algumas lembranças, é impossível distinguir os casos em que assim procedemos e aqueles em que imaginamos o que teria acontecido. Assim, podemos chamar de lembranças muitas representações que, pelo menos parcialmente, se baseiam em testemunhos e deduções – mas então, a parte do social, digamos, do histórico na memória que temos de nosso próprio passado é bem maior do que podemos imaginar. Isso porque desde a infância, no contato com os adultos, adquirimos muitos meios de encontrar e reconhecer muitas lembranças que, sem isso, teríamos esquecido rapidamente, em sua totalidade ou em parte. (HALBWACHS, 2013, p. 91).

Nesse sentido, pode-se afirmar, então, que a memória das mulheres colaboradoras desse estudo se constitui, primeiramente, por acontecimentos vividos pessoalmente e, em segundo lugar, pelos acontecimentos que Pollak (1992) define como sendo os vividos “por tabela”, ou seja, aqueles que nós nos lembramos de ter vivido e os que só são possíveis rememorar a partir do testemunho de outros indivíduos do grupo de convívio ou ambiente social a qual pertencemos. O autor assim os define:

São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que tomaram tamanho relevo que, no final das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se sintam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorra um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p. 201).

Assim, a memória individual das mulheres e as memórias herdadas por seus descendentes se transformam em produto do tempo. As lembranças ao ser transmitidas às gerações futuras se convertem em verdadeiros “lugar de memória”. Paul Thompson (2002) destaca que “sem a memória pessoal não podemos viver, não podemos ser seres humanos” (THOMPSON, 2002, p. 18). Aqui acrescentamos: sem a memória pessoal e a memória herdada dos antepassados, as trajetórias de vida dos moradores dessa localidade - protagonistas dessa História - se esvaziam dos sentidos de pertencimento e/ou não pertencimento.

Peter Burke (2017) ao analisar a História das mulheres na vida cotidiana diz que, é possível acessar o “[...] lugar-comum da história das mulheres – como a história da infância – frequentemente ter sido escrita a contrapelo das fontes, especialmente das fontes de arquivos, criada pelos homens e expressando os interesses masculinos”. (BURKE, 2017, p. 163). Não

diferindo, portanto, do que alerta Albuquerque Júnior (2008, p. 26) ao afirmar que “nas práticas discursivas que recobra processos e poderes a História têm sido contada pela ótica do gênero masculino”. Já para o historiador Michel de Certeau (1992), esse problema se apresenta da seguinte forma:

O fato da particularidade do lugar onde o discurso é produzido ser relevante ficará naturalmente mais evidente quando o discurso historiográfico tratar das questões que focalizam o sujeito-produtor da história: a história das mulheres, dos negros, dos judeus, das minorias culturais etc. (CERTEAU apud BURKE, 1992, p. 78).

O que Certeau enfatiza, através dos descritos acima, é a solicitação de que a História seja suplementada com informação sobre as mulheres, não necessariamente que seja escrita e validada só por elas, mas que se coloque em questão o lugar do sujeito histórico, que se inclua nas produções historiográficas e no ensino de História as trajetórias de vida das mulheres e de outros sujeitos excluídos das práticas discursivas contadas pela ótica do gênero masculino e da História Oficial. “[...] não que a história como está é incompleta, mas também que o domínio que os historiadores têm do passado é necessariamente parcial”. (BURKE, 1992, p. 79).

A historiadora Michelle Perrot (2007, p. 16) não diferentemente dos autores citados, afirma que: “A história é o que acontece, é a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso”. E as mulheres ficaram muito tempo fora desses relatos. Para a autora, existem diversas razões que contribuem para o silenciamento das mulheres na história, e quanto a isso, cabe um estudo mais acurado dos diferentes contextos históricos a que estão inseridas. Contudo, quase sempre este silenciamento se dá no momento da produção das fontes.

Perrot (2007), ao apontar as principais razões do silenciamento das fontes em desfavor da história das mulheres, nos diz que:

As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra. [...] convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no ocaso de sua existência, destruíam - ou destroem - seus papéis pessoais. Queimar papéis, na

intimidade do quarto, é um gesto clássico da mulher idosa. Todas essas razões explicam que haja uma falta de fontes não sobre as mulheres nem sobre a mulher, mas sobre sua existência concreta e sua história singular. No teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra. (PERROT, 2007, p. 17 - 22).

A atitude em relação às fontes não se dava somente por parte das mulheres, até recentemente os arquivos particulares não eram de interesse público. Segundo Perrot, “os arquivos públicos acolhiam com reticências papéis que não sabiam como administrar. Se fossem de políticos e de escritores, eram aceitos”. De pessoas comuns e, o que é pior, “de mulheres, só eram aceitos se fosse para evocar os homens, mais ou menos importantes, que conheceram, acompanharam ou com quem conviveram. Aquelas que tentaram, o fizeram sob a forma de ‘Memórias’ de seu tempo”. (PERROT, 2007, p. 28).

Não deferindo, portando, do que nos diz Perrot sobre o silenciamento das mulheres nos arquivos públicos, as narrativas produzidas sobre a História do município enfatiza a atuação masculina em detrimento da feminina. Os relatos produzidos pelo memorialista João Carlos Vicente Ferreira (1997) e veiculado pela Prefeitura Municipal de Salto do Céu-MT, são apresentados como sendo a memória oficial do município ao informar que “foi a CPP quem organizou primeiro a entrada de colonos pela gleba Rio Branco, criada em 1953, numa área de 200 mil há”. (FERREIRA, 1997, p. 571). Quanto à origem do município, Ferreira (1997) diz:

As origens do município estão no desdobramento dos assentamentos de colonos da Colônia Rio Branco, a partir de 1960. Dando prosseguimento à procura de glebas aptas para produção de cereais, João Augusto Capilé Filho, chefe da Comissão de Planejamento da Produção, penetrou em terreno de mata fechada acima do Rio Branco, tendo a impressão que entrava em região virgem, intocada, tal a imponência que apresentava a floresta. Subindo o Rio Branco, Capilé escutou o rumor de um salto. Procurou conhecê-lo e se deparou com uma enorme queda d’água. Impressionado pela altura denominou-o Salto do Céu. Em homenagem à queda d’água, o lugar de assentamento dos colonos adotou o nome de Salto do Céu. A chegada de João Carreiro de Sá e de Cipriano Ribeiro Sobrinho assinalou o início da ocupação da terra em Salto do Céu. Os dias de abertura foram todos árduos, pois o trabalho era feito com foice, facão e machado. (FERREIRA, 1997, p. 577).

A prefeitura de Salto do Céu-MT, ao privilegiar as narrativas sobre as ações políticas dos membros da Comissão de Planejamento e Produção (CPP) no processo de povoamento da Colônia Rio Branco em detrimento dos testemunhos das pessoas comuns que participaram ativamente da colonização desse território, contribuem para a produção de uma história do

silêncio. Fazer emergir as narrativas das mulheres sobre a participação nos processos de colonização implica em ressignificar as memórias produzidas sobre a origem do município de Salto do Céu-MT. Assim, podemos dizer que tais memórias têm historicidade, ou seja:

A história tem sido, desde sempre, o lugar da legitimação, do domínio. O controle e a distribuição da palavra escrita, encarregada principalmente pelos homens letrados, os escritores, os cronistas, os historiógrafos, implicou num uso e abuso do poder simbólico em narrar, relatar, significar determinadas parcelas da realidade, parcela essa ligada diretamente aos triunfos, aos grandes feitos heroicos, com pretensões de superioridade e feitos de grande poder. A história das mulheres contribui para narrativa e a revelação de uma história do silêncio, uma história do confinamento, mais do que do esquecimento. Durante muito tempo, a escrita e o saber estiveram – e ainda, continuam – relacionados ao poder e foram usados como formas de dominação e de exclusão de determinadas vozes que tentassem ecoar algum som em meio ao silêncio que era imposto para que se mantivesse a ordem social em uma sociedade de base falocêntrica, patriarcal, machista e sexista. (TEDESCHI, 2014, p. 202).

Recordar e narrar com palavras às subjetividades presentes na vida cotidiana daquelas que participaram do processo de colonização da Colônia Rio Branco-MT e inseri-la no espaço escolar, pode, à primeira vista, não representar muita coisa para aqueles de formação tradicional, acostumados com a “ausência” desses relatos nas narrativas oficiais que compõe o cenário político-administrativo da História do município, mas para os descendentes dos primeiros moradores dessa localidade, a memória herdada da avó ou da mãe é quase sempre a que sobrevive por mais tempo. Como as testemunhas mais antigas, sua ternura persistente na expressão dos sentimentos, na produção e reprodução dos valores familiares, nas relações humanas e na construção dos sentidos da vida.

Para além dos relatos memorialista, difundidos como sendo a memória oficial do município de Salto do Céu, coexiste, memórias de mulheres e homens trabalhadores, imigrantes que residem no município desde os primórdios da fundação do povoado, assim como, a dos filhos, dos netos e bisnetos desses colonos. Apesar dessas memórias, mesmo que às vezes, encontrar-se na condição de subalternas, em silêncio, continuam sendo transmitidas oralmente e delimitando o que lembrar e o que esquecer na construção de uma História com presenças ausentes.

Tomando como referência as recordações das mulheres, a memória produzida por elas, em certa medida, também evoca as ações dos homens, mais ou menos importantes, que conheceram e os que acompanharam ou com quem conviveram. Contudo, os relatos também nos mostram o movimento de envolver a si mesmas e outras pessoas na partilha de

significados. Seus relatos caminham por temas que indicam experiências compartilhadas. Conforme foi relatado por dona Eulália:

Quando nós chegamos o fiscal de terra falou: aqui tem um barracão do Estado, vocês vão pra lá, vão ficar lá até construir a casa de vocês. [...] ficamos 16 dias amontoados com a família da Carmela, com a família da Zoé e a da comadre Jovita. A comadre Jovita chegou antes de nós e já estava lá no barracão, cozinhando numa trempe de pedra feita do lado de fora. [...] o Abel pegou uma lona e fez uma divisória no barracão, separando um lugar para gente dormir e trocar de roupa. O resto nós fazíamos tudo junto. (Sic). (Eulália Borges da Silva, 2019).

Historicamente, as mulheres ficaram às margens das narrativas históricas que marcaram a origem do povoado de Salto do Céu-MT. A invisibilidade na produção de fontes é resultado da sua ausência nos setores públicos, pois seus encargos estavam relacionados a espaços considerados como privados. No entanto, elas interagiram com os eventos da colonização e vivenciaram práticas cotidianas. São essas práticas não captadas pelas narrativas propaladas pela prefeitura, mas que estão presentes na memória, que podem ser exploradas pela história oral, pois permite que os professores e alunos identifiquem como os sujeitos históricos, dos mais distintos contextos, assimilaram determinados acontecimentos.

Segundo Bittencourt (2009, p. 169), “a questão da memória impõe-se por ser à base da identidade, e é pela memória que se chega a história local”. Para a autora:

A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticas de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque da abordagem de uma história local, que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas [...]. (BITTENCOURT, 2009, p. 169).

Nessa perspectiva, a pesquisa de dissertação de mestrado agregada com o produto didático-pedagógico, foram pensados e produzidos para dar prosseguimento ao campo de estudos relacionados à memória e a história cotidiana, no âmbito de estudos sobre a história local. Com isso, pretende-se que o aluno do ensino fundamental, da etapa final, possa compreender o “[...] passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer - e igualmente por situar os problemas significativos da história presente”. (BITTENCOURT, 2009. p. 168).

As moradoras mais antigas do município ocupam a posição de guardiãs da memória viva e, ao narrar suas lembranças às futuras gerações, tecem histórias sobre a dinâmica do

processo de povoamento da Colônia Rio Branco-MT e, seus respectivos desdobramentos: os fluxos migratórios, a motivação para a viagem, o trânsito e a chegada, à adaptação, as diferenças e semelhanças dos modos de viver, entre outras características socioculturais dos grupos familiares dos alunos.

Nesse sentido, faz-se necessário que as memórias mais plurais, presentes no cotidiano dos alunos e nas lembranças das moradoras mais antigas do município, faça parte do currículo das escolas e que o professor trabalhe atividades em sala de aula que levem os alunos a refletirem sobre o que a memória histórica oficial definiu como sendo memorável em oposição ao que é silenciado.

Para compreender as trajetórias de vida das colaboradoras desta pesquisa, dentro do contexto de colonização da Colônia Rio Branco-MT, foram realizadas entrevistas com um grupo de cinco mulheres com idades entre 68 e 95 anos, sendo escolhidas na adequação dos critérios de inclusão: serem migrantes de outras regiões do país nas décadas de 1960-1970, pois corresponde ao período histórico de colonização da Colônia Rio Branco, que deu origem ao município de Salto do Céu – MT; possuírem maior tempo de residência no local; terem disponibilidade para a realização das entrevistas; aceitar o convite para participar em colaboração deste projeto de pesquisa; autorizar, através da Carta Cessão, a utilização, divulgação e publicação dos relatos de memória obtidos através de suas lembranças.

A tabela I (abaixo) apresenta algumas informações sobre um grupo de mulheres que foram entrevistadas na cidade de Salto do Céu - Mato Grosso.

Tabela 1 - Apresentação das mulheres entrevistadas para a pesquisa

Nome	Data de Nascimento	Idade	Naturalidade	Estado Civil	Profissão	Filhos	Ano de Chegada à Colônia
Andiária da Conceição Silva	20/11/1929	89	Miracema – RJ	Casada	Lavradora	11	1965
Antônia Maria Teles da Silva	03/12/1925	93	Águas Belas – PE	Viúva	Lavradora	01	1973
Eulália Borges da Silva	26/12/1923	95	Iúna – ES	Viúva	Comerciante	09	1966

Maria Perônico da Silva	20/08/1941	78	São José do Egito – PE	Viúva	Professora	06	1962
Zilda Klems Pagel	07/11/1951	68	São Gabriel da Palha – ES	Viúva	Professora	03	1971

Fonte: Elaborada pela pesquisadora Francisca Neta Nunes (2020)

Andiária da Conceição Silva tem 89 (oitenta e nove) anos, natural de Miracema-RJ, profissão: lavradora, aposentada, casada e mãe de 11 (onze) filhos. Mudou-se para Galileia-MG na década de 1950, posteriormente para o Estado do Espírito Santo e, para a Colônia Rio Branco – MT na década de 1960, junto com o seu esposo e cinco filhos. Reside em Salto do Céu – MT, desde 1965. Além do trabalho nas lavouras da Colônia, ela exerceu as funções de parteira, nutriz e curandeira. Participou ativamente da organização dos mutirões de solidariedade, realizadas pelo grupo de mulheres do apostolado, em atividades religiosas da Colônia.

Antônia Maria Teles da Silva tem 93 (noventa e três) anos, natural de Águas Belas-PE, profissão: lavradora e lavadeira, aposentada, viúva e mãe de 01 (uma) filha adotiva. Mudou-se para Rancharias-SP, no início da década de 1950, junto ao esposo e seus cinco irmãos. Na década de 1960 se deslocaram para Induana-PR e, posteriormente, para o Mato Grosso do Sul. Na década de 1970 migrou para a Colônia Rio Branco-MT. Reside em Salto do Céu-MT, desde 1973.

Eulália Borges da Silva tem 95 (noventa e cinco) anos, natural de Iúna-ES, profissão: lavradora e comerciante, aposentada, viúva e mãe de 05 (cinco) filhos consanguíneos e 04 (quatro) filhos adotivos. Mudou-se para São João de Mantena-MG quando ainda era criança, acompanhando os pais e irmãos. Posteriormente, na década de 1960, migrou para a Colônia Rio Branco-MT junto com o esposo e os 04 filhos menores de idade. Reside em Salto do Céu-MT desde 1966.

Maria Perônico da Silva tem 78 (setenta e oito) anos de idade, natural de São José do Egito-PE, profissão: professora, aposentada, viúva e mãe de 06 (seis) filhos. Migrou para a Colônia Rio Branco junto com esposo, irmãos e cunhados. Reside em Salto do Céu-MT desde 1962. Exerceu a função de professora voluntária na Colônia Rio Branco, no início da década de 1960. Dando continuidade ao exercício da docência até meados da década de 1970, no período em que o município de Cáceres-MT ficou responsável pela educação primária dos

moradores da Colônia. Com a emancipação do município, as novas exigências de formação dos profissionais do magistério, por parte da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, que assumiu as responsabilidades sobre a educação formal da Colônia, Dona Maria abandonou à docência e passou a se dedicar aos trabalhos de produção agrícola.

Zilda Klems Pagel tem 68 (sessenta e oito) anos de idade, natural de São Gabriel da Palha-ES, profissão: professora, aposentada, viúva, mãe de 03 (três) filhos. Migrou para a Colônia Rio Branco junto com esposo. Reside em Salto do Céu-MT desde 1971. Iniciou o exercício da docência na década de 1970, contratada pela Prefeitura Municipal de Cáceres-MT, posteriormente, atuou como professora do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual até se aposentar.

As narrativas dessas mulheres contribuem para a compreensão dos modos de ser e viver dos sujeitos participantes do processo de colonização da Colônia Rio Branco-MT. A partir das memórias é possível perceber os significados que elas atribuem às experiências cotidianas, às produções culturais e suas formas de interações sociais.

Dessa forma, as narrativas das mulheres entrevistadas aparecem como algo para além dos discursos oficiais sobre o passado, que podem ser comunicados às novas gerações, pois, não se viverá mais no presente o relatado sobre o passado. Para Halbwachs (2013, p. 53), “[...] a lembrança é a sobrevivência do passado, conservado no espírito de cada ser humano e que aflora a consciência na forma de imagens-lembranças”.

O ensino de História trabalha com aproximações e distâncias, semelhanças e diferenças, não na aceção de uma memória em detrimento da outra, mas no sentido de buscar os aspectos que às diferencia e/ou assemelham. Assim, ao trabalhar com a história local, é importante que o professor leve em consideração os papéis desempenhados por homens e mulheres, em dimensões espaciais e temporais distintos. Propor atividades em sala de aula que tratem sobre as diferentes experiências vividas pelos sujeitos históricos, possibilitam aos alunos compreenderem a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla. No entanto, isso implica indagar qual lugar os indivíduos ocupam na trama histórica e como são construídas as identidades pessoais e sociais.

As trajetórias de vida das colaboradoras desse estudo e a dos alunos, da atualidade, correspondem a períodos históricos diferenciados, ou seja, são formadas por gerações diferentes. Sendo assim, refletir sobre as variantes nos construtos familiares das diferentes gerações pode contribuir para que o aluno identifique sua própria historicidade e temporalidade.

Nesse sentido, uma das principais funções do professor ao trabalhar com a história local, é realizar junto com os alunos as análises que permitem entender como são produzidas as memórias por diferentes grupos, nos diferentes espaços e contextos sociais. Faz parte da nossa tarefa se desvencilhar das memórias consagradas “oficiais” tidas como “verdades”; pois, ao invés disso, buscar indícios que nos permitam um distanciamento de tais narrativas, assim como adotar um posicionamento crítico capaz de contrapor-la a outras perspectivas e análises historiográficas.

Contudo, para que se alcance êxito nas atividades desenvolvidas em sala de aula, é preciso que o professor esteja ciente que nenhuma fonte histórica responde a todas as nossas questões. Alcançar práticas exitosas no ensino de História implica: conhecer métodos de pesquisa; concepções de análise; conjugação de fontes, bem como, ter clareza sobre as questões que se almeja responder. Nesse sentido, Alberti (2019, p. 111) sugere a utilização de “fontes fac-similares” para serem trabalhadas numa mesma investigação e que contenham uma ou mais perguntas de pesquisa. No âmbito deste estudo, priorizamos as fotografias e os relatos orais como fontes de memória para o ensino de história local.

2.2 História Local e História Oral: o uso de narrativas orais na sala de aula.

Pode-se dizer que, recentemente, a historiografia com base em concepções teóricas e metodológicas renovadas faz emergir histórias de pessoas comuns, cujas vozes encontravam-se sem sonoridade nas narrativas historiográficas tradicionais. Historicamente, os moradores da Colônia Rio Branco-MT ficaram às margens das narrativas memorialistas que marcam a história do município, no entanto, eles vivenciaram práticas cotidianas e interagiram com o evento de colonização, que deu origem ao município de Salto do Céu-MT. Assim, são essas práticas não captadas pela produção da “memória oficial”, mas que estão presentes nas lembranças daqueles que residem nesta localidade que podem ser exploradas no ensino de História através da história oral.

O historiador Raphael Samuel (1989) ao enfatizar as novas possibilidades temáticas e analíticas, a multiplicidade documental e seu enraizamento junto ao público que habita as áreas locais estudadas, dá atenção especial às evidências oferecidas pela fonte oral, destacando as amplas possibilidades de trabalho que ela apresenta. Segundo o autor, a importância dos relatos orais para o ensino de História não está em ser apenas mais uma fonte de informação, mas também por contribuir com os historiadores e professores de História

quando estes se veem diante das deficiências da documentação escrita e dos silêncios por elas apresentadas.

Quanto ao uso das fontes orais, o autor defende:

[...] as entrevistas como formas capazes de fazer com que os estudos de história local escapem das falhas dos documentos, uma vez que a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva. A incorporação das fontes orais possibilita despertar a curiosidade do aluno e do professor, acrescentar perspectivas diferentes, trazer à tona o pulso da vida cotidiana. (SAMUEL, 1989, p. 233).

Assim, o desenvolvimento da História Oral como parte de um método de investigação histórica se constitui em grande aliada daqueles que incluem a abordagem local como objeto de estudo. Enquanto fonte de informação a fonte oral contribui para a tarefa de descobrir “novos” sujeitos, suas ações e interpretações do presente. Conforme justifica o autor: “há verdades que são gravadas nas memórias das pessoas mais velhas e em mais nenhum lugar; eventos do passado que só eles podem explicar-nos, vistas sumidas que só eles podem lembrar”. (SAMUEL, 1989, p. 230).

Nesse sentido, a utilização do método da história oral nas pesquisas escolares tem como proposta revelar histórias até então desconhecidas, mas que existe e está viva na memória dos sujeitos participantes dos eventos históricos. Segundo Thompson (2002):

[...] a história oral tem um poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são muito menos prováveis de serem documentadas nos arquivos. Essas vozes ocultas são acima de tudo de mulheres – e é por isso que a história oral tem sido tão fundamental para a criação da história das mulheres; mas existem muitas outras, tais como os trabalhadores que não estão organizados em sindicatos, os muito pobres, os deficientes, os sem-teto ou grupos marginalizados. No Brasil, isso inclui particularmente os povos indígenas, as comunidades rurais, os grupos de ex-escravos que viviam nos quilombos e, acima de tudo, as famílias das favelas das grandes cidades¹⁷. (THOMPSON, 2002, p. 16-17).

Considerando a reflexão de Thompson, a história oral possibilita o rompimento com pressupostos da história política e econômica, na medida em que traz informações das experiências cotidianas de pessoas comuns. Ela permite que o historiador e o professor de

¹⁷ Citação retirada do texto que resultou originalmente de uma palestra realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, a 29 de agosto de 2000. Tradução de Andréa Zhouri e Lígia Maria Leite Pereira. Disponível em: file:///C:/Users/Gabriel/Downloads/47-190-1-PB%20(2).pdf. Acesso em: 07/03/2020.

história identifiquem como as pessoas, dos mais distintos contextos, assimilam determinados eventos ou acontecimentos históricos.

Assim, destaca-se como sugestão de trabalho a incorporação das fontes orais como estratégias didáticas, pois, a evidência oral é capaz de fazer com que os estudos da história local escapem das falhas dos documentos, assim como de “ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva” (FONSECA, 2003, p.155).

Para a historiadora Verena Alberti (2004, p. 15), o passado só permanece “vivo” através de trabalhos de síntese da memória, que nos dão a oportunidade de revivê-lo a partir do momento em que o indivíduo passa a compartilhar suas experiências, tornando com isso a memória “viva”.

Nessa perspectiva, os relatos orais como fonte histórica passam a ter um alcance muito maior que o estritamente relacionado com os espaços de memórias, principalmente se estes forem representativos dos feitos políticos e militares, e das pessoas destacadas em determinados seguimentos institucionais, pois, envolve também o cultural, o cotidiano e as experiências particulares dos sujeitos envolvidos nas práticas sociais do passado e do presente.

Em diferentes momentos deste estudo as mulheres reafirmam, em seus relatos orais, a capacidade de lembrar, de rememorar e narrar: “*Vixe! Lembro direitinho, me lembro de muita coisa, boa e ruim também*” (Eulália Borges da Silva, 2019). “*Eu lembro o seguinte. Ih, Menina! Vou falar pra você, a dificuldade aqui era demais*” (Andiária da Conceição Silva, 2019). “*Vixe! Eu lembro de ter trabalhado muito minha filha! Trabalhei foi muito nessa vida*” (Antônia Maria Teles da Silva, 2019). (Sic).

As memórias transmitidas através da oralidade não são meramente lembranças pessoais portadoras de sentidos, e sim, são fundamentalmente a transmissão de conhecimentos, de experiências e de competências que tem um lado incorporado, instintivo e que pede mais que uma adesão a um conjunto de significados culturais. Nesta perspectiva, a reminiscência comum e a reprodução de certos saberes coletivos, de recordações familiares entre outros, bem como a preservação de heranças materiais e imateriais são dimensões importantes do sentimento de pertencimento e dos laços familiares. (CANDAU, 2016). Nesse sentido, a memória é fundamental no processo de transmissão do conhecimento entre os membros de um determinado grupo, de tal modo que:

A memória geracional é também uma memória de fundação que tem seu lugar no jogo identitário. Ela é por sua vez horizontal e vertical e apresenta duas formas, uma antiga e outra moderna. A forma antiga é uma memória genealógica que se estende para além da família. Ela é a consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas das quais o grupo ou o indivíduo se sente mais ou menos herdeiro. É a consciência de sermos os continuadores de nossos predecessores. Essa consciência do peso de gerações anteriores é manifesta em expressões de forte carga identitária, como “as gerações anteriores trabalharam por nós” ou “nossos antepassados lutaram por nós”. (CANDAUI, 2016, p. 142).

Na discrição dos espaços de memória, as mulheres acionam formas complexas de relação do pensamento com a oralidade. As narrativas apresentadas se fundamentam na tentativa de comunicar lembranças, de narrar experiências, de rememorar acontecimentos dentro de uma relação que elas estabelecem entre memória e História.

A historiadora Carmem Zeli de Vargas Gil (2019) refletindo sobre as concepções de oposição entre memória e História, afirma que a diferença existente entre os dois conceitos, se dá pela maneira como ambas se relacionam com o tempo. Conforme a autora:

O tempo da memória é o da continuidade presente naquele que lembra. Não há cortes ou rupturas entre passado e presente e, portanto, não há lembranças estáticas, pois está sempre sujeita aos rearranjos das emoções grupais. Já o tempo da história é o da descontinuidade entre quem lê os fatos narrados e quem os testemunham. (GIL, 2019, p. 158).

Assim, o trabalho com as fontes orais em sala de aula contribui para inclusão da história das mulheres na produção de material didático, bem como, desperta a curiosidade dos alunos e do professor, como também acrescenta perspectivas diferentes durante leituras dos documentos ditos oficiais, podendo trazer à tona o pulso da vida cotidiana e dos fatos presentes nas relações sociais que se estabelecem na realidade mais próxima dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor poderá desenvolver atividades utilizando a metodologia da história oral na elaboração e na realização de entrevistas orais com familiares dos alunos, tendo, como objetivo: mapear os lugares, as regiões de origens das famílias dos alunos, os deslocamentos nos movimentos migratórios¹⁸, a motivação para a viagem, o trânsito e a

¹⁸ MIGRAÇÃO: Conforme definição de MEIHY (1996) “a migração, bem como a imigração, é um dos campos mais vastos que serve tanto para história oral de vida como para temática e tradição oral. Em se tratando de história oral de vida, o registro do trajeto do imigrante deve obedecer também, no possível, ao critério cronológico, devendo considerar a vida pretérita da pessoa e do grupo antes da saída do lugar de origem, a motivação para a viagem, o trânsito e a chegada ao lugar de destino, a adaptação e o desenvolvimento da integração como metas primordiais do registro. No caso de estudos temáticos, deve-se considerar a busca de especificidades que se perdem na generalização. Se, por exemplo, como um ano de 1958, na situação do nordeste brasileiro, como um ano de fundamental importância, e se quisermos relacionar essa onda imigratória ao

chegada ao lugar de destino, a adaptação, as diferenças e semelhanças dos modos de viver no passado e no presente, entre outras características socioculturais dos grupos familiares.

As fontes orais, utilizadas para a elaboração da proposta pedagógica que será apresentada como produtos finais da dissertação, estão amparadas nos pressupostos da história oral, que estabelece conceitos e diretrizes de como realizar entrevistas orais e proceder com o tratamento das fontes produzidas a partir da oralidade.

A historiadora Verena Alberti (2008) ao apresentar a metodológica da história oral, divide o trabalho de produção de fontes em três momentos: preparação das entrevistas, realização e tratamento. Conforme a autora, a realização das entrevistas deve partir de um projeto de pesquisa que defina quais são os objetivos, quem será entrevistado, quantas pessoas serão entrevistadas e que tipo de entrevista será realizada. (ALBERTI, 2008, p. 172).

A partir da elaboração do projeto de pesquisa, da definição dos objetivos a serem alcançados, marcou-se as entrevistas com as mulheres, esclarecendo como seria o procedimento, seguindo a metodologia da história oral. A entrevista foi realizada em local e horário escolhidos pelas colaboradoras de acordo com suas disponibilidades e gravadas em aparelhos de voz – gravador, seguindo um roteiro que foi elaborado no formato de história oral de vida, com questões abertas, livres e que proporcionou às entrevistadas organizarem suas narrativas conforme suas lembranças foram aflorando.

Meihy e Holanda (2007) enfatizam que realizar pesquisa utilizando o método de história oral de vida, tem vocação a valorizar o indivíduo em detrimento do exclusivismo das narrativas oficiais. Nas considerações de Thompson (2002), a história produzida a partir das experiências cotidianas das pessoas comuns distingue das “macro” explicações históricas, o que possibilita compreender como os fatos históricos podem ter diferentes interpretações.

Após esse momento de registro inicial, os relatos orais foram transcritos na integralidade e entregue para as colaboradoras para apreciação, assinatura da Carta Cessão para autorizar a utilização dos mesmos.

Posteriormente, os relatos orais foram submetidos à prática de “transcrição”, definida pelos historiadores Meihy e Holanda (2007, p. 133-137) como sendo a transformação estética

contexto nacional do governo JK, à ação dos padres que propunham a reforma agrária, às ligas camponesas e a outros fatores que direta ou indiretamente estavam atuando na época teremos de fazer uma leitura atenta daquele tempo e proceder a um questionário apurado, compatibilizando os fatos contextuais com os específicos de cada grupo”. (MEIHY, 1996, p. 56-57).

da verbalização oral em palavra escrita. “A transcrição nos aproxima do sentido e da intenção original que o colaborador quer comunicar”. Nesse sentido, a transformação da oralidade em fonte textualizada, ou seja, a materialização da palavra falada em palavra escrita se justifica para dar coerência, beleza, entendimento e fluidez ao texto, assim como, facilitar a leitura.

Após a transcrição dos relatos orais, foram utilizados os procedimentos de separação dos trechos substanciais das entrevistas coletadas para fazer emergir a narrativa, a trama histórica e memórias, até então não reveladas sobre a história local.

Incorporar a história local nas práticas pedagógicas é uma maneira de despertar o interesse dos alunos e lhes fazer compreender as dinâmicas sociais existentes no passado e no presente, assim como, perceber as permanências e as mudanças, ocorridas ao longo do tempo. Nesse processo de construção da pesquisa, foram consideradas as fontes orais que apresentam as memórias produzidas por pessoas comuns, que unidas pela adesão afetiva nos revelam negociações entre memória individual e memória coletiva e, também, por serem as memórias que geralmente se apresentam em silêncio ante a “memória oficial”.

Espera-se, que, as fontes orais produzidas para a confecção do texto da dissertação e da proposta metodológica sejam estimuladoras para o ensino de História, na medida em que se constituem de relatos deixados por pessoas comuns e não somente documentos oficiais.

Utilizar fontes orais em atividades didáticas contribui para que os alunos percebam que a História é constituída da participação dos sujeitos reais, de pessoas como eles, e não somente de textos lidos em sala de aula. Nesse sentido, o professor pode explorar as fontes disponibilizadas na dissertação e, se desejar, pode instigar os alunos a produzirem entrevistas orais com pessoas próximas a eles, seguindo o mesmo método apresentado por Alberti (2008).

Contudo, a ideia não é propor a realização de entrevistas no método de história oral de vida, devido à complexidade que se apresenta para alunos do ensino fundamental e ao tempo despendido para tal processo. Uma boa sugestão, aos professores, é que utilizem os relatos selecionados e disponibilizados, e aplique o método de análise das fontes orais, bem como, trabalhe com entrevistas seguindo o roteiro que foi elaborado com propósito de atender à proposta didática apresentada no guia do Estudo do Meio.

Nesse sentido, foi elaborado uma ficha de questionamentos que abarcou os principais elementos de análise, buscando identificar o entrevistado, ano de realização da entrevista, local de realização, assim como, analisando de que forma as entrevistadas descrevem a inter-

relação entre o Rio Branco e as práticas cotidianas de utilização deste espaço, no período da colonização da Colônia rio Branco-MT e na atualidade.

Mas, caso a escolha do professor em relação à utilização da entrevista oral como fonte em sala de aula atenda a outro propósito, pode-se e deve-se realizar entrevistas seguindo um roteiro de elaboração própria ou selecionar outros relatos presentes na dissertação, assim como, utilizar as fontes disponibilizadas através da galeria de fontes orais e fotográficas produzidas para servir de material de apoio para o ensino de História local¹⁹.

2.3 História Local e Fotografia: reflexões sobre uso de narrativas visuais na sala de aula

[...] O cotidiano do aluno não se limita ao vivido em seu bairro, em sua comunidade, mas é atravessado de informações, vivências e referências do resto do mundo. A globalização não só está presente entre nós, como também marca, significativamente, o nosso cotidiano. (GUIMARÃES, 2014, p. 245).

Diante das referências culturais advindas do mundo globalizado, bem como, da evolução das tecnologias presentes do mundo digital e com os novos recursos de manipulação de imagens, as fotografias passaram a ser amplamente produzidas por aqueles que desde muito cedo já interagem com as mídias. Nesse contexto, a nova geração é formada pela saturação de imagens, e nós (contemporâneos dessa geração), na medida do senso comum, corremos o risco de atribuir sentidos apenas aos elementos que estão visíveis na retratação do momento de sua produção, pois nos acostumados a ver as imagens fotográficas como “uma representação plástica (forma de expressão visual) indivisivelmente incorporada ao seu suporte e resultante dos procedimentos que a materializam”. (KOSSOY, 2014, p. 45).

Dessa forma, é possível levantar algumas questões: ao produzir e consumir imagens fotográficas, como é possível interrogá-las e interpretá-las? Os professores e alunos sabem fazer leituras das imagens contidas nos manuais didáticos e demais imagens que compõem o universo da cultura visual? Estas indagações como as expostas anteriormente precisam ser levantadas, considerando que pouco se conhece sobre os procedimentos utilizados em sala de aula para leitura de imagens. E por ser a imagem um elemento comum no cotidiano escolar das escolas brasileiras, cabe aos professores promoverem a mediação entre o saber histórico a ser ensinado em sala de aula com os conceitos e as concepções que implicam a manipulação

¹⁹ A galeria de fontes orais e fontes fotográficas encontram-se disponíveis junto a proposta pedagógica de Estudo do meio, no apêndice da dissertação.

da imagem fotográfica de forma que ela não seja tomada, por parte dos seus consumidores, apenas como testemunho pronto e acabado do momento de sua produção ou como retratação fiel de determinados acontecimentos históricos, mas sim, para levar os alunos a desenvolverem raciocínio crítico e habilidades de pesquisas voltadas para a busca das informações mais invisíveis, de um visual alheio a nossa primeira impressão.

A esse respeito o fotógrafo e historiador Boris Kossoy (2014) afirma:

Toda fotografia foi produzida com certa finalidade. Se um fotógrafo desejou ou foi incumbido de retratar determinado personagem, documentar o andamento das obras de implantação de uma estrada de ferro, ou os diferentes aspectos de uma cidade, ou qualquer um dos infinitos assuntos que por uma razão ou outra demandaram sua atuação, esses registros – que foram produzidos com uma finalidade documental – representarão sempre um meio de informação, um meio de conhecimento, e conterão sempre um valor documental, iconográfico. (KOSSOY, 2014, p. 51).

Conforme o autor, toda fotografia é produzida com uma finalidade, com informações sobre a representação cultural de um povo, logo, é uma fonte que tem em si uma história e, como toda fonte histórica, deve ser problematizada e questionada em sua historicidade.

Para desenvolver as habilidades de leituras que leva à interpretação de fontes documentais, o professor precisa destacar para os alunos que com o passar do tempo, os homens foram deixando sinais de sua existência, edificações públicas, casas, objetos, cartas, fotos, textos impressos, arquivos digitais entre outros documentos que representam diferentes momentos e intencionalidades. Todas as formas de registros são denominadas fontes históricas, pelas quais a história é narrada e escrita. As lembranças narradas através da oralidade, os objetos, os documentos e as fotografias guardadas fazem parte do patrimônio cultural das pessoas e dos grupos sociais, portanto, guardam memórias dos que as produziram.

Com o advento da democratização do acesso e produção das imagens fotográficas, no mundo contemporâneo, os álbuns de fotografias são considerados fontes relevantes por se tratar de um patrimônio com valores a eles atribuídos e deixados para as futuras gerações. Contudo, não devemos esquecer que o valor atribuído ao patrimônio está condicionado aos valores culturais de cada pessoa ou grupo social.

A escolha das fontes documentais para pesquisas acadêmicas ou para práticas pedagógicas escolares, bem como, à conservação do patrimônio cultural, dependem do referencial representativo que oferecem à sociedade contemporânea. Nesse sentido, o historiador Carlos Bacellar esclarece que “[...] a maior ou menor importância de cada arquivo

só pode ser estabelecida de acordo com o objeto de pesquisa específica a ser realizada pelo historiador, seus interesses e questionamentos”. (BACELLAR, 2005, p. 23-79).

Na mesma perspectiva de questionar as fontes históricas, tirando-lhes o “caráter de prova”, se faz necessário inferir perguntas à fonte fotográfica. Questionar sobre o que as fontes documentam “pressupõe demonstrar o significado aparente do documento e deslocar o olhar para aquilo que ele não tencionava documentar originalmente”. (ALBERTI, 2019, p. 111). Assim, quando a proposta da aula for conhecer e compreender como a memória é produzida – selecionada, excluída, silenciada e/ou lembrada num determinado espaço ou momento histórico, Verena Alberti sugere a utilização dos “quatro níveis de inferência” para análise de fontes: O que o documento diz? O que ele não diz? O que podemos inferir? O que e onde podemos saber mais?

O trabalho com fonte fotográfica é proveitoso se no percurso da pesquisa o aluno for capaz de compreender a materialidade da fonte e as intenções que a fizeram existir: sua produção, conservação e divulgação. Por isso, é importante que o professor estimule seus alunos a praticar questionamentos sobre as fontes. Perguntando: quem a produziu? Como foi produzida? Por que ela foi produzida? O que a fonte fotográfica documenta? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Esses questionamentos são importantes por serem capazes de desenvolver nos estudantes a autonomia e o raciocínio crítico.

Boris Kossoy (2014), refletindo sobre a materialização da memória, diz que:

Apesar de ser a fotografia a própria “memória cristalizada”, sua objetividade reside apenas nas aparências. Ocorre que essas imagens pouco ou nada informam ou emocionam àqueles que nada sabem a respeito do contexto histórico particular em que tais documentos se originaram. Para estes não há como decifrar os conteúdos visuais plenos de incógnitas. Efetivamente, não há como avaliar a importância de tais imagens se não existir o esforço em conhecer e compreender o momento histórico pontilhado de nuances nebulosas em que aquelas imagens foram geradas. Por outro lado, essas imagens pouco contribuirão para o progresso do conhecimento histórico se delas não se extrair o potencial informativo embutido que as caracteriza. (KOSSOY, 2014, p. 168).

As lembranças presentes nas narrativas visuais e o assunto apresentado na realidade fotográfica do documento – referência sempre presente de um passado inacessível – são lembranças que nos chegam até o presente porque registramos os momentos de nossa existência: as pessoas, os objetos, os espaços de convivência familiar e social. Neste sentido, Boris Kossoy demonstra que:

Os homens colecionam esses inúmeros pedaços congelados do passado em forma de imagens para que possam recordar, a qualquer momento, trechos de suas trajetórias ao longo da vida. Apreciando essas imagens, ‘descongelam’ momentaneamente seus conteúdos e contam a si mesmos e aos mais próximos suas histórias de vida. Acrescentando, omitindo ou alterando fatos e circunstâncias que advêm de cada foto, o retratado ou o retratista têm sempre, na imagem única ou no conjunto das imagens colecionadas, o start da lembrança, da recordação, ponto de partida, enfim, da narrativa dos fatos e emoções. (KOSSOY, 1999, p. 138).

Através da produção fotográfica busca-se registrar a essência das nossas diversas vivências em um determinado tempo. Através dos registros do passado, em forma de imagens, são preservadas as lembranças de nossa trajetória de vida. Assim, a fotografia é por excelência, um vestígio da memória que posteriormente nos permite rememorar as situações vivenciadas.

Por ser um resíduo de memórias do passado, o trabalho com a fonte fotográfica em sala de aula propicia reflexões sobre as intenções que a fizeram existir, sua trajetória, “as vicissitudes por que passou, as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertou [...], os álbuns que guardaram, [...] as mãos que as salvaram”. (KOSSY, 2014, p. 49). A fotografia é também um artefato que contém em si fragmentos de determinadas realidades do presente, de representação de identidade de quem a produziu e de quem a conservou, de quem às atribui valores patrimoniais.

A fonte documental – a fotografia -, compreendida enquanto elaboração do patrimônio cultural, que segue o movimento das memórias e acompanha a construção das identidades, pode ser considerado também um monumento, pois, “todo documento reflete o esforço das sociedades históricas para impor ao futuro, voluntária ou involuntariamente determinada imagem de si próprias”. (LE GOFF apud ROMANO; RUGGIERO, 1984, p. 103). As imagens produzidas no ato de se retratar e deixadas para as futuras gerações são monumentos que tem atrás de si uma história, que nos “[...] diz das origens, das genealogias, dos pais fundadores, ela justifica pertencimentos, fornece quadros para instituir diferenças e semelhanças” (MONTEIRO, 2007. p. 107), guarda as memórias de um povo e alimenta as identidades com suas representações.

Se, enquanto monumento às fotografias serve para justificar pertencimentos, enquanto fonte documental elas “oferecem informações visuais que nos auxiliam a compreender escolhas, acontecimentos e práticas sociais, elas congelam um instante que só se prolonga e ganha sentido no olhar, na leitura e na interpretação das imagens”. (GUIMARÃES, 2012. p. 52). E, por ser também um instrumento de fixação de memória, a fotografia é, sem dúvida,

“aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores como para o ensino”. (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

Dessa forma, o trabalho com as fontes exige um constante aprimoramento de leituras e interpretações de textos. O trabalho com imagens fotográficas em sala de aula tem o importante papel de fomentar leituras reflexivas valiosas sobre a história cotidiana de pessoas comuns. Peter Burke, no livro “Testemunha Ocular: história e imagem” analisa qual é o lugar que as imagens ocupam na produção do conhecimento e defende que elas não devem ser consideradas simples reflexões de épocas e lugares, mas sim, fontes reveladoras dos contextos sociais em que foram produzidas. Nesse sentido, afirma que:

[...] imagens são especialmente valiosas na construção da cultura cotidiana de pessoas comuns, [...] num ângulo positivo, imagens frequentemente revelam detalhes da cultura material que as pessoas da época haviam considerado como dados e deixados de mencionar no texto [...]. O testemunho de imagens é ainda mais valioso porque eles revelam não apenas artefatos do passado (que em alguns casos foram preservados e podem ser diretamente examinados), mas também a sua organização [...]. (BURKE, 2004, p. 99-121).

Assim, a fonte fotográfica compreendida como um produto cultural de pessoas comuns e reveladora dos contextos sociais em que foram produzidas, possibilitam reflexões ao próprio professor e especialmente ao aluno sobre os problemas de seu tempo e a realidade em que vive. Serve de complementação curricular²⁰ para o ensino de História, por ser composta de temáticas relacionadas com a própria comunidade, ou seja, do espaço ou do cotidiano. Segundo as Historiadoras Cainelli e Schimidt (2004),

[...] o estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de análise de micro histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 113).

Para inserir a história local como um novo eixo temático, o professor necessita possuir habilidades de pesquisa, pois, ensino e pesquisa, teoria e prática terão que ser definitivamente associados. Ensinar práticas de leitura e análise de fontes fotográficas propicia aos alunos a

²⁰ Conforme o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL. Lei nº 9.394/96, artigo 26).

compreensão de que os acontecimentos históricos não são determinados meramente por causa ou por consequência, são construções humanas e que “a construção da memória familiar por meio de narrativas visuais, como os álbuns de família, acontece também graças a um conjunto de ações [...]” (LIMA; CARVALHO, 2017, p. 49), de construção de valores que são produzidos em diferentes tempos e espaços.

As fontes fotográficas, presentes no terceiro capítulo deste estudo, são variadas e compõem três tipos diferentes: imagem que representa os deslocamentos migratórios das décadas de 1960/1970; imagens de representação das práticas cotidianas das mulheres na Colônia Rio Branco e as imagens de representação dos espaços de memória: o rio, as residências, as escolas, entre outras. Cada uma dessas fotografias poderá ser utilizada em momentos diferentes, nas propostas metodológicas a serem desenvolvidas pelos professores em sala de aula, com propósitos distintos. O único elemento a ser utilizado igualmente em todas elas, será a “Ficha de Análise Fotográfica”, produzida na proposta metodológica para dar conta das questões pertinentes à análise de imagens.

Para elaboração da “Ficha de Análise Fotográfica”, pautou-se nos estudos desenvolvidos pelo fotógrafo e historiador Boris Kossoy (2014), o qual considera a fotografia como um vestígio do passado e uma fonte histórica aberta à diversas interpretações. Assim, cabe ao professor/pesquisador compreender a imagem fotográfica enquanto informação descontínua do passado, utilizando métodos e princípios de investigação e análise das fontes.

Para realizar a análise da fonte fotográfica, o autor propõe uma metodologia que abrange dois métodos de investigação: verificação técnica (aspectos externos) e descritiva (aspectos internos). Para a análise técnica, recomenda-se o registro da época e o lugar da produção da fonte, ou seja, que faça investigação sobre a origem da fonte quanto ao tempo e ao lugar de onde ela procede. (KOSSOY, 2014, p. 78). Quanto à análise descritiva, diz respeito a reunir dados sobre o assunto, levantar os dados sobre o fotógrafo e a tecnologia utilizada na produção da imagem, assim como, o tema apresentado. “As duas análises, técnica e descritiva, deverá ser feita em conjunto e não separadamente, pois o cruzamento dos dados é que dará suporte à compreensão da imagem como produto de um determinado lugar e época”. (KOSSOY, 2014, p. 81). Dentre as sugestões apresentadas pelo autor, são importantes as seguintes informações:

- A identificação – o autor, ano de produção da imagem, nomes, títulos e demais elementos de identificação do documento;

- Localização – acervo a que pertence, local de produção, motivo da produção (Por quê) e finalidade (para quem foi produzido) das imagens, além da descrição da imagem – se é colorida ou em preto e branco, quais os elementos observados nela – atitudes, gestos ou ações, e que tipo de efeito o conjunto desses elementos produz na imagem.

- Tema apresentado na imagem – objetos, paisagens que aparecem; descrição da cena, das pessoas retratadas e das ações mais significativas; qual contexto histórico representa e os momentos em que as cenas ocorrem.

Na construção dos questionários foram feitas adaptações levando em consideração as fontes utilizadas nesta pesquisa histórica. Assim, será destacado os elementos relevantes para a análise das fontes fotográficas e seu possível cruzamento com as fontes orais utilizadas na dissertação e apresentadas no guia para professores. Dessa forma, apresenta-se na posposta pedagógica para realização das atividades que elaboramos para o produto pedagógico, uma sugestão de ficha de análise de fontes fotográficas para que se utilize em sala de aula.

É importante frisar que, embora as fotografias selecionadas para este estudo não tenham sido produzidas para fins pedagógicos, elas podem ser introduzidas nas práticas escolares da Educação Básica, como experiência de ensino e aprendizagem sobre a história local e, também, para facilitar a apreensão dos conceitos, desenvolver as habilidades propostas nos dispositivos curriculares e alcançar os objetivos a serem trabalhados na etapa final do ensino fundamental.

Ademais, diversificar as fontes utilizadas em sala de aula implica redimensionar as relações de submissão de professores e de alunos aos saberes tradicionalmente difundidos, e a não ceder à sedução exclusiva do livro didático. Implica em quebrar com o paradigma da história tradicional ou historiografia oficial do ensino de História. De acordo com Bittencourt (2004):

[...] o ensino de História deve efetivamente superar a abordagem informativa, conteudista, tradicional, desinteressante e não significativa para professores e alunos e que uma das possibilidades para esta superação é sua problematização a partir do que está próximo, do que é familiar e natural aos alunos. Esse pressuposto é válido e aplicável desde os anos iniciais do ensino fundamental, quando é necessário haver uma abordagem e desenvolvimento importante das noções de tempo e espaço, juntamente com o início da problematização, da compreensão e explicação histórica e o contato com documento. (BITTENCOURT, 2004, p. 121).

Portanto, cada vez mais, é importante valorizar a história local superar as abordagens tradicionais de ensino e diversificar as práticas pedagógicas com utilização de fontes

documentais fac-similares e diferentes das oferecidas no manual didático; aproximar o ensino de História aos referenciais culturais e à realidade em que os alunos vivem ou vivenciam.

Tomando como referência o que diz Michel de Certeau (1994) sobre as “artes de fazer” e os estudos realizados por Martins (1998) e Del Priore (2011), que nos incentivam a buscar por vestígios de práticas cotidianas capazes de explicar a vida diária das populações, que propomos apresentar, no capítulo a seguir, nossas considerações acerca das relações sociais produzidas nos eventos de colonização.

CAPÍTULO III

COLONIZAÇÃO NA AMAZÔNIA LEGAL: O PROTAGONISMO DAS MULHERES NA EDIFICAÇÃO DA COLÔNIA RIO BRANCO- MT (1960-1970)

A proposta deste capítulo é apresentar o nosso objeto de estudo realizando uma reflexão sobre a narrativa apresentada no site da Prefeitura Municipal de Salto do Céu - MT, considerada pelo poder público como a história oficial do município. Para se compreender os eventos históricos correspondentes à origem deste município, importante focar-se em alguns estudos acadêmicos publicados sobre as políticas de povoamento e colonização em Mato Grosso nas décadas de 1960 e 1970 que utilizaram fontes oficiais diversas e relatos de memória das mulheres colaboradoras deste estudo e que ainda residem no local.

Além disso, neste capítulo será utilizado os quadros da memória: família, trabalho, participação política e funções sociais para refletirmos sobre como a participação das mulheres, no processo de colonização da Colônia Rio Branco (que deu origem ao município de Salto do Céu – Mato Grosso), encontra-se inseridas em lugares identificados como espaços privados, marcados pelo modelo familiar tradicional. Sendo assim, considero como principais representantes dos estudos do cotidiano e da vida privada, Agnes Heller (2016); Michael de Certeau (1994); Del Priore (2011) e Martins (2004), pois, com base em suas teorias, pode-se afirmar que a vida cotidiana não está fora da História. Neste sentido, apresento um panorama sobre a história do cotidiano buscando demonstrar, a partir da memória das mulheres, como a vida privada está imbricada na permanência e conservação de práticas culturais dos antepassados ao mesmo tempo em que a produção social da existência é permeada por práticas e táticas de sobrevivência na vida pública.

3.1 “Operação Amazônia”: migração nas décadas de 1960/1970 para o Estado de Mato Grosso

No Brasil, militares com a anuência de setores das elites brasileiras deflagraram golpe de Estado em 31 de março de 1964. Para estes grupos sociais, para resolver os problemas fundiários e conflitos sociais do Nordeste, o esgotamento do solo e a modernização dos minifúndios do Rio Grande do Sul, a superprodução de café no Paraná, cujos preços estavam caindo no mercado internacional, que era a oferta superior à demanda, a solução estaria no

deslocamento dos nordestinos e sulistas para a nova fronteira agrícola anunciada pelo governo, através das políticas de ocupação da Amazônia. (BARROZO, 2008, p. 21).

Na efetivação deste projeto de ocupação, a iniciativa privada obteve incentivos fiscais, terras abundantes e baratas, crédito favorecido do BASA (Banco da Amazônia) e do Banco do Brasil para as atividades rentáveis. O projeto idealizado pelo governo federal criou a infraestrutura; financiou os empreendimentos das grandes empresas agropecuárias, agrominerais, madeireiras e, desse modo, garantia com o processo de povoamento as reservas de mão de obra para os projetos empresariais que demandavam, no início, numerosa força de trabalho em áreas de mata onde a população era extremamente rarefeita²¹.

A demanda por força de trabalho tinha como proposta garantir o povoamento dos vastos espaços da Amazônia Legal. Essa política de povoamento era centrada na atração, em grande parte, de homens e mulheres simples. Para o historiador João Carlos Barroso (2008), a Amazônia era concebida pelos governos militares e empresários enquanto “vazios demográficos” que deveriam ser ocupados. Entre os objetivos do plano para ocupar a Amazônia estava a formação de agrupamentos populacionais estáveis, tendentes a um processo de auto sustentação; adoção de uma política migratória para a região; fixação de populações regionais, especificamente no que concerne à frente de expansão da fronteira; adoção de políticas de estímulos fiscais e de crédito.

Na definição de Michael de Certeau (1994, p. 60-62), na categoria de “homens simples”, incluem-se as mulheres neste grupo, são eles que compõem o conjunto de anônimos que estão na base da sociabilidade moderna. E tem na vida cotidiana um campo de atuação e exposição de suas vontades, de suas lutas, compartilhadas e experimentadas no convívio social.

Importante ressaltar que a ocupação das terras mato-grossenses se intensificou um pouco anterior a este período, a partir do Plano de Metas, adotado no governo Juscelino Kubitschek (1956-1960), cuja filosofia política era estimular a industrialização Nacional na abertura de rodovias para a integração dos polos consumidores. Com isso abriram-se dois importantes caminhos para se chegar a Mato Grosso: pelo Nordeste e pelo Sudeste, o que colaborou para que migrantes dessas regiões se dirigissem para o Estado de Mato Grosso.

Quanto às políticas de colonização e os poderes institucionais dos governos do Estado de Mato Grosso, o historiador Carlos Ednei de Oliveira (2008, p. 182) acrescenta que a

²¹ As informações contidas neste parágrafo poderão ser observadas e acompanhadas com detalhes do contexto histórico da política de colonização dos governos militares da década de 1970, lançada através da “Operação Amazônia”, em Barroso (2008).

Comissão de Planejamento e Produção (C.P.P.) foi criada para gerar as condições básicas para o funcionamento do Banco Agrícola de Mato Grosso, futuro Banco do Estado de Mato Grosso/BEMAT. Essa comissão tinha como funções a fundação, a organização e a fiscalização das colônias, assim como a assistência técnica a todos os ramos da produção agrícola. A duplicidade de funções entre o Departamento de Terras e Colonização (D.T.C.) e a C.P.P. concorreu para o surgimento de conflitos entre as administrações, gerando prejuízos para o empreendimento. Naquele período, o governador do Estado de Mato Grosso Pedro Pedrossian, para acabar com as sanções fraudulentas e as negociatas indiscriminadas de terra, fechou o D.T.C., mas a C.P.P. continuou funcionando e sendo responsável pela continuidade do programa de colonização, absorvida pela Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso - CODEMAT, criada em 1968.

A partir de estudos de historiadores e sociólogos que pesquisaram sobre os diferentes projetos de colonização do Estado de Mato Grosso, percebe-se que a oferta de terras férteis, realizada através das propagandas dos governos federais e estaduais, das colonizadoras e imobiliárias privadas, figura-se como sendo parte dos objetivos políticos da “Marcha para Oeste”, da política desenvolvimentista do “plano de Metas” (1956-1960), do Plano de Integração Nacional (PIN) dos governos militares (1964-1985). Assim, pode-se afirmar que os movimentos migratórios no Brasil se deram também em decorrência do direcionamento e da divulgação das terras a serem ocupadas.

Neste contexto político e econômico se deu a fundação da Colônia Rio Branco: entre à margem direita do Rio Branco e a margem esquerda do Rio Cabaçal, e várias outras no território mato-grossense, nas décadas de 1960 e 1970, configurando-se com base nas políticas do Departamento de Terras e Colonização (D.T.C.), e da Comissão de Planejamento e Produção (C.P.P.).

A origem do povoado de Salto do Céu-MT remonta a criação da Colônia Rio Branco. Posteriormente, o povoado foi transformado em distrito de Cáceres-MT em 04 de abril de 1978, pela Lei estadual nº 3971/1978 e elevado à categoria de município pela Lei estadual nº 4152, de 13 de dezembro de 1979.

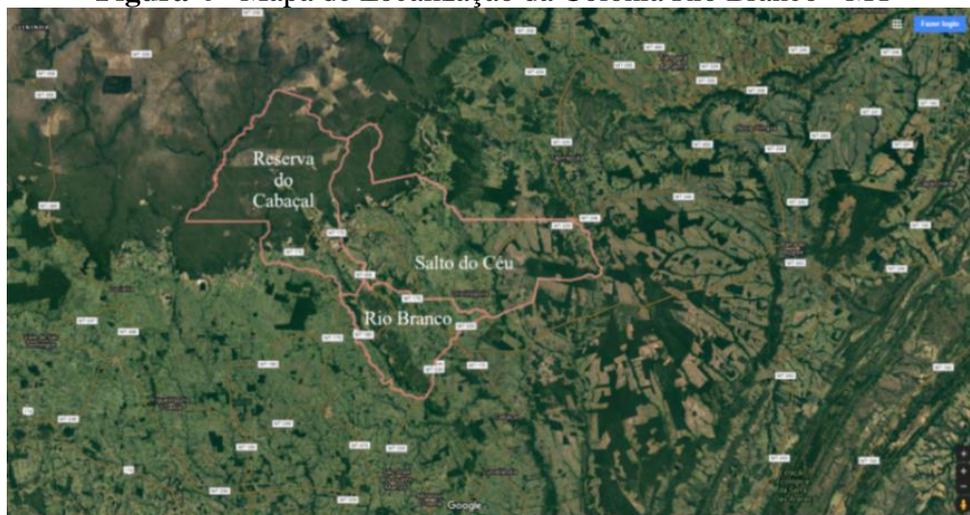
Figura 3 - Mapa do Estado de Mato Grosso - Localização de Salto do Céu-MT



Fonte: Mapas Brasil. Disponível em <https://pt.mapsofworld.com/brasil/estados/mato-grosso.html>. Acesso em 08/04/2019

A partir da fundação da Colônia Rio Branco nas terras da região ao sudoeste mato-grossense, que foram povoadas por migrantes das regiões Sudeste e Nordeste do país, criaram-se três povoados: Salto do Céu, Rio Branco e Reserva do Cabaçal. Com a intensificação do processo migratório, nas décadas de 1960/1970, a população da Colônia cresceu rapidamente e os povoados foram elevados à categoria de municípios, formando seus territórios por desmembramento do município de Cáceres-MT.

Figura 4 - Mapa de Localização da Colônia Rio Branco - MT



Fonte: Google Maps. Escala de 10 Km. Acesso em 08/04/2019

3.2 A propaganda como incentivo para os deslocamentos migratórios

A historiadora Andréia de Cassia Heinst (2008), em seu estudo sobre a comercialização dos “espaços vazios” existentes no território mato-grossense, durante as décadas de 1950 e 1960, enfatiza como sendo parte do processo da propaganda governamental e empresarial, a ênfase dada à fertilidade das terras e as facilidades em adquiri-las.

Conforme a autora:

Os anúncios ofertando essas terras eram publicados nos jornais de maior circulação em Mato Grosso e em outros Estados. Tratava-se de propagandas que apresentavam Mato Grosso como uma enorme mancha de terra fértil à espera de mãos ávidas por trabalho e prosperidade. A intenção era despertar o interesse naqueles que geralmente mantinham uma relação forte com a terra e que particularmente por esse fato podiam se mostrar mais sensíveis a tais mensagens. (HEINST, 2008, p. 81).

Assim, as propagandas disseminadas nos diferentes meios de comunicação, a nível estadual e nacional, impulsionaram os deslocamentos dos migrantes de outras regiões do país para a Colônia Rio Branco, que mais tarde, com o deslocamento populacional deu origem ao município de Salto do Céu-MT.

Conforme a historiadora Elba Mesquita de Souza (2019, p. 17), em sua Dissertação de Mestrado “Salto do Céu-MT: História, Memórias e Reflexões para o Ensino de História”, a divulgação da existência de terras férteis, abundantes e baratas alimentavam o sonho dos camponeses de possuir terras próprias. Segundo a autora, a possibilidade de investimento em novos empreendimentos econômicos figura como o principal fator para a criação da Colônia Rio Branco e, posteriormente, ocupação do território de Salto do Céu-MT. Assim, ela relata:

As propagandas vendiam uma ideia, exploravam uma necessidade e, através disso, alimentavam um sonho. Muitos camponeses já tinham a necessidade de mais terras, outros mesmo satisfeitos, ao ouvirem e verem as propagandas, eram impulsionados pela possibilidade de adquirir mais terras e certamente havia também aqueles que nunca possuíram terra própria e viam nessa “imensa mancha de terra fértil” tal possibilidade. [...] O principal atrativo de colonos para a região era a fertilidade das terras. Consta, no histórico oficial da prefeitura de Salto do Céu, que no processo de escolha de locais para estabelecer povoamento, observava-se a formação florestal no entorno. A mata de madeira de lei, a mata fechada era o indicativo de terra boa; assim como a colonização de outras regiões, também a fertilidade do solo era apresentada como principal fator. (SOUZA, 2019, p. 22 -24).

As concepções de povoamento dos sertões difundidos pelo ideário de progresso e empreendedorismo dos pioneiros, vinculado aos discursos oficiais da época e, sobretudo, na narrativa produzida por Souza (2019), reduzem as contradições humanas ao apontar um único destino histórico para todos os migrantes – obter terras próprias. O enunciado em sua concepção de conjuntura política do período em estudo não toma como referência as subjetividades humanas presente nos deslocamentos populacionais e nos processos de colonização. Apenas se configura enquanto evidência de que existiria um contexto unificado e homogêneo para o processo de povoamento, dentro do qual e em função do qual os atores nele envolvidos determinariam suas escolhas – aquisição de terras.

Contudo, mesmo que suscetível a questionamentos, o estudo desenvolvido por Souza (2019), tem um caráter informativo sobre a origem do município e faz o registro das narrativas produzidas pelos memorialistas e propalada pelos órgãos públicos, bem como, o registro de memória de alguns antigos moradores da Colônia Rio Branco. Assim sendo, não cabe a nós desconsiderá-las, e sim contrapô-la a outras narrativas e outras perspectivas de análises.

Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2008), em suas ponderações a respeito da História Regional nos diz que para a História de um “lugar” existir realmente, sem ser um mero recorte político-administrativo ou uma demarcação abstrata feita pelo Estado, “[...] ela tem que existir para e nas subjetividades de quem a reconhece, a vivência e de quem a pratica ou em nome dela discursa”. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 55-67). Dessa forma, o autor nos fornece alguns elementos que nos faz pensar sobre as memórias que têm promovido reflexões acerca da história do município de Salto do Céu-MT, como espaço de encontro dos sujeitos históricos com seu passado.

Diferente das narrativas oficiais que buscam dar legitimidade as políticas de intervenção dos agentes do Estado nos processos migratórios e ocupação da Amazônia brasileira e o estudo realizado por Souza (2019), que enfoca a ação dos colonos que “*viam nessa imensa mancha de terra fértil*” a possibilidade de novos empreendimentos econômicos, as lembranças das mulheres sobre esse passado recente nos remetem aos movimentos populacionais próprios dos avanços da frente de expansão da fronteira²². Definição dada pelo

²² Na definição em Turner (1956, p. 02) “a fronteira é o limite entre civilização e barbárie”. Em perspectiva oposta, Martins (1998) a define como sendo o limite do humano. Além dela está o não-humano, o natural, o animal. Para o autor, “a fronteira é também fronteira e limite daquilo que define a modernidade, como a vida cotidiana e a vida privada, porque nela tudo se propõe de maneira incompleta, inacabada, insuficiente. Por isso também a fronteira é um lugar de contraditória combinação de temporalidades, lugar em que o processo histórico flui em ritmos lentos, mais lentos, sem dúvida, do que nas instâncias e espaços centrais e dinâmicos da

sociólogo José de Souza Martins (1996), como sendo o avanço da “Frente de Expansão” e da “Frente Pioneira” sobre as fronteiras, humanas, demográficas e econômicas.

Martins (1996) ao apresentar as concepções de expansão das fronteiras, enfatiza que quando os geógrafos falam em frente pioneira estão falando de frente econômica, quando os antropólogos falam em frente de expansão estão geralmente falando da fronteira demográfica. Portanto, tais designações se referem mais a modos de ser e viver no espaço de procedência do que mesmo aos momentos e modalidades de ocupação do espaço.

Para o autor, a concepção de frente de expansão expressa nos estudos antropológicos se constitui a partir da ocupação dos espaços de quem tem como referência as populações indígenas. A frente de expansão não se configura apenas por deslocamentos de agricultores empreendedores, comerciantes, cidades, instituições políticas e jurídicas, ela inclui também nessa definição o avanço das populações pobres, rotineiras, não-indígenas ou mestiças, como os garimpeiros, castanheiros, pequenos agricultores que praticam uma agricultura de roça antiquada e no limite do mercado.

Já a concepção de frente pioneira compreende se implicitamente a ideia de que na fronteira se cria o novo, nova sociabilidade, fundada no mercado e na contratualidade das relações sociais. Assim, a frente pioneira não é apenas deslocamento da população para novos territórios, é também a situação espacial e social que convida e induz a modernidade, à formulação de novas concepções de vida, de mudança social. Ela tem como referência o empresário, o fazendeiro, o comerciante e o pequeno agricultor moderno e empreendedor.

Adiante da fronteira demográfica, estão as populações indígenas, sobre cujos territórios avançam à frente de expansão. Após a ocupação dos espaços pela frente de expansão avança a frente pioneira, formada pelos agentes da modernização e, sobretudo, mediadas pela mentalidade inovadora, empreendedora das concepções progressistas. Posteriormente, sobre as frentes anteriores avança a fronteira econômica do grande empresário rural, compreendidas como sendo a frente de produção capitalista empreendidas por empresas madeireiras, agrominerais e agropecuárias.

sociedade, mesmo que a ocupação territorial seja veloz. Sociologicamente, “a fronteira é um lugar em que essas temporalidades desencontradas adquirem substâncias em sujeitos sociais, protagonistas, classes, etnias, instituições, mentalidades, costumes, variações linguísticas igualmente desencontrados”. (MARTINS, 1998, p. 681).

Conforme Martins, para além dos estudos sobre os surtos expansionistas da década de 1960, que apontam as designações de ocupação das fronteiras, se faz necessário considerar os diferentes tempos históricos, pois, ao apresentar concepções generalizadoras e/ou homogeneizadoras, não se reconhece em que tempo histórico se situa cada sujeito participante dos diferentes processos de colonização: públicos ou privados. Nesse sentido o autor afirma:

[...] o tempo histórico de um camponês dedicado a uma agricultura de excedentes é um, enquanto o tempo histórico do pequeno agricultor próspero, cuja produção é mediada pelo capital, é outro. E ainda é outro o tempo histórico do grande empresário rural. (MARTINS, 1996, p. 31).

Sendo assim, os fatos históricos correspondentes à ocupação da fronteira ou as vivências dos grupos participantes dos processos expansionistas devem ser vistos e analisados dentro do tempo histórico de sua efetivação. O tempo histórico das populações camponesas, aqui se inclui o tempo de produção da subsistência, se move em consequência das características próprias da agricultura de roça, que se dão de forma lenta, reguladas pela prática da combinação de períodos de cultivo e períodos de pousio da terra. Já o tempo histórico do agricultor próspero e do grande empresário rural é regulado de acordo com seu poder pessoal, cujo processo de preparação do solo e produção agropecuária é mais rápido por ser mediada pelo capital econômico. O tempo histórico dos sujeitos participante dos processos de colonização se refere às experiências distintas vividas num mesmo momento histórico. Nesse sentido, a fronteira é marcada pelo tempo que separa os grupos sociais a partir de seus modos de viver no espaço de ocupação territorial.

Nesse sentido, pergunta-se do porquê durante o processo de ocupação e colonização da Colônia Rio Branco, anterior a criação do município de Salto do Céu, as narrativas dos colonos sobre a história desse lugar não foram privilegiadas nem nos estudos realizados pelos memorialistas e nem tampouco pelos historiadores ligados ao Instituto Histórico Geográfico de Mato Grosso? E quanto às mulheres. Elas não estiveram presentes com seus companheiros e filhos durante as longas viagens que fizeram de outras regiões até chegarem na Colônia Rio Branco, depois, não participaram na organização do município de Salto do Céu? Quais atividades produtivas desenvolveram ao chegarem nas áreas de colonização? A história da colonização da Colônia Rio Branco e do município de Salto do Céu não pode ser estudada a partir das memórias das mulheres?

3.3 Funções sociais das mulheres nos espaços cotidianos de colonização (1960/1970)

[...] a lembrança é a sobrevivência do passado, conservado no espírito de cada ser humano, e que aflora a consciência na forma de imagens-lembranças”. (HALBWACHS, 2013, p. 53).

Para compreender as trajetórias de vida das mulheres, dentro do contexto de colonização, bem como, as funções sociais e as práticas cotidianas desempenhadas por elas, remetemos nossas reflexões aos pressupostos de função “Papel Social” que Agnes Heller define como sendo o “dever-ser” dos homens em sociedade. Para a autora, “o dever-ser descreve sempre, de um modo conceitualmente acessível, a relação do homem com suas obrigações”. (HELLER, 2016, p. 137). Inversamente, sendo nossas colaboradoras mulheres/filhas/irmãs/esposas/mães, passaremos a refletir sobre as obrigações e deveres atribuídos a elas, no período aqui em estudo.

As narrativas utilizadas no âmbito deste estudo apresentam algumas informações sobre um grupo de mulheres que foram entrevistadas na cidade de Salto do Céu - Mato Grosso. Elas migraram junto com seus familiares e amigos nas décadas de 1960 e 1970 para o Estado de Mato Grosso em busca de terras, moradia e renda. Chegaram na Colônia Rio Branco entre os anos de 1963 a 1971. Os testemunhos das senhoras Andiária da Conceição Silva, Antônia Maria Teles da Silva, Eulália Borges da Silva, Maria Perônico da Silva e Zilda Klems Pagel fazem emergir histórias marcadas por inúmeras dificuldades no desenvolvimento das atividades cotidianas. Nessa perspectiva, cabe aqui perguntar: as mulheres colaboradoras desse estudo cumpriram com suas funções ou “dever” de acompanhar seus esposos nos deslocamentos migratórios?

Dona Andiária, ao rememorar os eventos históricos de migração para o estado de Mato Grosso, relatou que seu esposo Laurídes esteve na região em 1965 a pedido de um antigo conhecido e compadre para tratar de assuntos de natureza pessoal e familiar, ao deparar com a possibilidade de trabalho em condições melhores do as que tinham nas lavouras de café do Estado de Minas Gerais e do Espírito Santo, decidiu estabelecer residência na Colônia Rio Branco-MT.

A narrativa dessa colaboradora é bastante esclarecedora, pois foi possível perceber que após o retorno do esposo ao local de origem, a notícia das terras férteis ecoou pela vizinhança e, no mesmo ano sua família mudou-se para a Colônia Rio Branco-MT, acompanhados de três outras famílias. Posteriormente, o casal acolheu outros parentes em sua residência. Todas elas, segundo suas recordações, vieram desprovidas de qualquer meio de sobrevivência e sem garantias de realização do sonho de “*melhorar de vida*”.

Assim, dona Andiária relata:

Nós já estávamos morando aqui quando a família do compadre Aurélio e comadre Rosalva chegaram. Eles vieram com cinco filhos e sem nada, sem nada. Chegaram aqui ainda pior do que nós. Nesse tempo, aqui já tinha arroz, já tinha feijão, e uns foram doando comida, outros doavam outras coisas. Coitados! Foi assim que sobreviveram com cinco crianças. [...] um dia o Laurídes (esposo) falou comigo assim: tem como a gente ajudar? Fazer o quê? Nós também viemos com dificuldade, precisando de tudo, e não tínhamos muito a oferecer, mas do jeito que eles chegaram dava dó. [...] aqui era assim, as pessoas iam chegando com dificuldade e ficavam por uns tempos morando junto com a gente, até arrumar outra casa. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

Atos de solidariedade demarcavam as histórias dos colonos que migraram para a Colônia Rio Branco-MT. Eram famílias numerosas que se deslocaram para uma região inóspita, diferente dos lugares onde viviam. A busca pela terra prometida, tão propalada pelo Governo do Estado de Mato Grosso e pelas empresas particulares de colonização, certamente, não revelaram as dificuldades que estes colonos iriam enfrentar. Para a família de dona Andiária, o acolhimento era uma forma de amenizar a dura vida que deveria ser enfrentada nessas terras que, conforme a propaganda oficial, dizia ser fértil, próspera e, portanto, geradora de riquezas.

Dentro desse contexto, Martins (1996) afirma ser notável a circulação de informações sobre terras livres ou presumivelmente livres, entre camponeses, centenas de quilômetros adiante. Dessa forma, há uma rede familiar mais extensa e viva que constitui a referência nos movimentos migratórios e, em cada etapa do deslocamento, os membros da família, os compadres, os antigos vizinhos já chegados acolhem os que vêm depois e serão acolhidos mais adiante pelos que se foram antes.

A dinâmica que impulsiona os processos migratórios, não se situa em um único mecanismo de deslocamento demográfico. Entre as populações camponesas tradicionais, trata-se de deslocamentos que se movem em consequência de características próprias da agricultura de roça. Esses movimentos se dão de forma lenta, regulados pela prática da combinação de períodos de cultivo e períodos de pousio da terra. Após um número variável de anos de cultivo do terreno, os agricultores se deslocam para um novo terreno. Quando encontram terras livres mais adiante, continuam a tendência migratória, mesmo que para pontos mais distantes do país.²³

²³ Todas as informações contidas nesses dois últimos parágrafos poderão ser observadas e acompanhadas, em MARTINS, José de Souza. Tempo Social; Revista. Sociol. USP, S. Paulo, 8(1): 25-70, maio de 1996, p. 41.

Na dinâmica dos deslocamentos demográficos para o Estado de Mato Grosso, compreendidos nas décadas de 1960 e 1970, famílias inteiras, formadas por seus ascendentes, descendentes e colaterais, individualmente ou em grupos, cumpriram o ritual de milhares de migrantes.

Não diferente da experiência vivenciada pela família da dona Andiária, o relato de dona Antônia é bastante esclarecedor. Conforme suas lembranças, a decisão sobre qual destino tomaria sua família, nos deslocamentos migratórios, foram sempre referenciadas pela dinâmica de agrupamento dos membros familiares. Conforme seu relato:

[...] um dia um irmão do Julião (esposo) chegou lá onde nós morávamos, no Paraná, falando que em Mato Grosso do Sul era bom pra trabalhar e ganhar dinheiro. Foi chegando e dizendo: Vixe Maria! Lá no Mato Grosso do Sul é tão bom que Deus já manda a comida cozinhada. E Julião quis conhecer o Mato Grosso do Sul. Eu falei pra Julião: não é bom a gente correr atrás de conversa dos outros não, aqui tu está ganhando tão bem, e eu tenho meu ganho com a lavagem de roupa. Vamos ficar aqui. Mas ele falou: Antônia, ele veio nos buscar, e lá está tudo arrumado esperando por nós, então nós vamos. O que fez esse irmão do Julião (pausa) Deus que o perdoe, pois ele já morreu, mas lá no Paraná era tão bom, nós ganhávamos nosso dinheirinho. Ter saído de lá, pra mim foi ruim demais. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019).

Quando uma família se dirigia para as áreas de colonização em Mato Grosso, parentes e amigos se aventuram em acompanhar o grupo familiar em busca de serviço na abertura de picadas e na derrubada da mata. Alguns buscavam se estabelecer nas terras daqueles que compunham seu grupo social de parentela e/ou compadrio para trabalhar como porcentageiro ou meeiro²⁴. Outros perseguiram o sonho de adquirir terras próprias, como é o caso da família de dona Antônia. Assim, ela diz:

Quando nós chegamos aqui, já não tinha mais doações de terras. Nós fomos trabalhando nas terras dos outros, e só depois de certo tempo é que conseguimos comprar os nossos cinco alqueires de terra. [...] os primeiros que aqui chegaram e ganharam terras, já foram logo vendendo pra ir embora pra Rondônia. Até por isso o pessoal falava que não podia passar a escritura porque o governo não aprovava, pois, o documento era passado pelo governo. Comprar o nosso pedacinho de terra foi a melhor coisa que fizemos. Graças a Deus! É pouco, na verdade é pouco, mas é como diz a história: pouco com Deus é muito, e muito sem Deus é nada. (Antônia Maria

²⁴ Segundo Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1998, p. 14-15), “o porcentageiro é aquele que produz alimentos em terreno alheio, repartindo o resultado das plantações com os donos das terras em valores percentuais, que pode variar em proporção acordadas entre as partes, em 10%, 20%, 30% ou até próximo de 50%. Da mesma forma do porcentageiro, o trabalhador em sistema de meação paga uma renda ao proprietário das terras em forma de produção de alimentos na proporção de metade da colheita, ou seja, 50%. Em outras palavras, porcentageiro e meeiro são chefes de uma família remunerados com um percentual da produção agrícola”.

Teles da Silva, 2019).

Nesse relato, Dona Antônia afirmou que a família tinha conseguido o dinheiro para a compra das terras, provavelmente, resultante das atividades desenvolvidas como meeiros nas propriedades que trabalharam em outras regiões do país: “*Nós fomos trabalhando nas terras dos outros, e só depois de certo tempo é que conseguimos comprar os nossos cinco alqueires de terra*”. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019). Mas nem sempre isso era possível. As famílias que trabalhavam como meeiros tinham de adquirir gêneros alimentícios, geralmente, compravam dos armazéns do proprietário da terra. Como a família era numerosa, sempre demandava gastos com a compra de remédios, vestuários, ferramentas, etc. Assim, conseguir algum dinheiro, nem sempre era possível.

A família de dona Antônia diferente de outros grupos tinha os recursos para comprar terras. Não conseguiram as terras doadas pelo governo do Estado de Mato Grosso, porém, conseguiram comprar cinco alqueires com suas economias. A terra tinha outro valor para esses migrantes, não se tratava de tê-la como simples mercadoria. Os cinco alqueires comprados por esta família deveriam ser utilizados para o plantio de gêneros alimentícios e para a construção de casas para moradia. A sobrevivência deste grupo social dependia dessas terras. Tratava-se do investimento na agricultura familiar que era essencial para o sustento da família e a comercialização do excedente entre os parceiros próximos.

Outro testemunho importante para esta pesquisa foi concedido pela dona Eulália. Na viagem para Mato Grosso, ela, o esposo, os filhos e seu irmão dividiram o pau de arara com outras doze famílias. Dentre elas, quatro vieram na esperança de garantir a sobrevivência trabalhando como meeiros, no “*lote 18 da quinta sessão*” doado à sua família pela C.P.P.

Ao rememorar as experiências vividas no período, as lembranças de dona Eulália se revelam de forma lenta, como se ela a cada momento estivesse buscando os episódios ocorridos e vividos pessoalmente e pelo grupo ao qual ela se relacionava. Em suas palavras:

Nós viemos em doze famílias, treze com a nossa num pau de arara²⁵ só.

²⁵ O termo "Pau de Arara" designa uma vara utilizada no interior do país para o transporte de araras, papagaios e outros pássaros. Segundo o folclorista Câmara Cascudo, o termo migrou para designar o meio de transporte improvisado em razão da algazarra feita pelas aves, similar à dos passageiros que usam tal veículo, em precário arranjo, promiscuidade e desasseio. Para ilustrar a comparação, cita texto do historiador Luís Tenório de Brito, onde este descreve o pau de arara original, usado por ambulantes: "[...] arrumava ele uma grade de madeira leve, a qual se lhe equilibrava horizontalmente sobre os ombros, emergindo a cabeça do centro de um metro mais ou menos para a frente, outro tanto para trás. Nas tábuas paralelas, acorrentava ele pelos pés araras, papagaios, jandaias e periquitos [...] e lá vinha o homem, no meio daquela barulheira que de longe se ouvia", completando que "pejorativo ou não, o epíteto nasceu com esta forma de transporte, vindo com o emigrante". Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Pau_de_arara_\(transporte\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Pau_de_arara_(transporte)).

Aquilo veio emboado! Tinha família de duas pessoas, tinha outras de três ou quatro pessoas, outras com muitas crianças. Um bocado de gente veio com intenção de trabalhar com Abel (esposo) na terra que ele ganhou. Depois que o Abel ganhou a terra aí sim, veio uma turma de gente. As famílias que vieram foram: de dona Chiquinha, do compadre José Raimundo, do compadre Joaquim Coelho e a família do Bastião Justino. Era tanta gente que nem me lembro de todas. Só me lembro de que todas elas foram morar lá no nosso sítio. Na ocasião nós já tínhamos a terra e eles foram morar lá. (Eulália Borges da Silva, 2019).

Para melhor descrever as viagens feitas em caminhões pau de arara, focalizaremos por um momento uma imagem fotográfica, que à primeira vista pode parecer mais objetiva e documental. A foto denominada Caminhão Pau de Arara, pertence à Prefeitura Municipal de Salto do Céu-MT, está identificada como sendo a retratação do transporte de migrantes de Valadares-MG para Salto do Céu-MT, ano de 1968, e sem informações sobre a localização. O fotógrafo e as pessoas retratadas também são desconhecidos.

Figura 5 - Caminhão Pau de Arara: migrantes (1968)



Fonte: IBGE/ Cidades: Salto do Céu – MT/ histórico, 2019. Fotografia desconhecido

A imagem fotográfica, aqui apresentada, nos diz pouco sobre as subjetividades presentes no contexto histórico da viagem dos migrantes, mas nos revela muito a respeito das intenções do fotógrafo no ato de retratar o momento em que se deu o registro. Peter Burke

(2017, p. 51), diz que “Imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras”.

Ao analisar os aspectos de “representação plástica” da fotografia, é possível perceber que se trata de uma narrativa visual a qual traz em primeiro plano a estrada de chão batido, um “caminhão gaiola” - coberto com uma lona -, um grupo de pessoas enfileiradas lado a lado, mas, sem organização linear na disposição do maior ao menor, tampouco da disposição dos adultos no centro do grupo e as crianças nas laterais. Aspecto comum na organização dos retratados em fotografias do período.

Também é possível perceber que a produção da fotografia revela detalhes de códigos de vestimentas: as roupas, os chapéus e os lenços das mulheres permitem localizar a cena no mundo social de trabalhadores do campo e, principalmente, por representar uma cena comum do cotidiano. Dessa forma, sem a presença dos símbolos da modernidade e do progresso idealizado na época a imagem nos indica que as famílias ali consideradas não fazem parte dos grupos pioneiros que buscavam fixar residência no Estado de Mato Grosso com propósitos de investir no comércio de terras ou nos empreendimentos empresariais: empresas agropecuárias, agrominerais e madeireiras.

Quanto à forma de posicionar os retratados no ato fotográfico, com a formação de grupos de homens, mulheres e crianças lado a lado e um único homem apoiado na porta, provavelmente o motorista do caminhão, nos indica que o foco principal era os grupos familiares e não o indivíduo em separado dos demais. Não se trata de uma foto descontraída, ela foi de alguma forma organizada, logo, evidencia uma intencionalidade, assim como seu arquivamento na prefeitura também.

A distância entre o fotógrafo e os retratados também pode significar que a intenção não fosse focar nas pessoas em si, pois os rostos não estão visíveis, mas sim a quantidade de migrantes presentes em um único caminhão de mudança. Portanto, a evidência está para o cenário, para o contexto em que se deu o evento: deslocamento de migrantes de Governador Valadares para Salto do Céu-MT, em 1968.

Segundo Peter Burke (2017, p. 181), “como no caso de retratos de indivíduos, representações da sociedade nos dizem algo sobre uma relação, a relação entre o realizador da representação e as pessoas retratadas”. Assim, entende-se que o registro fotográfico teve por objetivo registrar e evidenciar os empreendimentos dos governos na realização das políticas de colonização de Mato Grosso.

Após essa breve análise da imagem, não esquecendo que existem outras interpretações possíveis, reitera-se neste estudo que a utilização do registro fotográfico como recurso didático em sala de aula requer do professor estudo cuidadoso, por olhos atentos, dos vestígios do passado, seja eles de representação de espaços públicos e/ou privados ou de representação dos papéis sociais, principalmente, os desempenhados por pessoas comuns, participantes dos eventos históricos e que por vezes são silenciadas nas narrativas propaladas pelas instituições públicas das instâncias governamentais.

Michel de Certeau (1994, p. 41) enfatiza que a ação dos indivíduos ou suas “maneiras de fazer” “constituem mil práticas pelas quais os usuários se (re) apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sociocultural”. Para Certeau (1994, p. 38), esses modos de procedimentos ou esquemas de ação, se dão sempre no social, pois “cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade”. Na qual o sujeito é autor e ao mesmo tempo o seu veículo.

As maneiras de fazer, as práticas ou táticas de sobrevivência, descritas por Certeau como sendo a (re) apropriação dos espaços organizados pelas técnicas de produção sociocultural, são reveladas através dos relatos das mulheres ao descreverem as mudanças ocorridas em suas trajetórias de vida, com o advento das políticas de colonização de Mato Grosso e, por conseguinte, da Colônia Rio Branco que deu origem ao município de Salto do Céu-MT.

À primeira vista, de forma mais objetiva, os relatos das mulheres descrevem a viagem feita em caminhões pau de arara e os pertences que compõem a mudança.

Conforme relatou dona Eulália:

No dia de sair, reuniu um monte de gente em nossa porta, esperando para embarcar. Parecia um povo cigano. [...] no caminhão pau de arara tinha de tudo um pouco, parecia uma Arca de Noé. Tinha caco de cama, máquina de costura, ferramentas, animais, sementes de plantas e coisas de comer. Junto com essa tranqueirada danada vinha também às nossas traficâncias. (Eulália Borges da Silva, 2019).

Nesse sentido, a mudança pode ser entendida como sendo a prática de deslocamento. Contudo, de forma subjetiva, suas lembranças informam sobre mudanças de vida dos colonos, e, principalmente, nos diz sobre as mudanças praticadas no lugar e no espaço onde estabeleceram seus modos de viver: suas técnicas de sobrevivência e produção cultural. Para melhor entender o enunciado, recorreremos à narrativa de dona Andiária sobre a mudança de lugar, de vida e do espaço.

[...] Lá do Espírito Santo nós trouxemos café, doce e gordura. De tudo nós trouxemos na mudança. Aqui não tinha nada, só mata. Quem trazia as coisas tinha o que comer, mas quem não trazia passava dificuldade. Aqui não tinha galinha, não tinha porco, não tinha gordura pra fazer comida, não tinha nada. Eu passei a maior dificuldade com esse negócio de não ter gordura pra cozinhar. [...] Nós trouxemos tudo de fora. Trouxemos muda de inhame, taioba, mangarito, muda de banana, de cana, rama de mandioca, sementes de todo tipo de planta. Ih! Na mudança, o povo trazia todo tipo de coisa pra plantar aqui. Disseram pra nós lá no Espírito Santo que aqui não tinha nada. Assim, nós trouxemos pra plantar e com o tempo começou a produzir. Certo tempo depois, o pessoal que ia chegando, buscavam lá em casa as coisas pra comer e as mudas pra plantar também. Eu plantava as carreiras de quiabo, de jiló, de tomate, e, de três em três dia colhia as latas cheinhas. Produzia muito. [...] quando as coisas foram acabando, a gente precisava fazer a comida, já não tinha mais o sal, a gordura, nem o doce pra fazer café. Quando procura não encontrava, pois ninguém tinha. [...] o Laurídes começou a pegar peixe. Ele fez um chiqueiro dentro do rio e prendia os peixes. Era cada piau grande! Cada uma piraputanga enorme, cheinha de banha. Eu tirava a gordura do peixe pra cozinhar. Fritava tudo com gordura do peixe. Meus filhos comiam até bem, mas eu quando estava grávida não comia muito bem não. Não era bom não. [...] por muito tempo nos bebemos café margoso, mas não era bom. Foi aí que inventei de pegar cana, ainda pequena, descascar e socar no pilão pra poder adoçar o café com a bucha do bagaço. A gente só bebia o café com bagaço de cana, pois era o único jeito que tinha. Era desse jeito! Tudo que ia fazer era com a maior dificuldade. [...] pra lavar roupa, eu pegava a cinza do fogão, colocava na panela e fervia com água, depois ia escorrendo devagarzinho na bacia para usar como se fosse sabão, batia até a água espumar. Não era uma roupa clarinha, mas tirava a sujeira. Quando eu encontrava uma árvore grande chamada pau d’alho, colocava fogo nela e trazia a cinza pra lavar roupa. Só depois de muito tempo é que o pessoal começou a plantar mamona, mas para fazer o sabão de mamona tem que colocar a soda. Naquele tempo nem soda não tinha aqui. Quando as coisas foram melhorando, nós começamos a comprar a soda em Cáceres pra fazer sabão. Colocava a mamona no pilão junto com a soda e ia socando até dar ponto, até dar o sabão, era assim que nós fazíamos. Por muito tempo eu lavei roupa com cinza do pau d’alho depois é que passei a lavar com sabão de mamona. As coisas aqui eram tão difícil que até as roupas que trouxemos acabaram rapidamente. E não tínhamos condições de ficar comprando roupas. Nossa! Era uma dificuldade tão grande, mas Deus ajudava. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

Através do relato de dona Andiária, percebe-se as diferentes táticas de (re) apropriação dos espaços naturais e as práticas de transformação desses em espaços domésticos. Em espaços praticados cotidianamente. Ela revela saberes apreendidos ao longo da sua vida, que na verdade são apropriações de práticas culturais dos seus antepassados. Não se esqueceu de colocar na sua precária bagagem de viagem mudas de plantas e ervas que poderiam ser utilizados em tempos de penúria: “*Nós trouxemos tudo de fora. Trouxemos muda de inhame, taioba, mangarito, muda de banana, de cana, rama de mandioca, sementes de todo tipo de*

planta”. De fato, os saberes que ela detinha para a preparação dos alimentos e o uso de ervas foram essenciais durante a vida que passou a levar junto com a sua família na Colônia Rio Branco. Outro aspecto importante da narrativa dessa colaboradora é quando afirma que foi necessário fazer improvisações para que pudesse preparar os alimentos: “*Foi aí que inventei de pegar cana, ainda pequena, descascar e socar no pilão, pra poder adoçar o café com a bucha do bagaço. A gente só bebia o café com bagaço de cana, pois era o único jeito que tinha. Era desse jeito!*”. Os atos de dona Andiária eram de uma mulher ativa, não passível à sua nova condição, mesmo vivendo em um ambiente bastante diferente de onde tinha vindo junto com seus familiares e amigos. Era preciso improvisar com o que tinha no dia a dia. Improvisação talvez não seja o termo mais adequado, mas, ela colocava em prática o que tinha aprendido em outros lugares, pois a experiência é adquirida na coletividade, na convivência cotidiana.

Trazer no caminhão pau de arara uma farta mudança, como os utensílios domésticos e de trabalho, os produtos de primeiras necessidades (cereais, rapadura, sal, farinha e polvilho, carne e banha enlatada, entre outros), as sementes de arroz, feijão e milho, mudas de plantas frutíferas e medicinais, raízes e ramas de tubérculos (inhame, batata e mandioca), bem como, animais de pequeno porte (galinhas, patos, gansos, peru, porcos), podiam garantir a sobrevivência dos primeiros anos de residência na Colônia Rio Branco-MT. Junto a seus pertences traziam também a ideia de (re) definição do espaço. Com seus instrumentos de trabalho, com as plantas e seus animais - aqui inexistentes na época -, transformaram a paisagem inóspita da mata em um ambiente muito próximo de um espaço doméstico.

Misturado a essa “*tranqueirada danada*” e a essa “*traficância*”, muitas famílias também traziam na mudança os seus velhos, de saúde debilitada e demais pessoas em estado de recuperação da saúde e das forças. A mudança de lugar e de vida denota muitas dificuldades, mas também revela a solidariedade própria dessas horas.

Ao ser perguntado a dona Andiária sobre quais lembranças ela tem da viagem, a recordação que mais marcou a sua trajetória foi ter que seguir viagem deixando para trás sua companheira de angústias e sofrimento. Como nos disse a narradora, em condições de vulnerabilidade, em situações de risco, a morte se faz presente, se faz companheira: “*Era um tempo de muita dificuldade. Quando as coisas estão difíceis, a morte fica martelando na cabeça da gente o tempo todo*” (Andiária da Conceição Silva, 2019).

Nas palavras de dona Andiária:

Eu lembro o seguinte, a sogra da comadre Melissa veio com nós, já era de

idade e estava com a saúde bem debilitada. Todo o tempo de viagem, nós ficamos pelejando com essa mulher doente. Certo dia, ela estoporou. A vigem de pau de arara era muito difícil e ela morreu na estrada. Nós já estávamos aqui em Mato Grosso, um pouco antes de Cáceres, quando ela morreu. Viajamos com essa mulher morta dentro do caminhão, até chegar à Cáceres. Tivemos que procurar um jeito de velar e enterrar, num lugar que a gente não conhecia ninguém (pausa). Ela foi velada no hospital São Luiz. Tinha uma capela nos fundos do hospital e a enfermeira ajeitou pra fazer o velório. Depois do enterro nós seguimos viagem sem ela. Uma tristeza só. [...] era um tempo de muita dificuldade (pausa). Quando as coisas estão difíceis, a morte fica martelando na cabeça da gente o tempo todo. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

A morte foi, certamente, um dos elementos simbólicos demarcador do “espaço de memória”. Sua presença espreitando a vida dos viajantes, nos paus de arara, define a realidade cotidiana dos migrantes. A partir dela, as angústias, as incertezas, a instabilidade e os medos são revelados, principalmente, porque todos nós sabemos que o trânsito, de um lugar a outro, é um momento de perigo. Perigo de morte!

Nesta dinâmica da leitura do passado, trazemos também as memórias que revelam os elementos simbólicos que contribuíram para construção da identidade das mulheres colaboradoras deste estudo e, que marcaram a temporalidade histórica de um passado coletivo.

Buscando entender os espaços sociais de pertencimento e a situação cultural definidora dos papéis e funções das mulheres, recorreremos, nesse primeiro momento, ao pressuposto teórico da filósofa Simone Beauvoir (1980, p. 9). Conforme a autora, “ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Dessa forma, não é a questão biológica, psíquica ou econômica que define a forma como a mulher se assume no seio da sociedade; é o conjunto dos valores culturais, historicamente produzidos, e passados de gerações a gerações, que qualificam e/ou desqualificam o modelo ideal de ser/mulher em sociedade.

Para Agnes Heller (2016), nos pressupostos normativos que definem os papéis sociais e o dever de se comportar de acordo com eles, o ideal é mercadoria, e o homem consumidor de ideias. Assim, “o ideal é sempre um objetivo, isso significa que o homem recebe seus objetivos já prontos e acabados para o consumo”. (HELLER, 2016, p. 138-139).

Nos termos apontados por Heller, os comportamentos de tipo papel modificam as funções desempenhadas na vida cotidiana. Conforme a autora, “no dever/ser, revela-se a relação do homem inteiro com seus deveres, com suas vinculações, sejam essas econômicas, políticas, morais ou de outros tipos”. (HELLER, 2016, 135).

Segundo Mary Del Priore (2011), no século XX, a mulher ideal era definida a partir dos modelos femininos tradicionais: “ocupações domésticas e o cuidado dos filhos e do marido – e das características próprias da ‘feminilidade’, como instinto materno, pureza, resignação e doçura”. (DEL PRIORE, 2011, p. 160).

Nessa linha de raciocínio, o dever-ser moral que cristalizavam os papéis femininos no Brasil do século XX, não colocava sequer a questão de como/ser mulher, pois o dever/ser vem em primeiro lugar. Sou mulher/filha/irmã/esposa/mãe, portanto, devo me comportar de acordo com o meu dever: se sou uma boa filha devo obediência aos pais. Devo ser prendada, pois é isso que se espera de uma boa dona de casa. Devo ser mãe e cumprir com tudo aquilo que uma mãe deve fazer. Devo acompanhar meu esposo, pois é o que se espera de uma boa companheira. Assim, ao cumprirem com seus deveres, tornavam-se mulheres ideais.

Ao ser perguntada sobre as motivações para a adesão as políticas de deslocamentos migratórios e colonização, dona Eulália relata:

Um dia o Abel falou comigo assim: Eulália, eu vou pra Mato Grosso. Vou ver um lugar lá pra nós morar. Mas eu não queria mudar para cá não, tinha dó de deixar minha mãe morando lá sozinha. Ele arrumou a mochila e veio no pau de arara. Ficou aqui três anos, trabalhando como picadeiro em troca de ganhar um lote de terra. Quando ele voltou pra Minas já foi logo falando: nós vamos embora para Mato Grosso. [...] se você quiser ficar aqui com os meninos e sua mãe, deixo a casa pra vocês. E eu pensei: aonde vai o saco vai a embira, eu vou também. Foi assim, que vim parar aqui nesse lugar. [...] aqui era uma tristeza, eu vivia querendo ir embora de volta pra Minas. Eu chorava dia e noite querendo ir embora, mas sem poder voltar. Eu só não fui porque Deus me segurou aqui, ele viu que eu precisava ficar. Precisava criar meus filhos junto com o pai deles. Precisava viver com meu marido. Mas a minha vontade era só de ir embora. (Eulália Borges da Silva, 2019).

Em suas memórias foram (re) construídas lembranças pessoais situadas em um contexto histórico de valores culturais tradicionais, em uma trama de relações estabelecidas pela construção do ideal feminino definido pelos padrões morais da época. As lembranças de dona Eulália nos levam a entender que no contexto político da “Marcha para Oeste” e da “Operação Amazônica”, a autoridade dos homens prevalecia no momento de decidir sobre a adesão das famílias às políticas de colonização. Quanto às mulheres, o ideal era agir conforme o enquadramento dos padrões da “boa moral” e da manutenção da família tradicional. Assim, a elas cabiam o dever de acompanhá-los nos deslocamentos migratórios e garantir a manutenção dos valores familiares, dentro desse contexto histórico.

Ao relatar sobre a vinda do seu esposo para Mato Grosso, o qual ficou três anos “trabalhando como picadeiro em troca de ganhar um lote de terra”, e voltou para buscar a

família dizendo: “*nós vamos embora para Mato Grosso*”, denota um ato pensado e decidido por ele. Contudo, o seu relato também informa que apesar da decisão não ter sido tomada em conjunto, ela teve a oportunidade de não acatar, quando lhe foi dito: “*se você quiser ficar aqui com os meninos e sua mãe, deixo a casa pra vocês*”. Nesse momento, mesmo não querendo fazer a mudança para Mato Grosso, pesou sobre a responsabilidade de dona Eulália a manutenção dos valores familiares, definidores do dever/ser cristalizado no meio social a que pertencia. Conforme seus relatos: “*foi assim, que vim parar aqui nesse lugar*”, e apesar de viver “*querendo ir embora de volta pra Minas*”, só ficou porque acreditava ser um dever seu manter a família unida, pois, “*precisava criar meus filhos junto com o pai deles. Precisava viver com meu marido*”.

Conforme a historiadora Mary Del Priore (2011, p. 160), a impressão que se tem é que o Brasil (dos anos 1950, 1960 e 1970) acompanhou à sua maneira, as tendências internacionais de modernização, reforçadas pelo ideal de desenvolvimento econômico e progresso, mas também foi “fortemente influenciado pelas campanhas estrangeira que, com o fim da guerra, passaram a pregar a volta das mulheres ao lar e aos valores tradicionais da sociedade”. Com relação aos valores tradicionais das famílias brasileiras desse período, a autora diz: “Na família, os homens tinham autoridade e poder sobre as mulheres e eram responsáveis pelo sustento da esposa e dos filhos”. (DEL PRIORE, 2011, p. 160). Já a mulher, sendo uma boa companheira, “integrava-se às opiniões do marido, agradando-o sempre”. (DEL PRIORE, 2011, p. 167).

O ideal de manutenção da autoridade masculina também nos foi revelado através das lembranças de dona Eulália quando nos relatou sobre um incêndio que destruiu uma vasta extensão de mata e plantações dos moradores da Colônia Rio Branco-MT. Por consequência dessa fatalidade, todos os seus pertences foram perdidos. Segundo a entrevistada, o seu esposo que “*não era homem de pedir opinião pra mulher*”, mediante o desespero e sem saber qual rumo dar à vida, consultou, diante daquela tragédia, a sua opinião sobre o que fazer após o ocorrido. Coisa que segundo ela, raramente acontecia. Assim, ela diz:

[...] nós saímos num dia de domingo pra vim na missa. A missa aqui era só de tempos em tempos quando vinha um padre de Cáceres pra poder celebrar a missa. Então foi num dia desses, que o incêndio queimou tudo que nós tínhamos. [...] o fogo foi espalhando na roça, no canavial, no mandiocal, na roça de arroz, entrou mata adentro e descambou mundo afora, queimando tudo. Foi a coisa mais horrível do Mundo! Um trem feio viu? [...] quando conseguimos chegar lá e vimos o fogo destruindo tudo, o Abel falou: e agora Eulália? O que é que nós vamos fazer da nossa vida? Ele não era homem de pedir opinião pra mulher não, metia a cara e fazia as coisas, mas nesse dia o

desespero foi tão grande que ele tomou minha opinião. [...] eu queria voltar pra Minas, mas ele acabou decidindo ficar aqui mesmo. (Eulália Borges da Silva, 2019).

Mas, vale salientar que esse partilhamento de opinião fica subentendido como sendo apenas uma ajuda para clarificar as ideias no momento de desespero, pois diante do acontecimento do incêndio, o sonho de *“melhorar de vida”* com a produção agrícola em terras mato-grossenses e o desejo de *“voltar para Minas Gerais”* foram destruídos pelo fogo. Neste trecho da entrevista, dona Eulália diz: *“eu queria voltar pra Minas, mas ele acabou decidindo ficar aqui mesmo”*. Ao analisar os relatos subsequentes percebe-se que o diálogo entre o casal não se tratava apenas sobre a decisão de permanecer morando na Colônia do Rio Branco ou fazer uma nova mudança, desta vez, de volta para o Estado de Minas Gerais, a circunstâncias exigiam soluções imediatas, pois não podiam ficar por muito tempo *“vivendo da caridade dos outros”*. Assim, apesar da entrevistada afirmar que foi o esposo que tomou a decisão de ficar morando na Colônia Rio Branco, a permanência de sua família só foi viabilizada, posteriormente, quando ela encontrou uma nova estratégia de sobrevivência.

No primeiro ano de residência na Colônia (1966) a família de dona Eulália trabalhou na derrubada da mata, na preparação do solo, no plantio das roças no lote de terras que ganhou do estado. Enquanto aguardavam o tempo da colheita, se mantinham com os alimentos trazidos na mudança que veio de Minas Gerais, desta vez, após o incêndio, (re) começar tudo de novo demandavam um tempo longo até a nova colheita. Um tempo que a necessidade diária de alimentação não dispõe. Mas era preciso fazer de alguma forma, pois, como ela disse: *“não tinha mais o que comer, também não tinha mais roupa pra vestir. Eu lavava as roupas que estavam no corpo, colocava pra secar de noite e vestia no outro dia”* (Eulália Borges da Silva, 2019). Assim, enquanto seu esposo Abel reiniciava todo o processo de produção agrícola: *“[...] derrubar novos trechos de mata e fazer o roçado, conseguir sementes de arroz, de milho e de feijão emprestada para pagar em dobro quando fizesse a colheita, depois plantar e esperar sem saber se ia produzir [...]”*, ela, referenciada pelos saberes que herdou de sua mãe, na prática de costura e fabricação de colchões de palha, encontrou a solução mais imediata para a manutenção da subsistência familiar.

Como ressaltou dona Eulália, durante a entrevista:

[...] nós não tínhamos mais nada, perdemos tudo. Quando eu me vi naquela situação difícil, que só Deus é que sabe como foi, eu falei para o Abel: eu vou fazer colchão. E ele ficou até meio bravo comigo. Vai fazer colchão de que jeito Eulália? Não temos dinheiro pra comprar tecido, você vai fazer de que jeito? Vou pedir ajuda, vou comprar fiado, uai! É impossível que eles

não me vendam. Então comecei a cortar capim. Tinha semana que eu cortava nove ou dez sacos de capim. Fui amontoando aquilo lá. Aqui tinha esse capim próprio pra fazer colchão, ele dava umas touceirinhas pequenininhas, e era macio. [...] então, sai pedindo ajuda. A dona Lurdes ia à Cáceres, trazia as peças de pano e me vendia fiado. [...] eu costurava dia e noite, passava quase a noite toda na frente da máquina, com o claro da lamparina. Fechava dois ou três colchões. Quando amanhecia o dia eu enchia um colchão de solteiro até a hora de fazer o almoço, depois é que terminava de fazer os acabamentos. Pra pontuar é mais difícil e demorado. [...] fazia pra vender para o pessoal que ia chegando e para as moças que se casaram aqui, todas elas compraram colchão que eu fiz. Até o pessoal de Mirassol D'Oeste encomendaram comigo os colchões, antes de casar. Tinha gente que encomendava o colchão e queria o travesseiro também, aí eu tinha que arrumar jeito de fazer. Depois de um tempo, eu já estava vendendo bem os colchões e foi assim que recomeçamos do zero. (Eulália Borges da Silva, 2019).

Ao lembrar os acontecimentos difíceis, ocorridos após o incêndio, dona Eulália nos relatou de forma bastante emocionada os momentos em que até a esperança se fez ausente em sua vida, mas também nos revelou a solidariedade daqueles que a auxiliaram no enfrentamento das dificuldades. Esta é uma parte fervorosa e empolgante da história de vida dessas mulheres, onde, mediadas pelas lembranças do passado, projetam novas perspectivas para compreendermos o passado e o presente.

Martins, referindo-se a uma ideia defendida por Heller (1992, p. 64), aponta que “só quem tem necessidades radicais pode querer e fazer a transformação da vida. Essas necessidades ganham sentido na falta de sentido da vida cotidiana”. Assim ocorrem as rupturas nas situações de inviabilidade da reprodução e de ação dos sujeitos, quando eles se sentem sem a liberdade de atuação se instaura o momento da invenção, da ousadia, da transgressão.

O testemunho de Dona Antônia apresenta outra plasticidade de aspecto da manutenção dos valores tradicionais das famílias brasileiras da época. Desde jovem, ela sempre teve seus passos controlados pelo seu pai. As idas em festas na cidade onde morava somente poderia acontecer com a presença dos pais. Para a narradora, nos dias de hoje há um relaxamento dos “costumes”, bem diferente da época de quando era jovem, pois as jovens atualmente vão para todos os lugares: *“Hoje, eu vejo as meninas dizerem: eu vou pra tal lugar, e vão”*. Tal controle por parte dos pais, segundo dona Antônia, se justificava devido as jovens terem *“menos juízo do que as moças de hoje”*.

[...] as moças do meu tempo só tinham direito a diversão, direito a dançar, quando se casavam. E mesmo assim, era quando os maridos deixavam. Os maridos se fossem dançador aí colocavam as mulheres pra dançar com eles,

mas o meu marido não deixava não, ninguém dançava lá em casa. Lá no Nordeste tinha um costume besta que era assim: quando um cavalheiro chamava uma moça pra dançar, e ela dizia não, tinha que sentar num canto e não dançava com mais ninguém, se não dava briga. Às vezes o próprio pai colocava os filhos pra cuidar das filhas, e quando o irmão dizia: ela não vai, ela é minha irmã e não vai! Aí a briga estava feita no baile. Tinha muito cabra que queria obrigar as moças a dançar sem querer, por isso pai já nem deixava nós ir a lugar nenhum. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019).

Nas lembranças que compõem a memória da infância e juventude, as entrevistadas enfatizam costumes e práticas que constituem as marcas da formação social e cultural de seu tempo. Não havia consentimento por parte dos pais para estudar. Devido ao controle excessivo por parte dos pais, as jovens não se distanciavam para irem para as escolas, pois consideravam que *“era perigoso ir para a escola, pois havia muita malandragem”*. No entanto, fica evidente nas lembranças de dona Antônia que os meninos tinham outro tratamento. Conseguiram estudar devido a um decreto do Presidente Getúlio Vargas, que permitiu que professoras pudessem dar aulas para os meninos em casa. No entanto, não eram diplomados pela formação que recebiam.

Estudou não, aprenderam a assinar o nome e ler um pouquinho, não recebiam diploma nenhum, então, pode dizer que não estudavam. Muitos aprendiam só a desenhar o nome. Mas graças a Deus serviu. Serviu foi muito porque a gente não sabia de nada, e se não fosse o finado Getúlio Vargas criar esse projeto seria todos analfabetos naquele tempo. Olha só pra você ver como era difícil naquele tempo, pois quando chegava uma carta pra uma pessoa da família, tinha que ir longe procurar uma pessoa que soubesse ler, pra poder ler aquela carta, ou até mesmo escrever se fosse preciso. Lá em casa nós éramos todos analfabetos, então tinha que procurar quem soubesse ler as cartas que chegavam. Depois desse decreto do governo Getúlio Vargas, é que algumas pessoas lá de onde nós morávamos aprendeu a assinar o nome, aprendeu a ler e escrever. Escrevia para os parentes de longe, lia quando recebia as cartas. Aquilo foi uma beleza! Isso nós deve ao finado Getúlio, ele morreu, quer dizer, se matou, mas deixou esse reforço pros pobres trabalhadores. Hoje eu sou aposentada graças a ele. Quer dizer, recebo uma esmola que mal dá pra viver, porque todos que entram lá mudam um pouco as leis né? Mas foi ele que criou a lei que passou a dar direitos aos trabalhadores, direitos pra poder se aposentar hoje em dia. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019).

Nas lembranças de dona Antônia, o presidente Getúlio Vargas (1945-1954) era um benfeitor para os pobres trabalhadores. As decisões tomadas por este governante possibilitaram mudanças importantes, como o acesso dos filhos dos pobres trabalhadores a escolarização, ou melhor, ao processo de alfabetização. Outro benefício deixado por este governante foi a de um salário mínimo e o direito à aposentadoria. Apesar dessa colaboradora

considerar importante a criação da aposentadoria por tempo de serviço, revelou-nos que recebe apenas [...] *uma esmola que mal dá pra viver, porque todos que entram lá mudam um pouco as leis. Mas foi ele que criou a lei que passou a dar direitos aos trabalhadores, direitos pra poder se aposentar hoje em dia*". Tais medidas foi amplamente propagada pelo governo getulista.²⁶

Nas recordações de dona Eulália:

A lembrança que tenho desse tempo é de ter trabalhado muito na roça, muito, muito mesmo, igual um homem. Estudar não. Depois que já tinha certa idade, agora a poucos anos atrás, é que estudei um pouquinho o Mobral. Fiz o primeiro ano Mobral, passei bem graças a Deus. Aprendi a ler e escrever, agora eu não consigo mais ler por conta das vistas fraca, mas escrever ainda escrevo se for preciso, mal, mal, mas escrevo. (Eulália Borges da Silva, 2019).

O relato de dona Eulália não se distancia dos problemas enfrentados por dona Antônia na sua juventude. Ela, de forma precária, só teve acesso à educação formal na fase de vida adulta, graças ao Mobral,²⁷ onde conseguiu aprender a ler e escrever. Para estas duas colaboradoras, a agricultura foi a base de sustento familiar. Na década de 1960, a propaganda feita pelo governo do Estado de Mato Grosso em parceria com as empresas de colonização privadas foi voltada para este grupo social, que já tinha uma longa trajetória como pobres trabalhadores do campo.

Ainda sobre os relatos das mulheres, importante as considerações de Pollak (1992), ao dizer que nem tudo de fato fica registrado no momento em que a memória está sendo produzida, pois esta, também, corre-se o risco de se render ao ritmo da atualidade no momento em que está sendo articulada. Nesse sentido, as narrativas das mulheres são formuladas a partir da percepção que elas têm sobre a existência de diferenças entre os

²⁶ “No Brasil o salário mínimo surgiu no século XX na década de 30, com a promulgação da Lei de nº 185 em janeiro de 1936 e decreto de lei em abril de 1938. No dia 1º de Maio o então presidente Getúlio Vargas, fixou os valores do salário mínimo que começou a vigorar no mesmo ano”. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/economia/salario-minimo.htm>

²⁷ “O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de Março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967 durante o governo de Emílio Garrastazu Médice na Ditadura Militar. A criação do MOBRAL, durante a ditadura militar, que teve início em 1964, ocorreu em substituição ao método de alfabetização de adultos preconizados pelo educador Paulo Freire. De todo modo, o método de alfabetização usado pelo MOBRAL era fortemente influenciado pelo Método Paulo Freire, utilizando-se, por exemplo, do conceito de "palavra geradora". A diferença é que o Método Paulo Freire utilizava palavras tiradas do cotidiano dos alunos, enquanto, no MOBRAL, as palavras eram definidas a partir de estudo das necessidades humanas básicas por uma equipe técnica definida pelas normas padrões da língua culta”. Disponível no site https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Brasileiro_de_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o. Acesso: 20 de janeiro de 2020.

padrões socioculturais dos diferentes lugares em que viveram, assim como as mudanças ocorridas entre o tempo passado e o tempo presente, pois, a todo momento elas dizem: [...] *lá no Nordeste tinha um costume besta* ou “[...] *no meu tempo os pais eram muito ciumentos das filhas, hoje, eu vejo as meninas dizerem: eu vou pra tal lugar, e vão*” (Antônia Maria Teles da Silva, 2019). “*Naquele tempo as coisas eram muito difícil, diferente de hoje*” (Andiária da Conceição Silva, 2019). “*A lembrança que tenho desse tempo é de ter trabalhado muito na roça, muito, muito mesmo, igual um homem. Estudar não*” (Eulália Borges da Silva, 2019).

Os relatos das mulheres revelam que para garantir a sobrevivência através da agricultura familiar, era exigido muito trabalho de todos os membros da família, razões pelas quais, muitas vezes, estes trabalhadores pobres ficavam excluídos da educação formal. Conforme suas lembranças, desde muito cedo elas tinham obrigações e responsabilidades para executar nas diferentes tarefas que lhes eram atribuídas: preparação do solo, plantios da roça, capina, colheita e preparo dos gêneros alimentícios em produto final para o consumo, além de cuidar dos trabalhos domésticos e da saúde de seus familiares.

Essas mulheres acumulavam várias atividades, mas também adquiriram conhecimentos práticos ao longo dos anos, bem como saberes que lhes foram transmitidos por outras gerações que as antecederam. Além disso, muitos outros aprendizados foram adquiridos através da improvisação, na qual tiveram que inventar e reinventar estratégias de sobrevivência. Nesse sentido, elas aprenderam que para garantir a sobrevivência familiar precisavam realizar não apenas atividades domésticas, mas também trabalhos agrícolas. Conforme foi relatado por dona Andiária:

Quando nós chegamos aqui, tudo que se avistava era mata, ainda não tinha plantação de roças. Estava tudo por fazer. Tivemos que derrubar a mata, roçar e encoivarar, pra depois plantar. Eu trabalhava em casa, mas trabalhava na roça também. Fizemos muita roça de arroz, de feijão, de milho, depois com o tempo nós plantamos uma moita de café e eu também trabalhava capinando e apanhando o café. Rocei mato, fiz coivara, plantei arroz, feijão. Quando era tempo de colher arroz eu cortava e empilhava. Fiz todo tipo de serviço de roça. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

Dona Andiária ao falar de suas experiências pessoais, fornece elementos importantes sobre a dinâmica de trabalho dos pequenos agricultores, que tinham que produzir suas próprias subsistências, empenhando todos os membros da família na abertura dessas “terras novas”, onde, segundo ela, “*estava tudo por fazer: derrubar a mata, roçar e encoivarar, queimar, pra depois plantar*”. Ao revisitar na memória os acontecimentos vivenciados e que

contam, principalmente, aqueles que foram importantes para garantir o bem-estar de sua família, a entrevistada informou também sobre a coragem e astúcias dos colonos para sobreviver em um lugar onde, na maioria das vezes, só podiam contar com os recursos naturais.

Essas memórias individuais que foram construídas ao longo do tempo correspondem aos contextos históricos que as mulheres estavam inseridas e, mesmo com suas particularidades, ao lembrar e narrar para as gerações que se sucederam, acabam por fundir nos grupos de convívio a memória coletiva de seu tempo.

Figura 6 - Representação do espaço doméstico na Colônia Rio Branco (1960)



Fonte: Acervo particular da Senhora Célia Maria da Silva. Fotógrafo desconhecido. S/d.

Além do trabalho de produção agrícola, as funções domésticas atribuídas a essas mulheres eram diversas, pois além de cuidarem dos filhos ocupavam-se da cozinha, que num sentido amplo, inclui o preparo e conservação de diversos alimentos, como também a limpeza da casa, a lavagem das roupas no rio, o transporte de água e, ficavam responsáveis pelo cultivo de ervas e o cuidado com a criação de pequenos animais (aves, porcos, etc.). A fotografia (imagem 06) cedida pela senhora Célia Maria da Silva, traz elementos sobre esse universo doméstico atribuído as mulheres nessa frente de colonização. A preparação de linguiças, provavelmente suína, era feita em fogão de lenha. A carne de caça também era bastante utilizada como alimento para as numerosas famílias que viviam na Colônia Rio Branco.

Nas lembranças analisadas e demais fontes que registram as memórias do cotidiano na Colônia Rio Branco ficam evidenciadas as funções do dever/ser que a sociedade esperava

delas, e as fotografias a sedimenta, mostrando as mulheres no espaço que lhes eram destinados – o espaço familiar e doméstico.

Contudo, a maioria das tarefas desempenhadas pelas mulheres da Colônia implicavam deslocamentos, idas e vindas, tempo, trabalho considerável que não necessariamente pressupõe o desempenho das atividades laborais em casa: no interior do lar. Era comum o acúmulo de várias tarefas: os trabalhos domésticos, as atividades nas roças e o cuidado com as crianças, pois elas, muitas vezes, levavam seus filhos pequenos e até mesmo de colo para o local de trabalho, já que não tinham com quem deixá-los em casa, como destacou dona Eulália: “*eu e o Célio (filho) saímos cedinho para cortar capim nesses altos de morro. Ele ia de companhia, porque era muito pequeno e não podia ficar sozinho*”. (Eulália Borges da Silva, 2019). Muito cedo, aliás, entre sete a dez anos de idade, as crianças se juntavam aos adultos na realização das atividades de produção agrícola. Conforme relatou dona Andiária: “*Os filhos, até os pequenos, trabalhavam junto com a gente. Ninguém tinha condição de pagar gente pra trabalhar, então tinha que ir até as crianças pra roça. Quem não tinha dinheiro, o jeito era enfrentar*”. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

Figura 7 - Criança na roça de arroz da Colônia Rio Branco (1970)



Fonte: acervo particular de Zilda Martins Teixeira. Fotógrafo Miranda Retratista.

De acordo com o historiador Paul Thompson (1998), a criança aprende as primeiras tarefas com sua mãe ou avó, mais tarde, acontece à transmissão dos saberes de ofícios que não possuem aprendizado formal, mas que são fundamentais para a manutenção da subsistência dos trabalhadores na fase adulta, é o caso, principalmente, das mulheres colaboradoras deste estudo, pois, a elas eram atribuídas funções que pressupõe realização de atividades que não

exigiam formação profissional. Junto à transmissão dos saberes de ofício também se transmite experiências sociais, valores morais e culturais da coletividade.

Dona Antônia, não seguiu o desígnio da maternidade, historicamente, apresentado como uma vocação natural de toda mulher para a perpetuação da espécie sob as bases biológicas, mas cumpriu com seu dever/ser/mãe adotando uma criança e assumindo a responsabilidade do seu cuidado e formação. Conforme suas lembranças, ela diz:

Um dia a Serafina chegou e disse pra mim assim: Antônia, essa semana eu quase peguei uma menina pra tu criar. A mãe das crianças tem quatro meninas e um menino, ficou viúva e está dando os filhos pros outros. [...] Serafina falou que só não trouxe uma das meninas naquele mesmo dia porque era preta. As crianças eram negras. Então eu disse: não minha filha, por isso não! Negro também é gente! Comigo não tem disso não, eu quero ser mãe e pra mim não tem escolha. [...] Julião era doido por crianças e tinha um zelo com essa filha que só vendo. Nem prestava tanto zelo, fazia todos os gostos dela. Tudo quanto ela queria ele dava um jeito de providenciar. Eu sei que essa menina foi o nosso xodó! Quer dizer, pra mim ainda é. Ela não era batizada nem registrada. Nós fizemos o registro de nascimento e o padre Teodoro a batizou. O padre Teodoro dizia: “é dona Antônia, essa menina vai ser a sua guarda, ela é um anjo que Deus enviou para senhora”. E não é que foi mesmo! Eu sou abençoada por Deus. Hoje ela tem quarenta e um anos, mas quando ela veio pra mim tinha só um aninho. [...] se eu fosse mais nova ia pegar outra criança pra criar. Ah, pois eu ia. Adotar faz bem! (Antônia Maria Teles da Silva, 2019).

No relato de dona Antônia, ficou evidente o preconceito que havia no acolhimento de uma criança “preta”, que, não era algo tão comum de acontecer nessas frentes de colonização dirigidas para a Colônia Rio Branco. A propaganda feita pelas colonizadoras e estampadas nos jornais era direcionada para os colonos brancos de descendências alemã e italiana. A falta de recursos financeiros para garantir o sustento de mais uma criança nesse ambiente de imensa precariedade deve ser considerada. No entanto, podemos dizer que este tipo de comportamento tem historicidade, pois deve ser vista como uma das heranças do período pós-escravidão afro-brasileira (1888).

No decorrer dos quase quatro séculos da existência do sistema escravista brasileiro, que condenou africanos e descendentes a uma vida miserável, regida por maus tratos e humilhações, esses grupos foram estigmatizados devido a sua condição servil e levados pelas elites dominantes brasileiras a desenvolver as tarefas mais desprezíveis. Sobre esse contexto histórico, são importantes as considerações da historiadora Lilia Moritz Schwartz (1996):

O mesmo país que produz esse caldo de culturas discrimina e apresenta um racismo violento que se manifesta na ação invisível e naturalizada do cotidiano. Nesse lugar, a população negra está, na maioria das vezes,

excluída e exposta à humilhação de uma posição quase subalterna. (SCHWARTZ 1996, p. 177).

Se o racismo no Brasil teve peso estrutural, foi mantido pelo Estado ao longo do século XIX com a vigência das relações escravistas, nos períodos pós-abolição – já deflagrado a República (1889), pouco foi feito para alterar esse quadro de exclusão e discriminação étnica.

No entanto, o relato de dona Antônia também fornece outros elementos ao dizer: *“Então eu falei: não minha filha, por isso não! Negro também é gente! Comigo não tem disso não, eu quero ser mãe e pra mim não tem escolha”*. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019). O testemunho dessa colaboradora aponta para a compreensão sobre o tratamento que se deveria dar a uma criança negra, pois, *“aos olhos de Deus”*, eram iguais a outras. Mas havia outro motivo para que ela assumisse a responsabilidade de cuidar dessa criança, pois ao dizer: *“eu quero ser mãe e pra mim não tem escolha”*. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019). A trajetória de vida de dona Antônia não era exceção à regra, pois ao rememorar sua condição de vida precária na Colônia Rio Branco, sempre dizia que: *“Eu era tão pobre, que nem filhos eu pude ter”*. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019). Através desse relato, percebemos que para a entrevistada, a maternidade era um papel central na formação identitária. Não ter filhos significava fracassar ao ideal de mulher da época, pois, a vocação da maternidade era o resultado da valorização do mito do instinto materno, da realização pessoal.

Figura 8 - Residência na Colônia Rio Branco-MT (1960)



Fonte: Acervo do Núcleo de Documentação Histórica Escrita e Oral – NUDHEO. UNEMAT- Cáceres-MT. Fotografia desconhecido

A fotografia (imagem 08) traz a representação de uma família composta por oito pessoas, provavelmente filhos do mesmo casal: quatro do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os pais e os filhos eram todos brancos. Outro dado perceptível, a casa foi construída com madeiras, provavelmente, extraídas das matas existentes na Colônia Rio Branco. Era um espaço de moradia simples, sem muito conforto, principalmente, para uma família numerosa. Assim, esta imagem evidencia as práticas dos espaços privados, pois trata-se da memória individual, mas também da memória coletiva que diz respeito ao grupo de mulheres que possuem uma identidade que foi sendo formada na experiência coletiva.

Para o historiador Losandro Antonio Tedeschi (2014), a memória é matéria prima da História, e a própria realidade é marcada por elaborações, interpretações marcadamente subjetivas que os sujeitos fazem dela. Nesse sentido, o autor afirma: “Não há futuro para a História das mulheres sem um permanente exercício arqueológico da memória, porque sem ela não se pode construir nem resguardar a identidade”.²⁸

Perrot (2007, p. 212), ainda esclarece, que, a submissão da mulher a opressão familiar e social, por real que seja não basta para contar sua história. Elas se afirmam por outras palavras, por outras práticas cotidianas que derrotam a racionalidade do poder, enxertadas sobre uso próprio do tempo e do espaço. Elas traçam suas trajetórias de vida por caminhos que é preciso reencontrar. Assim, referenciada pela análise de Perrot (2017), que substitui a representação de submissas e insignificantes pela de mulheres ativas e resistentes, guardiãs das subsistências, administradoras do orçamento familiar, entre outras ações, que iremos, a seguir, discutir acerca das práticas cotidianas vivenciadas pelas mulheres na Colônia Rio Branco-MT.

3.4 Memórias sobre as práticas cotidianas nos espaços da Colônia Rio Branco -MT

O local é o espaço primeiro da atuação do homem, por isso, perceber a complexidade das relações familiares e sociais na vida privada e no cotidiano implica indagar qual o lugar que os indivíduos ocupam na trama histórica e como essas relações são construídas em diferentes temporalidades. Nas considerações de Agnes Heller (2016, p. 35), “a vida cotidiana é a vida de todo homem”. Em suas atividades diárias, ele está emerso na cotidianidade e não escapa da sua dinâmica.

²⁸ Ver em: TEDESCHI, Losandro Antonio. Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres / Losandro Antonio Tedeschi – Dourados-MS: UFGD, 2014.

Mary Del Priore (2011) ao apresentar um quadro geral a respeito da “História do Cotidiano e da Vida Privada” depara-se com algumas questões que devem ser pensadas por aqueles que pretendem trabalhar com o cotidiano no ensino de História: é possível historicizar a noção de vida cotidiana? Essa noção de cotidiano valeria para todas as épocas da História? De acordo com a autora, no sentido comum, cotidiano seria aquela esfera privada da vida humana onde ocorre a permanência e conservação de práticas culturais e rituais. No entanto, “os historiadores que têm a família por objeto de estudo vêm percebendo que a vida privada e o cotidiano familiar são um lugar de produção social das existências”. (DEL PRIORE, 2011, p. 255). Nesse sentido, o cotidiano familiar faz parte da esfera produtiva, da vida pública.

Na mesma linha de raciocínio, Martins (2004, p. 96-97) ao analisar as diferenças entre vida privada e vida cotidiana chamou a atenção para o uso de conceitos definidores do que seria cotidiano. Muitas vezes reduzido à repetição ou reprodução de “usos e costumes” corriqueiros. Na sua perspectiva, o historiador/professor deve estar atento ao conceito de senso comum, ao seu uso e lugar na vida cotidiana, pois, assim como alertou o historiador Raphael Samuel (1989, p. 228), quanto ao conceito de comunidade²⁹, que frequentemente leva uma suposição não justificada de equilíbrio, as noções de vida privada e vida cotidiana dentro de suas naturezas próprias também não se encerram em conceitos fechados. “O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior ao conhecimento, mas porque é conhecimento compartilhado entre sujeitos na relação social”. (MARTINS, 2004, p. 59).

Neste sentido, a memória das mulheres entrevistadas envolve um permanente diálogo de identificação com a trajetória de vida das outras famílias, e seus relatos caminham por vários temas que indicam conhecimentos e experiências compartilhados na relação social. O relato de suas lembranças pode ser dividido em duas partes: no primeiro momento, a narrativa evidenciou a prática de deslocamento empreendido por várias famílias no mesmo caminhão pau de arara e a existência de um barracão construído pela C.P.P., a margem esquerda do Rio Branco, feito de pau a pique e coberto de tabuinha de madeira, de chão batido e sem repartição de cômodos para acomodar os migrantes no momento da chegada.

O fiscal de terra chegou e falou: aqui tem um barracão do Estado, vocês vão pra lá, vão ficar lá até construir a casa de vocês. [...] quando nós chegamos a comadre Jovita estava cozinhando numa trempe de pedra feita fora do barracão. A Carmela e o marido estavam lá pros altos do morro, onde hoje é o cemitério. Estavam lá plantando arroz. [...] Abel (esposo) pegou a lona e dividiu o barracão, separando um lugar para dormir e trocar de roupa. O resto nós fazíamos tudo junto. (Eulália Borges da Silva, 2019).

²⁹ O conceito de Comunidade descrito por Samuel (1989, p. 228) encontra-se no primeiro capítulo.

Na segunda parte do relato, a descrição das moradias pode ser classificada como uma apropriação dos elementos naturais disponíveis na natureza e dos conhecimentos trazidos pela vivência e experiências adquiridas em outros lugares. Os aspectos das primeiras residências construídas na Colônia pelos migrantes são representações dos lugares de memória: *“eu já morei em muitos tipos de casa, mas essas feitas de pau a pique eu jamais me esqueço”*. Assim, dona Antônia descreve as primeiras casas construídas na Colônia Rio Branco-MT:

[...] era uma casinha de pau a pique, coberta de madeira, de tabuinha. Ih! Aquilo ali era mesmo que nós estar morando em um prédio. Ainda morei um tempo em casinha coberta de sapé e rodeada de pau em pé, e era bom, pois não chovia dentro. No sapé não passava nada. Chuva de pedra, de granito que o povo chama, era constante, mas não molhava dentro da casa não. Eu já morei em muitos tipos de casa, mas essas feitas de pau a pique eu jamais me esqueço. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019).

A rememoração sobre as experiências vividas no passado também se confunde com a percepção das ações cotidianas empreendida no presente. Como disse dona Antônia, *“eu jamais me esqueço”*. Na concretude de retomada das lembranças fica perceptível também no relato de dona Andiária a noção de continuidade, de permanência das ações práticas por ela no período de colonização. Conforme ela diz: *“E é desse jeito que a gente tem que fazer”, “a gente tem que ajudar os que chegam, os que precisam”*. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

As lembranças do passado servem ao presente. Nesse sentido, Ecléa Bosi esclarece:

Conhecemos a tendência da mente em remodelar toda experiência em categorias nítidas, cheias de sentido e úteis para o presente. Mal termina a percepção, as lembranças já começam a modificá-la: experiências, hábitos, afetos, convenções vão trabalhar a matéria da memória. (BOSI, 1994, p. 419).

No processo de produção e elaboração das memórias, as mulheres partilham lembranças dos momentos de angústia e desalento. *“Ih minha filha! Aqui tinha muita gente em situação difícil”* (Andiária da Conceição Silva, 2019), mas suas recordações são também representativas de solidariedade traduzida em esperança de tempos melhores. Todos esses elementos simbólicos, de marcante significação pessoal, comunitária e social, é que nos possibilitam identificar a alteridade das mulheres no universo feminino e amplia a nossa compreensão sobre o tempo, no qual o tempo da mulher, muitas vezes – e este é o caso das narradoras – é da dupla jornada: trabalho de produção e de reprodução da família. Tempo de

apropriação de conhecimentos adquiridos e tempo de reinvenção, de construção de novas “maneiras de fazer”, de sobreviver.

No contexto social de precariedade, de carência do básico para sobrevivência, as mulheres se erguem e se afirmam: trabalhadoras rurais, comerciantes determinadas, domésticas hábeis, esposas e mães dedicadas. Ocupam o lugar central no cotidiano familiar. Ao relatar as lembranças do passado expressam conhecimentos, experiências difíceis, mas também a solidariedade e vitalidade de pessoas humildes que tentaram de tudo para sobreviver no cenário de abandono que compunha os primeiros anos de habitação na Colônia Rio Branco-MT.

Para garantir a sobrevivência familiar, no sistema de produção da agricultura de roça, coube a elas à produção dos grãos e do pão: o preparo do solo, o plantio, o cultivo e colheita das lavouras, a transformação dos grãos em produtos comercializáveis, além de todo trabalho doméstico não contabilizado para a unidade econômica de produção de excedentes.

A comercialização dos produtos de subsistência, que para algumas famílias representava a principal renda familiar, para outras eram a garantia de sobrevivência enquanto fixavam residência e estabeleciam seus próprios meios de produção. Nesse sentido, as mulheres da Colônia foram bastante atuantes. A elas cabiam à produção dos gêneros de primeiras necessidades. Conforme relatou dona Eulália sobre sua prática comercial na Colônia Rio Branco-MT:

[...] quando nós chegamos aqui, fizemos engenho, plantamos cana, com um certo tempo já tinha muita cana pra fazer melado e rapadura. Eu fazia três tachos de rapadura por dia. [...] quando terminava a primeira tachada, moía mais cana e colocava outra tachada no fogo. Fazia 16 rapaduras em cada tachada e vendia tudo. Eu fazia umas rapaduras clarinha! Era o único jeito de ganhar dinheiro pra comprar as coisas que não colhia na roça. [...] Lá da roça eu trazia frango, ovos, bolo, biscoito de polvilho, café torrado, banha e carne de porco, rapadura, melado, e mandava para o Eli (filho) vender no bulicho. [...] o Abel fez um bulicho de tábuas, de dois cômodos, onde hoje é a Rua Espírito Santo. Era lá minha barraca. [...] A farinha e o polvilho que eu fazia, ralava no ralo e torcia na mão. Era um trabalhão danado, mas vendia tudo a cinquenta centavos o litro. Todo sábado! Todo final de semana eu estava lá vendendo minhas coisas pra ganhar uns trocadinhos, porque na roça só ganhava dinheiro no final de cada ano, no final de cada colheita, então esse dinheiro é que nos socorria, era assim que nós alimentávamos sete bocas. A colheita de arroz era muita, mas a gente não vive só de arroz. Eu tinha que dar meus pulos. (Eulália Borges da Silva, 2019).

Os relatos de dona Eulália revelam atividades comerciais restritas a venda de alimentos produzidos na própria Colônia: “*frango, ovos, bolo, biscoito de polvilho, café*”

torrado, banha e carne de porco, rapadura, melado”, em formato de feiras populares destinadas a venda de perecíveis e produtos de fabricação artesanal, pois os demais itens necessários à sobrevivência, tais como: ferramentas de trabalho, tecidos, remédios, querosene para lamparinas, máquina de costura, sacaria e/ou embalagens, um ou outro objeto de plástico e demais produtos industrializados só eram possíveis de ser adquiridos nos polos comerciais de Cáceres ou da capital do Estado, em Cuiabá. Conforme as lembranças de dona Andiária (2019): *“naquele tempo nem soda não tinha aqui. Quando as coisas foram melhorando, nós começamos a comprar a soda pra fazer sabão em Cáceres”*.

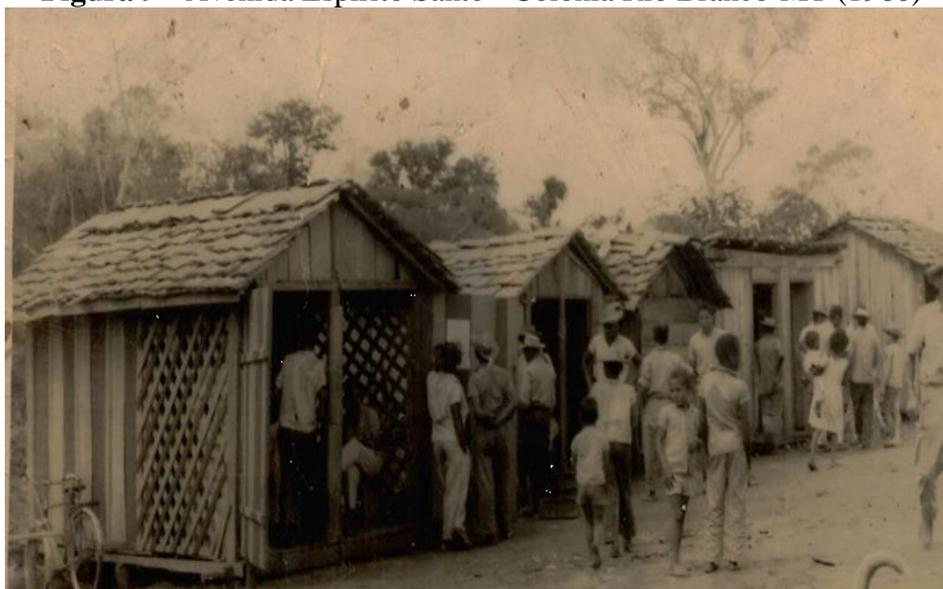
Segundo o relato por dona Eulália, quem tinha condições financeiras para fazer a longa viagem até o município de Cáceres, com duração de três a quatro dias entre idas e vindas, socorriam os demais colonos. *“A dona Lurdes ia à Cáceres e trazia as peças de pano pra mim”*. (Eulália Borges da Silva, 2019).

Para descrever o contexto em que se dava a prática comercial dos colonos, destaca-se abaixo uma fotografia (imagem 9) de autoria desconhecida, pertencente ao acervo particular do Senhor Dorico Santiago. A imagem registra a Rua Espírito Santo, na década de 1960, a qual dona Eulália afirma ser o espaço destinado à venda dos produtos de primeiras necessidades, oriundos da produção agrícola dos colonos.

A Rua Espírito Santo foi uma das primeiras construídas na Colônia, e é atualmente onde se localiza, no cruzamento com a avenida principal – Pedro Pedrossian, o centro comercial da cidade de Salto do Céu-MT.

A partir do contato visual com a fotografia, dona Eulália afirma reconhecer o estabelecimento do qual foi proprietária na década de 1960, denominado por ela como sendo *“uma barraca, um bulicho”* construído por seu esposo: *“Abel construiu um bulicho de tábuas, de dois cômodos e colocou o Eli (filho) tomar conta”*. A barraca a qual se refere está situada na quarta posição, da esquerda para a direita, na foto abaixo.

Figura 9 - Avenida Espírito Santo - Colônia Rio Branco-MT (1960)



Fonte: Acervo particular do Senhor Dorico Santiago. Fotografia desconhecido.

Através dessa fonte fotográfica é possível perceber aspectos dos estabelecimentos comerciais da Colônia Rio Branco: pequenas construções com paredes feitas de tábuas e telhado de tabuinha de madeira em um espaço de chão batido, nas proximidades da mata. As pessoas retratadas: apenas homens e crianças, em sua grande maioria, representam posição de movimentação, logo, supomos ser um espaço público de socialização masculina – ausência de mulheres – e destinado à comercialização de produtos alimentícios, mas sem muita circulação de mercadorias e com funcionamento restrito aos fins de semana conforme relatou dona Eulália: *“todo sábado, todo final de semana eu estava lá vendendo minhas coisas pra ganhar uns trocadinhos”*. Assim, a profundidade da foto decorre menos da extensão do ambiente do que de seu despojamento, de sua pobreza. A mesma que acompanhou os colonos em diferentes aspectos do cotidiano.

A venda da produção de excedente recebia outro tratamento comercial, pois, a base econômica da agricultura familiar dos colonos era condicionada a sistemas de parcerias, nos quais os agricultores cediam parte de sua colheita aos donos da terra que cultivavam e as porcentagens restantes que sobravam aos despojados de tudo nesse mundo de privações, se transformavam em fonte de cobiça e lucro para os atravessadores de mercadorias. Devido à ausência de estradas na Colônia Rio Branco e a falta de acesso aos meios de transportes para escoar a produção agrícola até os centros comerciais de outras localidades, estes se aproveitavam para monopolizar as relações comerciais, submetendo os colonos à exploração. Conforme disse dona Andiária: *“era muita exploração que existia aqui”*. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

Nesse sentido, a narrativa dessa colaboradora é bastante esclarecedora:

No começo, viver aqui era muito difícil. Nessa época tinha muito cabra explorador. Os comerciantes que vinham aqui comprar o arroz e o feijão que nós produzíamos eram atravessadores. Eles compravam os cereais para vender para outras pessoas de fora. [...] teve uma época que nos colhemos trezentos sacos de arroz, sessenta sacos de feijão, uma parte de feijão rosinha e outra de feijão carioca e, vendemos para esse pessoal. [...] quando eles vinham comprar os cereais, chegavam de noite pra carregar o caminhão e, como aqui não tinha balança e nem a gente tinha condições de acompanhar a pesagem, eles levavam o arroz e depois traziam uma nota de papel dizendo que o peso deu tanto, mas ninguém nem via a balança, e se fosse achar ruim era até capaz deles querer fazer alguma coisa com a gente. O arroz a gente recebia no preço que era tratado, mas a gente nunca sabia qual era o peso que saía no caminhão. O pessoal dizia que na pesagem deles sempre dava uns dez ou doze sacos a menos, e eles não pagavam. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

A narrativa de dona Andiária revela práticas cotidianas de como, naquele período, havia o duro trabalho na roça para plantar e colher o feijão e o arroz, sem o apoio estatal tão prometido. Era através da agricultura familiar, em condições adversas, enfrentando os destemperos do clima, das pragas, enfim, que se produzia alimentos que chegavam nas casas das famílias das cidades de Cáceres e até da capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá. O testemunho desta entrevistada aponta uma sórdida estratégia utilizada pelos comerciantes que compravam as sacas de arroz e do feijão, que eram levados para outros centros urbanos através de caminhões durante à noite. Não eram pesadas as sacas no momento do carregamento, o que sinalizava que os preços que eram pagos aos produtores não condiziam ao peso real. Com isso, “[...] *na pesagem deles sempre dava uns dez ou doze sacos a menos, e eles não pagavam*”. (Andiária da Conceição Silva, 2019); o prejuízo era considerável para essas famílias que ficavam submetidas a esse circuito comercial.

Segundo Martins (1998) os grandes embates históricos que invadem o dia a dia dos lavradores pobres que habitam os espaços de povoamento e de ocupação da Amazônia transformam o modo de viver dos colonos em modo de fazer história, a História vivenciada. “A História por meio da qual o homem se faz e a sociedade se transforma e se propõe, assim, como a transfiguração da vítima em protagonista da esperança”. (MARTINS, 1998, p. 690).

3.5 Os cuidados com saúde comunitária da Colônia Rio Branco-MT

Atualmente, os cuidados com a saúde dos enfermos é parte das atribuições conferidas aos governos e poderes instituídos, é de competência pública e de direito dos cidadãos, porém,

no passado esse direito não era atendido, e na Colônia Rio Branco a precariedade nos parece ter sido ainda maior que em outras localidades – a população não contava com assistência da saúde pública nem particular, logo, ao que tudo nos parece, cuidar da saúde dos membros da comunidade era, principalmente, um dever das mulheres. Guardiãs da saúde, a elas pertenciam à eterna responsabilidade por essa parte. Segundo dona Andiária: “*Nós éramos do grupo de mulheres do apostolado, e eu tinha que botar sentido onde é que tinha gente doente, pra poder a gente ir lá visitar, dar assistência*”. (Andiária da Conceição Silva, 2019). Desta forma, “As atividades religiosas são, no sertão, as que mais claramente envolvem a coletividade. É delas, claramente o momento em que o familismo se desdobra no seu extremo, o comunitarismo da vizinhança”. (Martins, 1998, p. 716).

As atividades religiosas a que se refere Martins (1998) são lembradas por dona Andiária em diversos desdobramentos: nos cuidados com os enfermos, nos partos e na cura de epidemias. Conforme o recorte selecionado abaixo, ela diz:

Eu fui ver uma mulher que estava muito doente, ela estava com câncer. Quando cheguei lá ela ficou reclamando que estava muito fraca e necessitando das coisas pra comer. Então juntamos um grupo de mulheres e fomos a casa dela levar rapadura, café, arroz. Levamos de tudo um pouco. [...] quando foi num domingo de missa teve uma reunião. Aí eu falei: oh, gente! Lá naquele alto tem uma mulher numa situação muito difícil e precisando de ajuda, se vocês não acreditarem em mim vai lá pra vocês ver como está a situação. Falei: coitada, a cama dela nem colchão têm, e ela está desprevenida de alimento pra comer, não tem nada, está passando muita necessidade além de estar muito doente. [...] o pessoal pediu pra passar nas casas e recolher as coisas de doações, e eu fui. Umaram dinheiro pra comprar carne seca, outras mulheres deram outras coisas, eu só sei que apanhei uma porção de alimentos e levei. Chegando lá, ela ficou muito satisfeita. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

O enunciado acima mostra o que Heller (2016) diz sobre os papéis sociais. Investidas em seus papéis de guardiãs da saúde, exerciam um papel político. Contudo, para as mulheres dedicadas às tarefas de domínio privado, falar e ser ouvida nos espaços públicos não era tarefa fácil. Em muitas ocasiões, apoiadas em suas funções tradicionais de cuidadoras, ao reivindicar apoio popular buscavam por confirmação de sua credibilidade.

Parece que foi isto que aconteceu na reunião comunitária. Foi como dona Andiária, se colocando de pé e gesticulando com as mãos nos demonstrou indignada, no momento da entrevista, o seu esforço de fazer com que sua voz ecoasse na assembleia onde ocorreu o evento relatado: *Aí eu falei: oh, gente! Lá naquele alto tem uma mulher numa situação muito*

difícil e precisando de ajuda. Se vocês não acreditarem em mim vai lá pra vocês vê! (Andiária da Conceição Silva, 2019).

O mesmo empenho destinado ao cuidado com a saúde comunitária era dispensado também à maternidade, pois apesar de ser um evento privado, realizar os partos eram atribuições das mulheres da comunidade local, sobretudo, porque todas sabiam que se tratava de um momento de perigo de morte, tanto para as mulheres quanto para os recém-nascidos.

A historiadora Michelle Perrot (2007), na obra “Minha História das Mulheres”, ao escrever sobre a maternidade na sociedade ocidental, afirma:

O nascimento evoluiu muito. De início nas práticas do parto, que por muito tempo foram problemáticas e mesmo dramáticas. O parto era a principal causa de mortalidade das mulheres e o primeiro fator de sua fraca esperança de vida. A mortalidade infantil era também muito elevada. Aparece hoje como um indício de subdesenvolvimento. [...] inicialmente, ato próprio à mulher, praticado em casa, por uma matrona ou uma parteira, entre mulheres, excluindo os homens, quase sempre mantidos fora do acontecimento e do ambiente, o parto medicalizou-se, masculinizou-se, hospitalizou-se. O parto no hospital era para as mulheres pobres, ou sozinhas, desamparadas ao ponto de não poderem recorrer a um parteiro ou a uma parteira. Depois, o hospital tornou-se o lugar privilegiado da medicalização e da segurança, tendo havido uma total inversão na relação com as mulheres. As mulheres de posses seguiram o caminho da clínica, depois o do hospital maternidade já a partir do período entre guerras. Depois da Segunda Guerra Mundial, a prática se generaliza e o nascimento em casa torna-se uma exceção. (PERROT, 2007, p. 73-74).

Nas lembranças das mulheres colaboradoras desse estudo, a vida cotidiana e a vida privada na Colônia Rio Branco-MT se propõem de maneira incompleta, inacabada e insuficiente. Pelos relatos percebe-se a ausência de atendimento médico, falta de hospitais e farmácia, assim como, a falta de mobilidade e meios de transportes. Através dessas lembranças é possível perceber o quanto à fraca esperança de vida se fez presente na Colônia. Conforme relatou dona Andiária:

Aqui, quando as mulheres engravidavam, quando chegava a hora de ganhar o menino e não conseguiam, tinham que levar na rede até a vazante do Rio Branco, pra de lá pegar outra condição até chegar a Cáceres. Só em Cáceres é que tinha médico, que tinha hospital. Teve um caso que, aconteceu com a dona Abigail. Quando arrumaram jeito de levar ela pra Cáceres, não deu tempo e ela ganhou a criança já morta. E depois foi com a dona Irene. Ela adoeceu também e ficou aqui sem poder sair. Colocaram numa rede e atravessaram uma pinguela, feita com uns paus grandes de jatobá atravessado no rio, pra poder pegar o caminho do seu Sudoca lá em cima, pra só depois chegar no Panorama³⁰. Só no Panorama que tinha carro indo

³⁰ Povoado situado adiante de Rio Branco, vindo de Salto do Céu-MT para Cáceres-MT.

para Cáceres e voltando pra cá. Era direto assim. Outra mulher deu eclampse, e morreu no caminho. Ela tinha casado de pouco e ia ter o primeiro filho, coitada, morreu sem ser socorrida. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

Ao rememorar as dificuldades a que eram submetidas, as mulheres não se eximem de participação na construção do cotidiano familiar e social. Descrevem suas trajetórias de vida revelando os aspectos dos espaços privados que se configuravam como sendo de “uma vida de privações e não de uma vida de privacidade” (MARTINS, 1998, p. 674). Nesse sentido, dona Antônia nos informou que o evento dos nascimentos da Colônia, que pressupõe de natureza privada, passou a reintegrar os parceiros masculinos como agentes socorristas. Conforme ela disse: *“Foi terrível! A mulher teve o filho no meio dos homens, na vista deles”*.

Na arte do cuidar e proteger os membros da comunidade, as parteiras e nutrizes que protegiam seus filhos e os filhos da vizinhança, se comportam como mães. “A maternidade é o grande caso das mulheres. A mãe deveria ser nossa religião”. (Perrot, 2007, p. 68). Martins (1998) afirma que, a vida privada nos sertões se configura entre os limites da fronteira humana e o não-humano - o natural e o animal. A esse respeito o autor esclarece que a fronteira é também fronteira e limite daquilo que define a modernidade, como a vida cotidiana e a vida privada, porque nela tudo se propõe de maneira incompleta, inacabada e insuficiente. Por isso também a fronteira é um lugar de contraditória combinação de temporalidades, lugar em que o processo histórico flui em ritmos lentos, mais lentos, sem dúvida, do que nas instâncias e espaços centrais e dinâmicos da sociedade, mesmo que a ocupação territorial seja veloz. (MARTINS, 1998, p. 681).

As lembranças de dona Antônia evidenciam o que diz Martins (1998), sobre a maneira incompleta, inacabada e insuficiente, em que sobrevivem as populações sertanejas:

Quando era pra uma mulher ganhar neném, muitas vezes tinha que ir pra Cáceres. Muitas delas tiveram seus filhos no meio das estradas. Certa vez uma mulher que se chamava Altiva não conseguiu ter o filho em casa com a parteira, então fizeram um negócio com uns paus, colocaram uma rede e deitaram a mulher naquilo. Os homens vinham trazendo aquela armação pendurada, apoiando nos ombros, e ela deitada naquela rede. Quando a pessoa era pesada, precisavam de uns quatro homens ou mais para poder conseguir carregar. Vinham dois homens na frente e dois atrás, quando aqueles cansavam os outros pegavam. Era assim que faziam o transporte dos doentes e das mulheres que precisava ir pra Cáceres para ter neném. Condução nenhuma, tinha aqui. A condução que tinha para carregar os doentes era os ombros dos homens. Eu lembro que se juntou aquele monte de homens pra trazer aquela mulher até a beira do rio pra depois pegar um carro que fosse pra Cáceres, para hospital de lá. Quando chegaram lá na descida do seu Ângelo, passando lá por perto de casa, ela arruinou pra ter o

menino, e começou a colocar o bacuri a baixo, foi terrível. A mulher teve o filho no meio dos homens, na vista deles, e depois dali voltaram com ela e o neném pra casa. (Antônia Maria Teles da Silva, 2019).

A respeito do comunitarismo existente nos povoamentos de fronteira, Martins reitera: “uns estão sempre cuidando também dos filhos dos outros, velando, vigiando, protegendo. E, esperando que os outros façam o mesmo com seus filhos”. (Martins, 1998, p. 715).

Na Colônia Rio Branco também não foi diferente. As mulheres referenciadas pelos conhecimentos práticos da medicina tradicional, pelo sentimento comunitário e pela organização dos mutirões de solidariedade temporária foram as melhores expressões dessa cultura de tutela. As recordações de dona Andiária reforçam o enunciado:

Aqui era tão difícil, que quando as pessoas chegavam às crianças ficavam doentes. Menino aqui dava sarampo, coqueluche, varicela. [...] era aquela peleja com a meninada, era tanta diarreia que as crianças ficavam evacuando sangue e não tinha remédio em lugar nenhum. Tinha uma mulher lá no Panorama que arrumava as plantas pra nós. Dizem que isso é coisa de pembeira, não sei. Só sei que eu passava as receitas dos chás e dos banhos. Não tinha jeito né? Os meninos iam acabar morrendo porque não tinha nenhum recurso aqui. Não tinha médico, nem farmácia, não tinha nada aqui, nem planta pra fazer chá não se achava por aqui. Lá no Rio de Janeiro tinha de tudo, lá em Minas eu plantava de tudo também, mas aqui não tinha nada não. Com muito custo quem foi chegando foi tratando de arrumar mudas pra plantar. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

As práticas da medicina popular, utilizadas no Brasil, é resultado das relações culturais entre portugueses, indígenas e africanos após anos de contato e interações forçadas, hoje, dificilmente é possível distinguir qual é europeia, indígena ou africana, ou seja, qual prática indica, em parte, a origem étnica das técnicas utilizadas nos procedimentos de cura. Resta de concreto para análise neste estudo que os conhecimentos empregados por dona Andiária no tratamento do “*sarampo, coqueluche, varicela*” e tantas outras enfermidades que afligiam os moradores da Colônia Rio Branco, se cruzam com os saberes das gerações que a antecederam e espelham, em certa medida, os saberes e as práticas medicinais das gerações atuais, que ainda habitam esta localidade.

No Brasil, do período colonial, a medicina popular praticada por indivíduos que detinham conhecimentos sobre certas técnicas de utilização de ervas, frutos e produtos naturais, ou que sabiam manipular substâncias químicas para a cura de doenças, eram

considerados curandeiros³¹ ou benzedeiros. Referenciados por esses saberes atendiam doentes de todas as camadas sociais, sobretudo os pretos escravizados, que possuíam poucos recursos. Estes curandeiros, praticantes dos métodos de manipulação de plantas medicinais já possuíam conhecimentos empíricos, sobre os procedimentos curativos, acumulados durante séculos e transmitidos por diversas gerações.

Na medida em que conseguiam amenizar as agruras causadas pelo sistema escravista, curando as doenças e os ferimentos provenientes dos maus tratos a que eram submetidos pelos senhores de escravos e, oferecendo apoio, solidariedade e conforto espiritual aos companheiros, para enfrentamento dos problemas cotidianos, passaram a ser considerados verdadeiros líderes religiosos.

Contudo, a prática de cura mesclada a prática religiosa de origem africana, por meio da qual o curandeiro entra em contato com entidades sobrenaturais, espírito, ancestrais, deuses ou santos, eram associadas a atos de feitiçaria ou ritos demoníacos, razão pela qual foram duramente perseguidas pelo Tribunal da Inquisição³², instituição que foi criada ainda na Idade Média. Com a repressão inquisitorial e o preconceito oriundo da perseguição religiosa, nos períodos da Idade Moderna e contemporânea, as “práticas mágico-religiosas”³³, passaram a ser exercidas cada vez mais de forma clandestina, mas as plantas medicinais permaneceram sendo utilizadas por populações que não tinham acesso a outros tratamentos de saúde, próprios das práticas da medicina considerada erudita ou científica.

³¹ Segundo a historiadora Regiane Augusto de Mattos (2009), “nas sociedades centro-ocidentais africanas, os valores positivos, como a saúde, a harmonia, a fecundidade e a riqueza eram considerados importantes. Tudo aquilo que era contrário, isto é, a doença, a infertilidade e a escravidão, resultava de feitiçaria provocadas por pessoas mal-intencionadas, por espíritos malévolos ou esquecidos pela comunidade. Para conseguir se livrar dos aspectos negativos e retomar a harmonia, era necessário, em primeiro lugar, descobrir a causa dos infortúnios. Por ser oculta, a causa só seria descoberta pelo curandeiro, que, dotado de um poder especial, se comunicava com os ancestrais, que a revelavam. Em segundo lugar, era preciso realizar cerimônias com danças, músicas, e rituais de possessão, bem como utilizar símbolos, como objetos sagrados e mágicos em homenagem aos ancestrais”. (MATTOS, 2009, p. 158). “No Brasil do século XVII e XVIII, as pessoas que praticavam as tradições religiosas dos africanos eram conhecidas como curandeiras”. (MATTOS, 2009, p. 156).

³² O Tribunal de Inquisição foi criado no século XV em Portugal, tinha como base uma instituição criada pela igreja, no século XIII, para combater o movimento de contestação a ela. Serviu basicamente para perseguir os praticantes de atos considerados delitos contra o catolicismo, chamados de heresias. Os alvos da perseguição do tribunal foram os atos sexuais não ortodoxos, considerados adúlteros ou sodomitas (homossexualismo), blasfêmia contra Jesus, Maria e os santos e práticas religiosas chamadas de feitiçarias, como as praticadas pelos africanos.

³³ A historiadora Marina de Mello e Souza (2008) define as “práticas mágico-religiosas” considerando: “magia e religião como sendo coisas separadas. Para a autora, a magia se liga à crença de existir uma possibilidade de intervir no material por meio de uso de forças naturais e, a concepção religiosa remete-se a especulação do espírito e à fé, articulada a sistemas filosóficos. Ao tratar de culturas africanas e afro-americanas remete-se as duas ideias, pois assim o sistema de explicação das coisas destes e do outro mundo, do que se aproxima do que é chamado de religião, se faz presente tanto quanto as ações articuladas as forças sobrenaturais, associadas à esfera da magia”. (SOUZA, 2008, p. 114).

No Brasil, dos séculos XIX e XX, a utilização das plantas medicinais ainda era muito comum entre os diversos grupos étnicos-raciais e até mesmo entre as diferentes classes sociais, mas a partir da implantação da República no Brasil a prática da medicina popular se tornou alvo de perseguição também por parte do Estado, pois o período republicano passou a ser visto como o momento do triunfo dos urbanistas, dos médicos entre outros profissionais responsáveis por tornar o país moderno aos moldes europeus.

Na primeira metade do século XX, os ideais de modernização, de “civilidade” marcaram os projetos de Nação proposto para o Brasil na medida em que começaram a se difundir na sociedade ideias relacionadas a um padrão único de evolução, ou seja, o percurso a ser seguido pela humanidade era entendido como um trajeto de direção única, partindo do atrasado rumo ao mais desenvolvido, ao moderno. Posteriormente, esses ideais foram potencializados durante a ditadura militar, período em que os governos militares passaram a impor ao país o Projeto de Integração Nacional (PIN). Nesse sentido, os conhecimentos práticos e os valores tradicionais dos povos africanos e ameríndios passaram a ser considerados fontes de atraso e, deveriam, segundo a concepção das elites brasileira e dos governantes, ser abandonados para dar espaço a integração dos valores culturais dos brancos, da classe dominante.

A narrativa de Dona Andiária, de certa forma, denuncia a existência de preconceitos contra a medicina popular praticada por ela, pois ao dizer: *“dizem que isso é coisa de pembeira”*, mas também fica evidente em seu relato a indignação contra atos discriminatórios de sua cultura, de seus saberes tão necessários aos moradores da Colônia Rio Branco-MT. Em outras palavras, ela afirma não saber se é coisa de pembeira ao dizer: *“não sei”*, ou não concorda que seja uma prática ilegal, imprópria, pois em um lugar onde *“não tinha nenhum recurso, não tinha médico, nem farmácia”*, receitar os *“chás e banhos”* para os doentes era a única forma de salvar suas vidas, portanto, suas técnicas de curas são legítimas, pois, segundo ela era feita com a anuência e credibilidade daqueles que necessitavam de seus cuidados. Como ela mesma diz: *“Só sei que eu passava as receitas dos chás e dos banhos. Não tinha jeito né? Os meninos iam acabar morrendo porque não tinha nenhum recurso aqui. Não tinha médico, nem farmácia, não tinha nada aqui [...]”*. (Andiária da Conceição Silva, 2019).

São essas lembranças importantes, pois permitem compreender o que diz Michel de Certeau (1994) sobre a “A invenção do cotidiano”. Para esse autor, os mecanismos de regulamentação e disciplinamento da sociedade, que tenta regular e controlar a vida dos homens, podem ser burlados através de práticas, táticas e estratégias de sobrevivência que os

indivíduos criam na dinâmica cotidiana. Nesse sentido, a vida social torna-se espaço de negociação dentro de um cotidiano improvisado, sempre possível de ser (re) inventado. (CERTEAU, 1994, p. 41).

3.6 A educação formal na Colônia Rio Branco-MT

Deparando com o vínculo solidário entre as mulheres e seu grupo comunitário de pertença, é possível perceber a partir de suas memórias, uma rede de solidariedade extensiva à educação formal das crianças do povoado. Souza (2019) informa que o surgimento das primeiras escolas construídas na Colônia Rio Branco se deu através do trabalho voluntário das mulheres. Nesse sentido, a autora diz:

O senhor Laurídes afirmou ainda que a professora voluntária Olegair Ilda Tramarim de Oliveira também era a diretora de um grupo de oito voluntárias que davam aulas, e não havia um local definido. Uma das salas funcionava na igreja Católica, as outras três funcionavam em diferentes locais fornecidos pelos moradores do local. [...] nós iniciamos assim [...] começamos assim só para ajudar a comunidade, não tinha quem pagava, não tinha [...] era voluntário, nós trabalhamos um ano aqui todas como voluntárias, conta dona Albertina que trabalhou como professora voluntária nesse período. Esse trabalho foi realizado na década de 1960. Dona Olegair foi quem fez o convite às demais professoras, e assim começou a história das escolas em Salto do Céu. (SOUZA, 2019, p. 41).

Para além das informações oferecidas por Souza (2019) sobre a origem das escolas na Colônia Rio Branco, e sobre a iniciativa das mulheres em promover educação primária para os filhos dos colonos, a narrativa de dona Maria Perônico diz sobre quais eram os princípios norteadores do ensino básico, dos anos de 1960/1970 e, principalmente, a ausência de políticas públicas destinadas a oferta de educação formal para as comunidades rurais, bem como quais dificuldades foram enfrentadas devido à falta de infraestrutura e materiais didáticos e, precipuamente, de formação profissional para o exercício da docência nesse período. Conforme o relatado por essa depoente:

[...] as pessoas quando chegavam aqui não tinha como alfabetizar as crianças, não tinha escolas construídas e nem professores com formação profissional como tem hoje. A maioria das pessoas que vieram pra cá naquela época, era de trabalhadores rurais e sem nenhuma instrução. Naquele tempo tinha muita gente analfabeta no Brasil. (Maria Perônico da Silva, 2019).

A narrativa de dona Maria Perônico, evidencia o que Rosa Fátima de Souza (2008) diz sobre o ensino primário e secundário no Brasil da década de 1960. Conforme as ponderações da autora, o ensino primário vinha, desde a década de 1950, sendo alvo de iniciativas de renovação com base na defesa da universalização da escola pública e gratuita, no entanto, “no início dos anos 60, a rede de ensino primário brasileiro não chegava a atender 60% das crianças em idade escolar, ou seja, os 12 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade” (SOUZA, 2008, p. 243). A ausência de oferta de educação pública e gratuita para a maioria dos cidadãos brasileiros é constatada no relato da entrevistada ao dizer: “*naquele tempo tinha muita gente analfabeta no Brasil*” e “*a maioria das pessoas que vieram pra cá naquela época, era de trabalhadores rurais e sem nenhuma instrução*”. (Maria Perônico da Silva, 2019).

Ao problema da falta de oferta de um ensino público e gratuito no Brasil somava-se, também, o alto índice de repetência dos alunos das primeiras séries primárias; a evasão escolar; a má qualidade da formação dos docentes; os baixos salários; as precárias condições das escolas rurais; as dificuldades enfrentadas pelas condições de trabalho oferecidas e na execução do programa de ensino, além da “[...] enorme seletividade escolar que forçava a saída precoce das crianças dos bancos escolares”. (SOUZA, 2008, p. 243).

Para a historiadora Selva Guimarães (2014), a intervenção feita pelos governos militares no Plano Nacional de Educação, teve por objetivo implantar um projeto de educação em conformidade com o ideário de fortalecimento da nação, sem contradições, ou seja, a construção de um ensino escolar que atendesse aos interesses de grupos da elite brasileira, aos privilégios das classes dirigentes e o projeto de desenvolvimento econômico do Brasil, assim como, o “ajustamento” das instituições de ensino superior e de educação básica a “ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes” que primavam por uma educação que garantisse a unidade da nação e a formação da identidade nacional brasileira. (GUIMARÃES, 2014, p. 21).

Para Bittencourt (2009, p. 273), “as escolas experimentais brasileiras da década de 60 especializaram-se nos estudos do meio, que passaram a integrar os currículos escolares de maneira efetiva”. A partir da reforma educacional na fase da ditadura civil-militar, a disciplina de Estudo Social foi introduzida em todo o sistema de ensino para todas as séries do então primeiro grau estendendo-se, posteriormente, para as demais séries do antigo ginásio.

A integração das ciências sociais (geografia humana, história, sociologia, economia e antropologia cultural) em uma única disciplina – Estudos sociais -, foi proposta para atender

os problemas da sociedade moderna e explicar o mundo capitalista organizado segundo um regime que favorecesse as capacidades de ação individual e o “espírito de competitividade” como garantia de sucesso e progresso nos moldes do liberalismo econômico norte-americano. Em decorrência desse projeto educacional ficaram definidas as disposições básicas do currículo escolar brasileiro.

No núcleo comum obrigatório para o ensino da disciplina dos estudos sociais foi introduzido a partir do “método ativo” que tinha por objetivo “formar, a partir da escola, indivíduos socialmente eficientes para o sistema”. Em decorrências desse método, para as séries iniciais, surgiu a proposta de seleção de conteúdos cujo princípio era a dos “círculos concêntricos³⁴”, organizados por estudos espaciais, do mais próximo do aluno ao mais distante. (BITTENCOURT, 2009, p. 76).

Para os níveis secundários a seleção dos conteúdos obedecia ao caráter enciclopédico – pautado pelo desenvolvimento de técnicas de ensino – necessários à concretização dos objetivos de formação patriótica, de preparação propedêutica para o ingresso no ensino superior, restrito a elite brasileira, e no caso dos cursos profissionalizantes, ofertado para as demais classes sociais, a prioridade era de preparação técnica para inserção no mercado de trabalho. Assim, não houve mudanças significativas para o ensino brasileiro, os governos militares apenas consolidaram algumas medidas que já vinham sendo adotadas e ampliaram as diretrizes educacionais para todo o Estado brasileiro. Contudo, os direitos a educação formal dos trabalhadores do campo não eram devidamente garantidos.

Com base nos pressupostos teóricos que definem os princípios norteadores do ensino básico, dos anos de 1960, e a narrativa de dona Maria Perônico sobre a iniciativa da Senhora Olegair Tamarim de Oliveira, em propor a construção das primeiras escolas no povoado de Salto do Céu-MT, entende-se que a oferta da educação escolar surge como proposta de viabilizar a consolidação das políticas do “Plano de Integração Nacional”. Nesse sentido, o ensino primário ofertado na Colônia se dá em conformidade com o ideário de fortalecimento da Nação, apesar do trabalho docente ter sido, a princípio, realizado de forma voluntária por

³⁴ O princípio de seleção de conteúdos pautados nos círculos concêntricos, consistia na redução de ensino histórico, o qual constituía apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Moral e Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeiras) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar, etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da república” tornou-se sinônimo de ensino de História para as séries iniciais do ensino fundamental. (BITTENCOURT, 2009, p. 76).

parte das mulheres. Após a constatação da existência de muitos analfabetos residindo na Colônia Rio Branco, a depoente diz:

Foi por isso que a dona Olegair que tinha uma formação mais avançada, que veio de São Paulo trazendo conhecimentos sobre educação, teve essa ideia de sair de casa em casa procurando as famílias que tinham crianças em fase de escolarização, e também procurando mulheres que tivesse ao menos a quarta série primária. Que pudesse alfabetizar as crianças. [...] A dona Olegair não era professora, ela era a coordenadora. Foi ela e o Deputado Canelas que conseguiu depois, junto ao prefeito de Cáceres, a nossa regularização profissional. (Maria Perônico da Silva, 2019).

Para identificar a presença e atuação das mulheres na prática pedagógica do ensino primário da Colônia Rio Branco, importante o registro fotográfico (imagem 10) do acervo particular da professora Zilda Klems Pagel. Conforme o relatado por dona Maria Perônico, *“as professoras voluntárias eram: Eu (Maria Perônico), a comadre Albertina, a comadre Eliete, a comadre Dolores (pausa). Vixe! Éramos em muitas mulheres, nove ou dez, não consigo lembrar direito, homem só tinha um”*. Na representação visual temos na primeira posição, da direita para a esquerda, a identificação da Senhora Olegair Ilda Tramarim de Oliveira, mencionada no relato da depoente e reconhecida pelas demais colaboradoras. Na outra extremidade da foto, da esquerda para a direita, encontra-se a dona Albertina, professora voluntária da Colônia, citada por Souza (2019). A mulher localizada na terceira posição, da esquerda para a direita é a professora Dolores. Na parte central da fotografia, temos a professora Maria Perônico, colaboradoras deste estudo, e o professor não identificado por nome, mas mencionado pela entrevistada.

Figura 10 - Professoras da Colônia Rio Branco-MT. Década de 1960.



Fonte: Acervo particular da professora Zilda Klems Pagel. Fotógrafo desconhecido.

Contudo, o ponto a ser destacado, como fator de maior relevância para a formação social desta localidade, é a construção de uma rede de solidariedade entre um grupo de mulheres e as famílias beneficiadas pelo trabalho voluntário no espaço cotidiano da Colônia Rio Branco. Conforme relatou dona Maria Perônico: “*nós mulheres nos oferecemos pra ensinar a criançada a ler e escrever sem ser contratada profissionalmente, sem salários*”. Como forma de retribuição aos serviços prestados para a comunidade, as professoras eram recompensadas pelos moradores da Colônia com a oferta de produtos agrícolas. Conforme ela diz: “*assim que colhiam os alimentos, imediatamente, eles já traziam pra mim*”. Nesse sentido, o relato abaixo, na íntegra, é esclarecedor:

[...] nós mulheres nos oferecemos pra ensinar a criançada a ler e escrever sem ser contratada profissionalmente, sem salários. Trabalhamos os primeiros anos de forma voluntária. Mas era uma dificuldade danada, pois não tinha escola construída, não tinha material para as professoras, não tinha onde comprar material escolar para os alunos. Nós comprávamos o material escolar em Cáceres, mas quando acabava ficávamos sem. Nem as professoras nem os pais dos alunos tinham condições financeiras pra poder comprar material escolar. Mas era diferente de hoje, nós éramos muito valorizadas pelos moradores. Os pais dos alunos ficavam tão satisfeitos com nosso trabalho, como se aquilo fosse a coisa mais importante do mundo. Quando alguém matava um porco ou colhia alguma coisa da roça: mandioca, batata, cana, feijão, arroz, e tantas outras coisas, traziam pra nós. Assim que colhiam os alimentos, imediatamente, eles já traziam pra mim. Acho que era uma forma de gratidão, de reconhecimento do nosso trabalho. E eu fazia com tanto gosto, tinha uma satisfação tão grande em vê-los aprendendo, se desenvolvendo. (Maria Perônico da Silva, 2019).

Através das lembranças de dona Maria Perônico, percebe-se os aspectos da organização dos espaços escolares ou os “espaços de memória” descritos por Thompson, (2006, p. 18). As salas de aula foram improvisadas pelos moradores e pelas professoras da Colônia. Dona Maria Perônico, por ministrar aula para uma turma com mais de cinquenta alunos, utilizava a Igreja Velha, cujo espaço: “*era melhor, com paredes, com bancos e uma lousa improvisada*” (Maria Perônico da Silva, 2019), as demais professoras contavam apenas com “*um barracão da CODEMAT que foi construído na beira do rio, feito de tábuas de mulungu e com bancos feitos de madeira serrada a mão*”, e com mesas e bancos também improvisados pelas professoras, conforme o relatado abaixo.

Os bancos das fileiras da frente eram cumpridos e altos para que os alunos pudessem colocar os cadernos, e tinha uns mais baixos pra acomodar as crianças sentadas, já os bancos das últimas fileiras eram menores e menos confortáveis, pois íamos improvisando na medida em que o número de

alunos ia aumentando. A gente fincava uns tocos no chão e pregava as tábuas em cima. Eram assim as salas de aula. (Maria Perônico da Silva, 2019).

A representação dos espaços escolares construídos na Colônia Rio Branco e descrito por dona Maria Perônico, pode ser observada a partir da fotografia do acervo particular do Senhor Sylvio Pinheiro da Silva (imagem 11). A partir das anotações contidas no verso da imagem, foi possível identificar o barracão onde funcionava a Escola Rural Mista, construída em 1969 para atender os moradores da comunidade Rio Negro. A turma de estudantes desta escola era formada por 30 (trinta) alunos, sendo 18 (dezoito) do sexo masculino e 12 (doze) do sexo feminino e, pelo professor Sylvio Pinheiro, único adulto presente no ato do registro fotográfico. O fotógrafo não foi identificado.

Figura 11 - Escola Rural da colônia Rio Branco-MT (1969)



Fonte: Acervo particular do Senhor Sylvio Pinheiro da Silva. Fotógrafo desconhecido.

Outro dado perceptível na representação fotográfica se refere à prática de construção de moradias e barracões para utilização coletiva, feitos de pau a pique e coberto de tabuinha, com madeiras extraídas das matas existentes na Colônia Rio Branco. Porém, sem paredes para proteção das ações climáticas: vento e chuva. Apesar de não haver paredes laterais e acomodações confortáveis para os estudantes, na escola, eram atendidos alunos de diferentes idades, entre sete e quatorze anos. A enturmação seguia critérios de escolha dos próprios moradores locais. Conforme foi relatado por dona Maria Perônico:

A mãe das crianças é que escolhia a professora. Não tinha separação por idade e nem por série, tampouco quantidade certa de alunos por turmas, como é feito hoje em dia. Os alunos que já sabiam ler e escrever estudavam

junto com os alunos que estavam começando a ser alfabetizados, mas a gente fazia só o que podia, e não tinha muito que fazer diante das dificuldades enfrentadas naquela época. (Maria Perônico da Silva, 2019).

Os alunos de idade mais avançadas, frequentando as turmas de alfabetização, provavelmente, eram os que não tiveram oportunidade de acesso à escola na idade certa ou que tiveram sua escolarização comprometida pela reprovação ou evasão escolar devido ao acúmulo de trabalhos na produção agrícola. Sobre esse aspecto, dona Maria Perônico diz: “*em tempo de colheita eles sumiam, depois voltavam pra recomeçar o aprendizado. Era assim, difícil demais!*” (Maria Perônico da Silva, 2019).

Conforme as lembranças da dona Maria Perônico e dona Zilda, as diretrizes educacionais pautadas pelo desenvolvimento de técnicas de ensino que visavam à concretização dos objetivos de formação patriótica, foram implantadas, posteriormente, na organização escolar da Colônia Rio Branco. A proposta educacional, cujo princípio, era a seleção de conteúdos dos “círculos concêntricos”, foram evidenciados nas lembranças sobre as práticas escolares, da década de 1970. Nesse sentido, tanto os relatos das mulheres quanto a descrição “*Brasil: eu cresço com você*”, registrada na faixa que foi utilizada no desfile de comemoração ao Dia da Pátria, evidencia a concretização dos objetivos educacionais do período aqui em estudo. (Imagem 12).

Figura 12 - Desfile em comemoração ao Dia da Pátria. Salto do Céu-MT. Década de 1970,



Fonte: Acervo particular da professora Zilda Klems Pagel. Fotografia desconhecido.

O “método ativo” (BITTENCOURT, 2009, p. 273) que integravam os currículos escolares através dos estudos do meio, nortearam as práticas pedagógicas dos professores até

a década de 1980. A partir de então, com a abertura política advinda do processo de redemocratização do país, com as lutas e reivindicações dos historiadores, dos professores e das entidades representativas dos segmentos educacionais, foi construído em consonância com as mudanças teórico-metodológicas introduzidas nos debates acadêmicos do Brasil, um novo plano de ensino para a Educação Básica. Nesse sentido, surgiram às primeiras propostas de flexibilização curriculares com organização de conteúdos e métodos de ensino mais significativos para professores e alunos. Entre elas encontra-se a história local.

A constatação que pressupõe a valorização da história local tem desdobramentos para os que lidam com a escrita da História e com o ensino, pois leva à abertura de novos caminhos e, conseqüentemente, novas possibilidades de leituras. A abordagem na perspectiva da história local, por exemplo, se faz presente nos estabelecimentos escolares através da iniciativa de pesquisadores e professores do ensino de História ou através das propostas curriculares³⁵ apresentadas através do “currículo formal”: criado pelo poder estatal e/ou praticadas pelo “currículo real”: correspondente ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos. Desse modo, será discutido no próximo capítulo uma proposta metodológica de ensino de história local.

³⁵ Conforme as ponderações da historiadora Circe Maria Fernandes Bittencourt, “atualmente, a ideia de currículos é concebida em todas as suas dimensões, distinguindo-se o *currículo formal*, (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõe normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações éticas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao ‘medirem’ o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada” (BITTENCOURT, 2009, p. 104).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a história local é um grande desafio para os professores que não dispõem das condições reais de ensino, como por exemplo, a ausência de recursos didáticos capaz de subsidiar a prática pedagógica, tempo insuficiente para preparar as aulas e falta de formação profissional para execução do prescrito nas legislações e dispositivos curriculares vigentes no país. Nesse sentido, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - (ProfHistória) oferece formação continuada a professores, visando garantir a aquisição de conhecimentos para que possam melhorar a sua prática docente e, ao mesmo tempo, condições para elaboração de propostas pedagógicas (produto pedagógico) que contribuam com a atuação de outros professores.

Tendo por hipótese a possibilidade de contribuir com aqueles que não tiveram oportunidade de acesso à formação continuada oferecida pelo ProfHistória, torna-se relevante realizar no primeiro capítulo desta dissertação, um balanço bibliográfico das produções acadêmicas sobre a história local, procurando relacionar historiografia e ensino de História para demonstrar como as revisões teóricas e metodológicas realizadas pelos historiadores têm permitido repensar conceitos de fontes históricas, tempo, espaço, objetos e escalas de análises que possam servir de base para pensar a história local em termos teóricos e metodológicos.

Apesar das inovações teórico-metodológicas apontarem para a possibilidade do historiador/professor se valer de uma gama bastante diversificada de fontes para o ensino de história local, como metodologia, sabe-se que nem sempre os professores conseguem ter o acesso a elas, seja pela dificuldade que encontram em realizar pesquisas, devido ao acúmulo de trabalho ou pela ausência das fontes nos arquivos pessoais e públicos da própria localidade, como é o caso do Município de Salto do Céu-MT. Nesse sentido, a relevância deste estudo consiste na produção e disponibilização das fontes orais utilizadas na pesquisa, visando com que os professores possam inclui-las em suas práticas pedagógicas.

Pode-se dizer que, recentemente, a historiografia com base em concepções teóricas e metodológicas renovadas, traz à tona histórias, principalmente, de mulheres cujas vozes encontravam-se emudecidas, sem sonoridade nas narrativas historiográficas tradicionais. Historicamente, as mulheres colaboradoras desse estudo ficaram às margens das narrativas memorialistas que marcam a história do município, no entanto, elas vivenciaram práticas cotidianas e interagiram com o evento da colonização da Colônia Rio Branco, que deu origem ao município de Salto do Céu-MT. Assim, são essas práticas não captadas pela produção da

“memória oficial”, mas que estão presentes em suas lembranças, que são exploradas no âmbito dessa pesquisa através da história oral e podem ser incorporadas nas práticas pedagógicas do ensino de História.

No caso da história local, incorporar a história do cotidiano e a memória das mulheres nas práticas pedagógicas da sala de aula, é uma maneira de despertar o interesse dos alunos e lhes fazer compreender as dinâmicas sociais existentes no passado e no presente, assim como, perceber as permanências e as mudanças, ocorridas ao longo do tempo. Nesse processo de construção da pesquisa e produção da proposta metodológica de estudo do meio, consideramos os relatos que as mulheres nos apresentam as memórias da comunidade, unidas pela adesão afetiva, com negociações entre memória individual e memória coletiva, e por serem as que geralmente se apresentam em silêncio ante a “memória oficial”.

Assim, foi pensando em contemplar essas memórias na composição do material didático e na construção da história e identidade local, que desenvolvemos no segundo e terceiro capítulo, uma seleção de fontes orais e fotográficas que registram as ações praticadas pelas mulheres nos deslocamentos migratórios, empreendidos pelas políticas de colonização de Mato Grosso e nos espaços cotidianos da Colônia Rio Branco-MT (1960-1970). Ou seja, foram priorizadas as fontes que são passíveis de serem utilizadas tanto para novas pesquisas quanto para o ensino de história local.

Contudo, reiteramos a importância de questioná-las, interpretá-las e confrontá-las com outras fontes documentais para produzir conhecimento, a partir das possibilidades que elas oferecem. Utilizar fontes diversificadas e fac-similares no ensino de História facilita a ampliação do olhar sobre o mesmo acontecimento histórico, ao tempo em que contribuem para a compreensão de que todo lugar tem História e é preciso preservar suas memórias, sejam através da escrita, da oralidade, das fotografias, etc., pois são essas fontes, dentre outros vestígios humanos que possibilitam à produção historiográfica e a produção do conhecimento escolar.

Nesse sentido, faz-se necessário o trabalho com a memória dos moradores e dos próprios alunos. O professor poderá, a partir das fontes utilizadas nesta pesquisa, reconstruir, como parte de um processo de construção da memória individual e coletiva, as expressões e práticas culturais dos alunos e de seus antepassados para mostrar que suas experiências de vida também podem ser percebidas como integrantes da História e que eles também são sujeitos protagonistas de uma dada realidade local.

Contudo, tem-se a consciência de que este estudo não abordará todos os pressupostos da história local, tampouco irá sanar todos os problemas relacionados ao ensino de História, mas que, trata-se de uma produção importante no sentido de registrar a memória dos sujeitos comuns, moradores desta localidade e de garantir uma aprendizagem mais significativa para os alunos do município de Salto do Céu-MT. Assim, espera-se que a proposta metodológica de Estudo do Meio, direcionado às turmas do 6º ano da etapa fundamental da Educação Básica possa contribuir para que o estudo da unidade temática: história: tempo, espaço e formas de registros (BNCC, 2019) sejam desvinculados da predominância da história nacional dos livros didáticos e, ao mesmo tempo, para que o estudo de outras temáticas da disciplina de História possam considerar a vida cotidiana dos alunos como referência permanente na ação educativa.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBERTI, Verena. **Ouvir e contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bessanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coordenação). **Dicionários de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O Objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. In: **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p. 55-67. 2008. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62>

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. **Saeculum – Revista de História**. Departamento de História/Programa de Pós-Graduação em História/UFPB. Nº 20. Jul./dez. 2006, p. 57-85.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **A expansão da História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015

BARROSO, João Carlos. Políticas de Colonização: as políticas públicas para a Amazônia e o Centro-Oeste. In: BARROSO, João Carlos (org.). **Mato Grosso do sonho à utopia da terra**. Cuiabá: EdUFMT/Carline & Caniato Editorial, 2008.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência: Fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar: 1810-1970**. Autentica: Belo Horizonte, MG, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos – 3ª ed.** – São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394/ 69 - **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998.

BURKE, Peter. **A escrita da História: Novas Perspectivas**/ Peter Burke; traduzido por Magda Lopes, - São Paulo: editora Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: História e imagem**. São Paulo, Bauru: EDUSC, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: O uso de imagens como evidência histórica**/ Peter Burke; tradução: Vera Maria Xavier dos Santos, - São Paulo: editora Unesp, 2017.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CALLAI, H, C. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** Terra Livre, São Paulo, nº 16, p. 133-152, 2001.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução: Maria Leticia Ferreira. – 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. @. Ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COSTA, Aryana. História Local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coordenação). **Dicionários de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DEL PRIORE, Mary. História do Cotidiano e da Vida Privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. 2. ed. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução: PPENZELLER, Marina. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1993. FGV, 2004.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim**. Julho de 2006. Natal- RN. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus Municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Nova Fronteira. FGV, 2004.

FREIRE, Cristina. **Além dos mapas: os monumentos no imaginário urbano contemporâneo**. São Paulo: Annablume, 1997.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coordenação). **Dicionários de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GONÇALVES; Márcia de Almeida. História Local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C., GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad, FAPERJ, 2007, p. 175-185.

GUIMARÃES, Marcella Lopez. **Capítulos de história: o trabalho com fontes**. Curitiba: Aymarã Educação, 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

HALBWSCHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. De Laurent Leon Schaffter. São Paulo, Vértice/ Revisão dos Tribunais, 2013.

HEINST, Andréia de Cássia. Mato Grosso e a Comercialização dos seus “Espaços Vazios” durante as décadas de 1950 e 1960. In: BARROSO, João Carlos (org.). **Mato Grosso do sonho à utopia da terra**. Cuiabá: EdUFMT/Carline & Caniato Editorial, 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11º ed. São Paulo/Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2016.

IANNI, Octávio. Entrevista. In: Revista Caros Amigos. São Paulo: **Editora Caros Amigos**. Nº 32, p. 10, 1999. Disponível em: <http://carosamigos.com.br/index.php/artigos-e-debates/3156-em-defesa-da-historia-da-usp> - Acesso em 15 jan. de 2020.

KOSSOY, Boris. **Realidades e Ficções na Trama Fotográfica**. 3. Ed., São Paulo: Ateliê, 1999.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. – Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1990.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: Romano, Ruggiero (Org.). Enciclopédia, 1984. Einaudi. **Lisboa**: Imprensa Nacional. (Memória e História, 1). p. 95-106.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1990.

LEPETIT, Bernad. **Sobre a escala na História**. In: REVEL, Jaques. *Jogos de escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-história. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vania Carneiro de. **Fotografias: Usos Sociais e historiográficos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2017.

MANIQUE, Antônio P.; PROENÇA, Maria C. **Didática da História. Patrimônio e história local**. Lisboa: Texto Editora, 1994.

MARTINS, José de Souza. **O tempo da Fronteira**. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. *Tempo Social*; USP, São Paulo, 1996, p. 25-70.

MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea / coordenador-geral da coleção Fernando A. Novais; organizadora do volume 04 Lília Moritz Schwarcz**, - São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Hucitec, 2008.

MARTINS, Ana Luiza. Fontes para o patrimônio cultural: Uma construção permanente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2017

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto. 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Professores de história: Entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: MAUAD x, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. Arlete Medeiros Gasparello. Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPARJ, 2007.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. *Rev. Bras. de Hist.* São Paulo: v. 13 n° 25/26. Set. 1993.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. Saeculum - **Revista de História**, João Pessoa, Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, p. 22, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br>). Acesso em: 15 de abril de 2019.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. In; Projeto História. São Paulo, v.10, p. 07-28, dez. 1993.

NUNES, Graça Maria Soares. **A história regional e local: contributos para os estudos das identidades locais**. Cadernos de Sociomuseologia, n.º 8 p.72, 1996.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. Tangará da Serra – MT: uma história de colonização privada. In: BARROSO, João Carlos (org.). **Mato Grosso do sonho à utopia da terra**. Cuiabá: EdUFMT/Carline & Caniato Editorial, 2008.

OLIVEIRA, Carlos Edinei. O ensino de História em Mato Grosso: uma análise das Orientações Curriculares. **Revista História e Diversidade**. Cáceres, Vol. 5, n. 2, 2014, p. 87-102.

ORIA, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe et al. **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 128-148.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula**. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dezembro 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/o-que-pode-o-ensino-de-historia-sobre-o-uso-de-fontes-na-sala-de-aula/>. Acesso em 30 de julho de 2019.

PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução: Angela M. S. Corrêa – São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros** / Michelle Perrot; seleção de textos e introdução de Marcia Stella Martins Bresciani; tradução de Denise Bottmann. – 8ª Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

PINSKY, Carla Bassanezi (org) **Novos Temas nas Aulas de História**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social, In: **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, volume 5, ano 10, 1992.

RESNIK, Luís. **Qual o lugar da História local?** Disponível em: http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf - Acesso em: 05 de abril de 2019.

REVEL, Jacques (Org.) **Jogos de escala: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SAMUEL, Raphael. História Local e história oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, Anpuh, vol. 9, n. 19, pp. 219-242. 1989.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Questão racial no Brasil**. In: Negras Imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil. (Orgs.) Lilia Moritz Schwarcz, Leticia Vidor de Souza Reis. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. In: Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História Local e o Ensino da História. In: Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino da história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C. Arlete Medeiros Gasparello. Marcelo de Souza Magalhães, organizadores. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPARJ, 2007.

SILVA, Marcos & FONSECA, Selva G. **Tudo é História: o que ensinar no mundo Multicultural?** In: Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido. Campinas: Papyrus, 2007.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso: Da ancestralidade aos dias atuais**. Cuiabá; Entrelinhas, 2002.

SOUZA, Marina de Melo e. **África e Brasil Africano**. São Paulo: Ática, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Elba Mesquita. Salto do Céu: História, Memórias e Reflexões para o ensino de História. (Dissertação) – curso de Pós-graduação Stricto Sensu - **ProfHistória, Faculdade de Ciências Humanas**, Campus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres** – Dourados-MS: UFGD, 2014.

THOMPSON, Paul. História Oral e Contemporaneidade. **Revista história oral**, 5, p. 9-28. 2002. Disponível em: <http://www.revista.historiaoral.org.br>. Acesso: 10 de dez. 2019.

TURNER, Frederick Jackson. **Oeste Americano: quatro ensaios de história dos Estados Unidos da América**. Paulo Knauss (organizador) – Trad. Paulo Knauss e Ina de Mendonça. Niterói: EdUFF, 2004.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da história: Micro-história**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FONTES

Documentos Escritos: Leis e dispositivos legais:

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso dia 17 de dezembro de 1979.

Diário Oficial do Estado de Mato Grosso dia 26 de maio de 1986.

Decreto nº 486, de 29 de dezembro de 1987. Cria a Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso – CODEMAT.

Lei Estadual nº 2.625, 07 de julho de 1968.

Lei Estadual nº 4.152/79 que emancipou o distrito de Salto do Céu-MT.

Lei Estadual nº 2.625, 07 de julho de 1968.

Lei municipal de Cáceres/ MT, nº 3.971, de 04 de abril de 1978, criando o Distrito de Salto do Céu.

Principais sites pesquisados

Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/salto-do-ceu/panorama> - Acesso em 18 dez. de 2017. Acesso em: 24 de abril de 2018

Disponível em: <https://www.google.com.br/maps> - Acesso em 20 set. de 2019.

Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> - Acesso em: 20 set. de 2019.

Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/saltdoceu.pdf> - Acesso em 20 jan. de 2019.

INEP, emitida em 27 set. de 2019 pelo instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC. Disponível em:

<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico/relatorios/perfis/alunos-escolas/perfis-alunos-por-escolas.pdf>. - Acesso em: 27 de set. de 2019.

Lista das entrevistadas pela autora

	Nome	Profissão	Local	Dia/mês/Ano
1	Andiária da Conceição Silva	Lavadora	Salto do Céu/MT	04/07/2019
2	Antônia Maria Teles da Silva	Lavadora	Salto do Céu/MT	07/07/2019
3	Eulália Borges da Silva	Comerciante	Salto do Céu/MT	04/07/2019
4	Maria Perônico da Silva	Professora	Salto do Céu/MT	06/03/2020
5	Zilda Klems Pagel	Professora	Salto do Céu/MT	07/07/2019

Roteiro das entrevistas

As entrevistas foram feitas com roteiro no formato de história oral de vida, com questões abertas, livres e que proporcionaram às colaboradoras organizar suas narrativas conforme suas lembranças foram aflorando.

ANEXOS

Anexo A - Cartas de cedência da entrevista

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO – Núcleo de Documentação de
História Escrita e Oral

Carta de Cessão

Pelo presente documento, eu **Andiária da Conceição Silva**, brasileira, casada, lavradora, portadora do Registro de Identidade 0273969-0 SSP/MT, esp.: 17/08/2018 e CPF: 503.305.271-34, domiciliada e residente no município de Salto do Céu - MT, declaro ceder ao Projeto de Pesquisa História e memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do presente depoimento, de caráter histórico e documental, que prestei ao referido projeto, na cidade de Salto do Céu - MT, em Data 04 de Julho de 2019, num total de aproximadamente 01 hora e 12 minutos de gravação, para a professora/pesquisadora Francisca Neta Nunes, presente no ato da produção da entrevista.

A pesquisa Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História, juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso / Programa de Pós Graduação Stricto Senso – Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA, ficam conseqüentemente autorizados a utilizar, divulgar e publicar, somente para fins culturais e acadêmicos, o mencionado depoimento no seu todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Projeto de Pesquisa e junto ao Comitê de Ética, com a única ressalva de se obrigar a garantir sua integridade e indicação de fonte e autor, sob pena de aplicação de leis em vigor.

Salto do Céu - MT, 04 de julho de 2019

Entrevistada
(Original Assinado)

Coordenação do Projeto/Pesquisadora
(Original Assinado)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO – Núcleo de Documentação de
História Escrita e Oral

Carta de Cessão

Pelo presente documento, eu **Antônia Maria Teles da Silva**, brasileira, viúva, lavradora, portadora do Registro de Identidade 070570 SSP/MT, e CPF: 650.967.201-44, domiciliada e residente no município de Salto do Céu - MT, declaro ceder ao Projeto de pesquisa na área de História intitulado “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do presente depoimento, de caráter histórico e documental, que prestei ao referido projeto, na cidade de Salto do Céu - MT, em Data 04 de Julho de 2019, num total de aproximadamente 01 horas e 22 minutos de gravação, para a professora/pesquisadora Francisca Neta Nunes, presente no ato da produção da entrevista.

A pesquisa “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso / Programa de Pós Graduação Stricto Senso – Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA, ficam conseqüentemente autorizados a utilizar, divulgar e publicar, somente para fins culturais e acadêmicos, o mencionado depoimento no seu todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Projeto de Pesquisa e junto ao Comitê de Ética, com a única ressalva de se obrigar a garantir sua integridade e indicação de fonte e autor, sob pena de aplicação de leis em vigor.

Salto do Céu - MT, 07 de julho de 2019

Entrevistada
(Original Assinado)

Coordenação do Projeto/Pesquisadora
(Original Assinado)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO – Núcleo de Documentação de
História Escrita e Oral

Carta de Cessão

Pelo presente documento, eu **Eulália Borges da Silva**, brasileira, viúva, lavradora, portadora do Registro de Identidade 0273971-2 SSP/MT, exp.: 21/07/2015 e CPF: 651.079.681-00, domiciliada e residente no município de Salto do Céu - MT, declaro ceder ao projeto de pesquisa na área de História intitulado “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do presente depoimento, de caráter histórico e documental, que prestei ao referido projeto, na cidade de Salto do Céu - MT, em Data 04 de Julho de 2019, num total de aproximadamente 02 horas e 12 minutos de gravação, para a professora/pesquisadora Francisca Neta Nunes, presente no ato da produção da entrevista.

A pesquisa “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso / Programa de Pós Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA, ficam conseqüentemente autorizados a utilizar, divulgar e publicar, somente para fins culturais e acadêmicos, o mencionado depoimento no seu todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Projeto de Pesquisa e junto ao Comitê de Ética, com a única ressalva de se obrigar a garantir sua integridade e indicação de fonte e autor, sob pena de aplicação de leis em vigor.

Salto do Céu - MT, 04 de julho de 2019

Entrevistada
(Original Assinado)

Coordenação do Projeto/Pesquisadora
(Original Assinado)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO – Núcleo de Documentação de
História Escrita e Oral

Carta de Cessão

Pelo presente documento, eu **Maria Perônico da Silva**, brasileira, viúva, professora, portadora do Registro de Identidade 563189 SSP/MT, exp.: 05/05/1985 e CPF: 329.616.421-91, domiciliada e residente no município de Salto do Céu - MT, declaro ceder ao Projeto de pesquisa intitulado “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do presente depoimento, de caráter histórico e documental, que prestei ao referido projeto, na cidade de Salto do Céu - MT, em Data 06 de Março de 2020, num total de aproximadamente 01 hora e 23 minutos de gravação, para a professora/pesquisadora Francisca Neta Nunes, presente no ato da produção da entrevista.

A pesquisa “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso / Programa de Pós Graduação Stricto Senso – Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA, ficam conseqüentemente autorizados a utilizar, divulgar e publicar, somente para fins culturais e acadêmicos, o mencionado depoimento no seu todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Projeto de Pesquisa e junto ao Comitê de Ética, com a única ressalva de se obrigar a garantir sua integridade e indicação de fonte e autor, sob pena de aplicação de leis em vigor.

Salto do Céu - MT, 06 de março de 2020.

Entrevistada
(Original Assinado)

Coordenação do Projeto/Pesquisadora
(Original Assinado)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO – Núcleo de Documentação de
História Escrita e Oral

Carta de Cessão

Pelo presente documento, eu **Eulália Borges da Silva**, brasileira, viúva, lavradora, portadora do Registro de Identidade 0273971-2 SSP/MT, exp.: 21/07/2015 e CPF: 651.079.681-00, domiciliada e residente no município de Salto do Céu - MT, declaro ceder ao Projeto de Pesquisa intitulado “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do presente depoimento, de caráter histórico e documental, que prestei ao referido projeto, na cidade de Salto do Céu - MT, em Data 04 de Julho de 2019, num total de aproximadamente 02 horas e 12 minutos de gravação, para a professora/pesquisadora Francisca Neta Nunes, presente no ato da produção da entrevista.

A pesquisa intitulada “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso/Programa de Pós Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA, ficam conseqüentemente autorizados a utilizar, divulgar e publicar, somente para fins culturais e acadêmicos, o mencionado depoimento no seu todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Projeto de Pesquisa e junto ao Comitê de Ética, com a única ressalva de se obrigar a garantir sua integridade e indicação de fonte e autor, sob pena de aplicação de leis em vigor.

Salto do Céu - MT, 04 de julho de 2019.

Entrevistada
(Original Assinado)

Coordenação do Projeto/Pesquisadora
(Original Assinado)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO – Núcleo de Documentação de
História Escrita e Oral

Carta de Cessão

Pelo presente documento, eu **Zilda Klems Pagel**, brasileira, viúva, Professora, domiciliada e residente no município de Salto do Céu - MT, declaro ceder ao Projeto de Pesquisa “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do presente depoimento, de caráter histórico e documental, que prestei ao referido projeto, na cidade de Salto do Céu - MT, em Data 07 de Julho de 2019, num total de aproximadamente 38 minutos de gravação, para a professora/pesquisadora Francisca Neta Nunes, presente no ato da produção da entrevista.

A pesquisa intitulada “Memórias de mulheres da Colônia Rio Branco para ensino de História”, juntamente com a Universidade do Estado de Mato Grosso / Programa de Pós Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional PROFHISTÓRIA, ficam conseqüentemente autorizados a utilizar, divulgar e publicar, somente para fins culturais e acadêmicos, o mencionado depoimento no seu todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Projeto de Pesquisa e junto ao Comitê de Ética, com a única ressalva de se obrigar a garantir sua integridade e indicação de fonte e autor, sob pena de aplicação de leis em vigor.

Salto do Céu - MT, 07 de Julho de 2019.

Entrevistada
(Original Assinado)

Coordenação do Projeto/Pesquisadora
(Original Assinado)