

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA  
MESTRADO EM HISTÓRIA**

**ANA LUCIA DUARTE VIDAL**

**MEMÓRIAS EM DISPUTAS:  
HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO BÁSICO EM PONTES E  
LACERDA -MT**

**Cáceres-MT  
2018**

ANA LUCIA DUARTE VIDAL

**MEMÓRIAS EM DISPUTAS:  
HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO BÁSICO EM PONTES E  
LACERDA -MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História, sob a orientação do professora Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo.

**Cáceres-MT  
2018**

### Ficha Catalográfica

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

VIDAL, Ana Lucia Duarte.

V648m Memórias em Disputas: História Local no Ensino Básico em Pontes e Lacerda-Mt / Ana Lucia Duarte Vidal – Cáceres, 2018.

134 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, 2018.

Orientador: Maria do Socorro de Sousa Araújo

**ANA LUCIA DUARTE VIDAL**

**MEMÓRIAS EM DISPUTAS:  
HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO BÁSICO EM PONTES E  
LACERDA - MT**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro de Sousa Araújo  
PROFHISTÓRIA - UNEMAT (Orientadora).

---

Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira  
PROFHISTÓRIA - UNEMAT (Avaliador interno).

---

Professor Dr. Luís Cesar Castrillon Mendes (Avaliador externo)  
Professor Adjunto – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

APROVADA EM: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a todos os meus alunos, do passado, do presente e do futuro, que me despertam o desejo de melhorar a minha prática docente.

## AGRADECIMENTOS

O encerramento de uma etapa como esta, para além da comemoração, é também um momento de reflexões sobre: a nossa trajetória para chegar até aqui, os novos projetos, as aprendizagens adquiridas e a necessidade de continuar buscando uma melhor qualificação profissional. Refletimos também sobre todos os problemas que toham muitos colegas de vivenciar a experiência da qualificação, em nível de Mestrado, o que nos deixa na dúvida sobre como agir, se com alegria, por termos chegado até aqui, ou com tristeza, pelos que não tiveram a mesma oportunidade. Apesar de tudo, esse também é um momento para agradecer. Destarte, gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por me sustentar a cada momento, especialmente nos momentos de exaustão, dúvidas e angústia atravessadas nesse período. Em segundo lugar, à História, por me levar ao entendimento (sem culpa) de que posso pertencer a uma religião, praticar uma fé e ser respeitada por isso, do mesmo modo, que respeito e valorizo as escolhas e crenças de cada ser humano.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria do Socorro de Sousa Araújo pelos momentos de orientação, às vezes nada fáceis, mas dos quais eu saía vitalizada, pois a sua paixão pela História me contagiava. Meu muito obrigado por todos os conhecimentos compartilhados!

Aos Professores Doutores Carlos Edinei de Oliveira e Luís Cesar Castrillon Mendes, membros da Banca Examinadora, pelas contribuições.

À minha família pelo apoio, carinho e cuidado, durante esses dois anos.

Aos colegas de turma e professores do Programa de Mestrado Profissional – ProfHistória - pelas valiosas trocas de experiências que contribuem grandiosamente para o nosso crescimento profissional.

A todos os colaboradores desta pesquisa (sejam pessoas físicas ou institucionais), que me proporcionam meios para desenvolvê-la.

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 bem mais difícil, se não inviabilizada.

Por fim, mas não menos importante, a todos os colegas de trabalho da Escola Estadual São José pelo apoio e torcida; aos meus alunos que, com olhares curiosos ou desinteressados, impulsionam-me, na mesma proporção, à busca de conhecimentos para possibilitar-lhes um ensino de História de melhor qualidade.

*O mínimo que se pode exigir de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história de sua disciplina, de interrogar os diferentes sentidos do trabalho histórico, de compreender as razões que levaram à profissionalização de seu universo acadêmico. O mínimo que se pode exigir de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar de uma maneira crítica da construção de uma escola mais atenta às realidades sociais.*

*(Arlete Medeiros Gasparello)*

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CODEMAT	Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso
DNER	Departamento Nacional de Estradas e Rodagens
INTERMAT	Instituto de Terras de Mato Grosso
INCRA	Instituto Nacional de Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIN	Programa de Integração Nacional
SUDAM	Superintendência da Amazônia
OCEMT	Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Campo de Futebol (1983), atualmente a praça Miguel Gajardoni. Autor: Desconhecido. Arquivo Luiz Carlos S.França. ....	104
Figura 2 – Praça Miguel Gajardoni, década de 1990. Autor Desconhecido. Arquivo Internet.....	104
Figura 3 – Praça Miguel Gajardoni (2018) Foto da autora, feita para este trabalho de pesquisa. ....	104
Figura 4 – Requerimento de criação do Distrito de Pontes e Lacerda assinado por eleitores do vilarejo (1971). Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa. ....	106
Figura 5 – Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa. ....	107
Figura 6 – Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa. ....	107
Figura 7 – Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa. ....	107
Figura 8 – Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa. ....	107
Figura 9 - Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa. ....	108
Figura 10 – Imagem da Ruína do Posto Telegráfico Marechal Rondon-Pontes e Lacerda-MT. Fotografia: Luciana Martinez, 2004.....	110
Figura 11 – Prédio do Posto telegráfico Marechal Rondon, que passou por reforma no ano de 2007 para funcionar a Sala de Memória de Rondon e receber visitantes, atualmente abandonado. Fotografia da autora, feita para esta pesquisa, 2017.....	111
Figura 12 - Casa na Vila Guaporé, construída de Adobe e telhado de tabuinhas da segunda metade do século XX. Demolida na primeira década do ano 2000. Fotografia: Luciana Martinez de Oliveira, 2004. ....	111
Figura 13 - Mulheres do discipulado de oração da Igreja católica em Pontes e Lacerda. Acervo: Esmeralda Arantes Autor desconhecido, s/d. ....	112
Figura 14 -Página do jornal impresso Folha Regional, onde exibia uma matéria sobre a festa de São João Batista. Na foto estão D.Maria Capoeira e suas filhas que atualmente são as promotoras da Festa de São João Batista iniciada pela mãe, a quase 60 anos. Acervo: Luciana Martinez Oliveira, (2005). ....	112
Figura 15 - Forno a Lenha feito de tijolo e cimento, (no passado feito de barro), assar os biscoitos no forno a lenha até os dias atuais é uma forma de manter a “tradição do início das festividades”. Os biscoitos são servidos no café da manhã da festa de São João Batista da D. Maria capoeira. ....	113
Figura 16 - Professora Ciríla Francisca da Silva, chegou em 1957 de Vila Bela da Santíssima Trindade a Pontes e Lacerda, foi nomeada pelo decreto nº 214 de 14 de abril de 1957 D.O 06/05/57 nº 13.334 pagina 01, e contratada pelo Estado para ser a primeira professo.....	114
Figura 17 - Primeira Escola Primária Missão Cristã e a Primeira turma de estudantes. Autor desconhecido. Acervo Zezo, 1963. ....	114

Figura 18 - Escola Rural de Pontes e Lacerda. Autor desconhecido. Arquivo: Luiz Carlos S. França, 1973.....	115
Figura 19 - Escola Estadual 14 de Fevereiro em fase de Construção. Autor desconhecido. Arquivo: Luiz Carlos S. França, (1974). .....	115
Figura 20 – Primeiro Hotel de Pontes e Lacerda. Autor desconhecido, década de 1970.Arquivo: Luiz Carlos S. França. ....	116
Figura 21 – Primeira Clínica de Pontes e Lacerda Autor: Desconhecido. Ano: 1974. Arquivo: Internet, disponível em: < <a href="http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/">http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/</a> >. Acesso em 25 de jul.de 2018 .....	116
Figura 22 – Feira-Livre. Autor desconhecido. Acervo: Veriano Santana, (s/d).....	117
Figura 23 - Avenida Marechal Rondon entre as ruas Antônio Bento Neto e Manoel F. Pereira. Autor desconhecido. Arquivo Ezequiel Alves, (1974). .....	118
Figura 24 – Avenida Marechal Rondon, trecho entre a Rua Vera Lúcia e Antônio Bento Neto. Autor: Desconhecido. Ano: 1974. Arquivo: Internet, disponível em: < <a href="http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/">http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/</a> >. Acesso em 25 de jul.de 2018.....	118
Figura 25 –Avenida Marechal Rondon, final da década de 1980, Autor: Desconhecido. Acervo Rosângela Costa.....	119
Figura 26 – Avenida Marechal Rondon, década de 1990, Arquivo: Marcia Regina. ..	119
Figura 27 – Localização do Município de Pontes e Lacerda micro região do Alto Guaporé. (SANTOS, 2018) .....	130
Figura 28 – Mapa do Distrito de Pontes e Lacerda- MT. Arquivo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso. ....	131
Figura 29- Imagem da primeira página da Lei Estadual 4167/79. Arquivo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa (1979).....	132
Figura 30 - Imagem do Requerimento para criação do Distrito Pontes e Lacerda. Arquivo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa (1971).....	133

## Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo discutir os usos da história local como metodologia de ensino de História da Educação Básica, na cidade de Pontes e Lacerda-MT, a partir dos discursos (oficiais e institucionais e/ou particulares) que produziram e sedimentaram uma memória coletiva e social sobre o surgimento da cidade. Partindo dessas escolhas, questionamos as possíveis “verdades” instituídas pelos discursos das fontes documentais mencionadas e, ao mesmo tempo, trabalhamos com as “memórias em disputa” sobre o protagonismo da criação da cidade de Pontes e Lacerda. Como resultado da investigação e atendendo um dos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA –, produzimos um material didático-pedagógico intitulado **Livreto de Ensino de História de Pontes e Lacerda**, com a finalidade de subsidiar práticas docentes no ensino formal do município. Para tanto, coletamos e analisamos documentos escritos oficiais (institucionais), bem como relatos de memória que, valendo-nos da metodologia da história oral e comparando, confrontando e analisando os dados e informações obtidas, possibilitaram a produção do texto final. Os resultados da investigação revelaram que a existência de itinerários de vida (individuais e coletivos) tornaram possível a separação das pessoas em dois grupos socioculturais distintos, que se opuseram por um motivo maior: a reivindicação de *um* e de *outro* que, ao seu modo, se autoproclamam protagonistas do processo de “origem” da cidade. Por se tratar de ensino, analisamos práticas pedagógicas com base na legislação em vigor, especialmente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCCN) e as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso. A base teórica conta com as leituras de autores como Bittencourt (2011), Guimarães (2012), Schmidt e Cainelli (2011) e outros, que tratam da importância da inserção da história local na Educação Básica, vislumbrando um caminho que possibilite a inclusão da história do local no ensino de História em Pontes e Lacerda-MT. A relevância deste trabalho reside no fato de que, anteriormente a esta pesquisa, não existia material didático-histórico que auxiliasse o professor de História a trabalhar com a história local em suas aulas. Além disso, um programa de mestrado profissional oportuniza ao professor (em exercício) uma formação continuada mais consistente com base na pesquisa e aplicação direta na área de ensino, o que implica certamente numa alteração qualitativa do nível de conhecimento escolar do alunado. Por fim, conhecer e apreender a história da localidade (neste caso, a cidade de Pontes e Lacerda/MT), pela metodologia da “história local”, desperta um interesse especial nos alunos como, por exemplo, um sentimento de pertença dada sua proximidade com a história, além de desenvolver a compreensão de que *ela* – a História – é um lugar constituído por pessoas comuns que com suas ações cotidianas fazem “coisas” comuns. Como material didático-pedagógico, esse “produto” – o Livreto de Ensino de História – será disponibilizado, gratuitamente, às escolas públicas de Pontes e Lacerda-MT.

Palavras chave: Ensino de História. História local Memória. Pontes e Lacerda.

## **ABSTRACT**

This research aims to discuss the uses of local history as history teaching methodology of basic education, in the town of Pontes e Lacerda-MT, from speeches (officers and institutional and/or private) which produced and established a social and collective memory about the appearance of the city. Leaving these choices, we question the possible "truths" instituted by speeches of the documentary sources mentioned and, at the same time, we work with the "in dispute" about the role of the creation of the city of Pontes e Lacerda. As a result of the investigation and given one of the requirements of the Professional master programme in teaching of history – PROFHISTÓRIA – produce a didactic-pedagogic teaching booklet titled History of Pontes e Lacerda, with the purpose of subsidizing teaching practices in formal education. To that end, we collect and analyze written documents (institutional) officers, as well as reports of memory that for us the methodology of oral history and comparing, comparing and analyzing the data and information collected, enabled the production of final text. The results of the investigation showed that the existence of itineraries of life (individual and collective) made possible the separation of the people in two distinct socio-cultural groups, who oppose for a reason: the claim of one and another, when If your autoproclamam players in the process of "origin" of the city. Because it is teaching, we analyze pedagogical practices based on legislation in force, in particular, the law of guidelines and Bases (LDB), the National curricular parameters (NPC) and the Curriculum Guidelines of the State of Mato Grosso. The theoretical basis has the readings of authors as Bandi (2011), Guimarães (2012), Schmidt and Cainelli (2011) and others, dealing with the importance of the local history in basic education, glimpsing a path that allows the inclusion of history the location on history teaching in Pontes e Lacerda-MT. The relevance of this work lies in the fact that, prior to this research, there was no educational material-history that help the teacher to work with the local history in their classes. In addition, a professional master's program it gives the teacher (acting) continuing training more consistent research-based and direct application in the area of education, which is certainly a qualitative change of the level of school knowledge of students. Finally, meet and learn the history of the location (in this case, the city of Pontes e Lacerda/MT), the methodology of "local history", arouses a special interest in students as, for example, a sense of belonging given your proximity to the story, In addition to developing the understanding that she – the history – is a place made up of ordinary people who with their everyday actions make "things". Didactic-pedagogic material, this "product" – the Booklet of history teaching – will be available, free of charge, at public schools of Pontes e Lacerda-MT.

**Key words:** Teaching History. Local history. Memory. Pontes e Lacerda.

## Sumário

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I.....	22
Pontes e Lacerda: a cidade entre a História e as memórias .....	22
1.1    Cidade em construção: do extrativismo à Rondon .....	22
1.2    De lugarejo à cidade: memórias em disputa .....	36
1.3    Festa de São João: além do sagrado, uma demarcação identitária .....	52
CAPÍTULO II.....	65
O que ensinar em História? (re)conhecimento e inovação de práticas pedagógicas a partir da concepção de história local .....	65
2.1.    Ensino de História e história local nas disposições curriculares.....	74
2.2.    História local: desafios e possibilidades .....	85
CAPÍTULO III .....	90
3.1.    Uso de imagem como documento e material didático .....	95
3.2.    Fontes documentais e história local nas práticas pedagógicas.....	98
3.2.1.    Trabalho com fonte documental .....	98
3.2.1.1.    Identificação do documento .....	98
3.2.1.2.    Trabalhando com a turma .....	98
3.3.    Pesquisa de campo .....	100
3.3.1.    Desenvolvimento .....	102
3.4.    Fontes Documentais Locais .....	103
3.4.1.    Análise Comparativa de Fotografias – Proposta de Atividade.....	104
3.5.    Proposta de Trabalho com Documentos Escritos .....	106
3.6.    Galeria de imagens e documentos .....	110
3.7.    Galeria Educação de Pontes e Lacerda .....	113
3.8.    Galeria imagens da cidade .....	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	120
BIBLIOGRAFIA .....	123
FONTES DOCUMENTAIS .....	128
ANEXOS .....	130
APÊNDICE .....	134

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo promover uma discussão sobre a inserção da história local no ensino de História da Educação Básica da cidade de Pontes e Lacerda-MT, a partir dos discursos produzidos (oficiais e/ou particulares) que cristalizaram uma memória coletiva sobre o surgimento da cidade. Partindo dessa ótica, questionamos as possíveis “verdades” produzidas pelos discursos analisados e, ao mesmo tempo, trabalhamos com as “memórias em disputa” sobre o protagonismo da criação da cidade de Pontes e Lacerda-MT.

Sabemos que a constituição da história de um determinado lugar não está alheia à história nacional, ou seja, de alguma forma, as ações humanas realizadas em todos os recantos brasileiros compõem a História do Brasil. No caso da história da cidade de Pontes e Lacerda-MT<sup>1</sup> não foi diferente e, portanto, sua historicidade se assenta nos registros oficiais e nas memórias produzidas pelas ações de seus moradores e/ou munícipes. As memórias são artefatos socioculturais de natureza coletiva, que adquirem uma função política demarcadora de territórios simbólicos traduzidos em pertencimentos e não pertencimentos.

Em Pontes e Lacerda, as disputas de memórias envolvem e, ao mesmo tempo opõem dois grupos claramente definidos na cidade: um deles composto de habitantes oriundos de Vila Bela da Santíssima Trindade<sup>2</sup>, ainda nas primeiras décadas do século XX, e o outro formado por migrantes que chegaram à cidade entre as décadas de 1960 e 1970, influenciados pelas

---

<sup>1</sup> Pontes e Lacerda é uma cidade, de aproximadamente 44.000 habitantes, situada à região Sudoeste do Estado de Mato Grosso, distante, cerca de 450 quilômetros da capital, Cuiabá. A origem do seu nome se deve à uma homenagem feita a dois ilustres personagens que passaram pela região, em 1784, onde se localiza a cidade que recebe seus nomes Antônio Pires da Cunha Pontes e Francisco José de Lacerda e Almeida, ilustres cartógrafos e astrônomos que elaboraram a primeira carta geográfica dos rios da região, partindo de Vila Bela da Santíssima Trindade, rumando para o Rio Jauru, na oportunidade, foram descritos os rios das bacias Amazônica e do Prata. Antônio Pires da Cunha Pontes era mineiro e Francisco José de Lacerda e Almeida, paulista, ambos diplomaram-se pela Universidade de Coimbra, em Portugal. Disponível em: <<http://www.portalmatogrosso.com.br/municipios/pontes-e-lacerda/historia-de-pontes-e-lacerda/538>>. Acesso em: 22 set. 2018.

<sup>2</sup> Vila Bela da Santíssima Trindade foi a primeira Capital de Mato Grosso e é um dos municípios com maior potencial turístico de Mato Grosso. No centro de Vila Bela estão as ruínas de uma catedral do período colonial, que é um símbolo da cidade, e se constitui como o marco de uma história que começa em 1752. Naquela época, a descoberta de riquezas minerais na região do Rio Guaporé fez com que Portugal se apressasse em povoá-la, temendo que os vizinhos espanhóis fizessem o mesmo. Foi então criada a Capitania de Mato Grosso e sua capital instalada, em 19 de março de 1752, com o nome de Vila Bela da Santíssima Trindade. Enquanto capital, a cidade obteve um progresso muito grande devido aos investimentos em infraestrutura e incentivos fiscais para novos moradores. No entanto, as dificuldades de povoar a região (distância, doenças, falta de rotas comerciais e o estabelecimento de um importante centro comercial em Cuiabá acabaram forçando a transferência da capital em 1835. Os moradores abandonaram a região deixando casas, estabelecimentos comerciais e escravos para trás. Disponível em: <<http://www.vilabeladasantissimatrinidade.mt.gov.br/Nossa-Cidade/Historia-do-Municipio/>>. Acesso em 16 out. 2018.

promessas dos programas governamentais de ocupação da Amazônia. As análises feitas sobre o movimento das memórias articuladas com os aspectos pedagogizantes da história oficial da época nos possibilitaram compreender e explicar as formas de apropriação com as quais os moradores da cidade fundamentam suas concepções sobre a história da cidade. Essas abordagens fazem parte do primeiro capítulo deste trabalho.

Com os resultados desta investigação, almejamos contribuir com práticas pedagógicas de professores de História da rede de ensino de Educação Básica, da cidade de Pontes e Lacerda-MT, que não dispõem de material específico para trabalhar com a história do lugar, situação que dificulta a inclusão desse tema em sala de aula.

A proposta desta dissertação nasceu da intenção de produzir a História da cidade com base em métodos de análise e da escrita da história e da possibilidade de inseri-la nas práticas do ensino de História da Educação Básica do município, em sintonia com a Lei Estadual nº 5.573, de 06 de fevereiro de 1990 (DO 17.04.90), que “dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de História, Geografia e Literatura de Mato Grosso, nas Escolas de 1º e 2º Graus, públicas ou particulares, que funcionem no Estado”; e com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCEMT) (MATO GROSSO, 2010), que orienta a inclusão da história local e regional nas práticas pedagógicas de professores da disciplina de História da educação básica. Nosso interesse coaduna-se com o que Oliveira (2014) diz:

Embora as orientações indiquem que os estudantes façam reflexões sobre o comportamento da humanidade, em esferas mundial e nacional, a orientação prioriza o estudo da história local e regional, com o objetivo de fazer com que o aluno possa entender a história a partir das relações sociais que ele vive em seu cotidiano, fazendo contextualizações com as dinâmicas nacionais e mundiais (OLIVEIRA, 2014, p. 93).

Dessa maneira, buscamos produzir uma “história local” que possibilite a inclusão da temática em sala de aula, a partir das novas concepções teóricas e metodológicas trazidas pela História Cultural e dos aspectos legais sobre o ensino de História previstos em documentos oficiais, em âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e, estadual, como as OCEMT. É, portanto, com base na concepção de renovação proposta por esses documentos, incluindo o ensino da história local nas aulas de História, e em pesquisas e critérios metodológicos sobre essa temática que direcionamos o segundo e terceiro capítulos desta dissertação.

Conforme as OCEMT (MATO GROSSO, 2010) e com base em Oliveira (2014), compreendemos que a inclusão dos estudos sobre história local nas práticas escolares faz com

que o aluno a entenda “a partir das relações sociais”, podendo redimensionar o seu campo de compreensão, à medida que entram em contato com a história do lugar onde vivem sem, contudo, distanciá-la da História nacional, visto que os elementos que fazem parte da primeira também são pertencentes à história nacional e global.

A fim de justificar o interesse pelo objeto desta pesquisa, faz-se necessário relatar um pouco da minha trajetória acadêmica e de minha história na docência na Educação Básica da rede estadual de ensino, no Município de Pontes e Lacerda-MT, destacando as experiências que me levaram ao desejo de investigar a história local desse município.

Como professora de História em uma escola pública de Ensino Fundamental de Pontes e Lacerda-MT, entre os anos de 2012 e 2013, participei de um projeto interdisciplinar que incorporava a ideia de “história local” às práticas pedagógicas das disciplinas de História, Geografia, Ciências, Língua portuguesa e Artes. A partir dessa investida e dos desafios enfrentados durante a realização do projeto (como a falta de suporte pedagógico na área de História), senti um misto de desejo e necessidade de realizar uma pesquisa que possibilitasse o desenvolvimento de um material que amparasse discussões com os alunos sobre a história do lugar. Deste modo, as condições necessárias para a realização desta pesquisa emergiram com a minha aprovação no Mestrado Profissional em Ensino de História, e com as leituras e discussões propiciadas pelas disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação. Foram essas discussões em sala de aula e o apoio de minha orientadora que me deram sustentação teórico-metodológica para desenvolvê-la.

Impulsionada pelo incômodo de me deparar com a inexistência de pesquisas sobre o município, seguido pela dificuldade de incorporação da história local nas práticas de ensino de História, no Ensino Fundamental, cumulado com o fato de os conteúdos dos livros didáticos abordarem referências urbanas distantes da realidade dos alunos e de seus espaços de vivências, é que buscamos desenvolver este trabalho, pois tal como afirma Fagundes (2006),

A incorporação ao processo ensino-aprendizagem do cotidiano do aluno e da sociedade na qual ele se insere tem sido uma atitude relevante na busca por novos caminhos. Para isso, faz-se necessária a inclusão de novas fontes documentais e temáticas a serem estudadas. A abordagem numa perspectiva da história local, por exemplo, tem sido posta pelos profissionais da história por permitir a incorporação desses elementos (FAGUNDES, 2006, p. 84-85).

Sendo assim, buscamos traçar discussões e indicar ao professor de História a possibilidade de incorporar, em suas práticas pedagógicas, mecanismos para reflexão e

compreensão de que a história também é produzida, cotidianamente, na cidade onde moram, neste caso, Pontes e Lacerda. Pois, de acordo com Schmidt (2007),

Ao se depararem com conteúdos que evidenciam formas diferenciadas da construção de narrativas da história da cidade, apreendidas sob forma de depoimentos orais, documentos escritos ou iconográficos, os alunos podem se apropriar deles, de maneira qualitativamente nova, recriando-os a partir de suas próprias experiências (SCHMIDT 2007, p. 195).

Assim, este estudo traz discussões que podem ser inseridas na sala de aula, por meio de abordagens didáticas – e algumas metodologias sugeridas no terceiro capítulo, sobre os diversos aspectos sociais, políticos, culturais, econômicos e étnicos que acontecem no âmbito das vivências cotidianas do lugar onde vivem, para que possam compreender as relações do local com o global, do geral com o particular, do macro com o micro, percebendo e explicando as estratégias humanas e suas finalidades.

Outra justificativa para abordar a temática local é que, ao tratar com os meus alunos de questões relacionadas à festa de São João, como uma manifestação religiosa e cultural da cidade, eles diziam não conhecê-la; e, quando a (re)conheciam, referiam-se a ela com desmerecimento, pois a Expoeste (feira agropecuária), classificada como a maior festa da categoria no Estado de Mato Grosso, se sobrepõe à tradição junina, ainda que esta faça parte do calendário cultural da cidade. Tal constatação suscitou-me o seguinte questionamento: quais seriam os motivos que levariam os alunos a desconhecem a “festa do santo”, mesmo com a sua ampla divulgação em mídias locais (jornal, rádio, televisão e páginas de noticiários locais na internet)?

Tal indagação inquietava-me e a busca por reflexões a respeito desses aspectos é o que nos levaram a eleger esse objeto de pesquisa que, inicialmente, estava voltado apenas à temática da história da festa junina, temática esta que começou a ganhar corpo, a partir da leitura de um texto de Abreu (2003), em que a autora refletia sobre a inclusão desse tipo de festejo na escola, propondo discussões sobre as mudanças ocorridas no cotidiano sociocultural, que acabam se refletindo nessas manifestações culturais. Porém, com as primeiras investidas na pesquisa, pude vislumbrar aspectos, antes não observados, das dinâmicas sociais e políticas que vitalizavam a cidade. Esse fato somado às discussões, em momentos de orientação, fez-me perceber as visões preconceituosas que se formaram ou, melhor dizendo, se solidificaram na memória da cidade, que, de maneira muito forte, negam ou silenciam a história dos remanescentes de Vila Bela da Santíssima Trindade, instalados às margens do Rio Guaporé, ainda no final do século XIX.

Na constituição da memória histórica da cidade, o não reconhecimento dos sujeitos da atual Vila Guaporé/Vila dos Pretos/Vila Marechal Rondon como parte da história do lugar gera embates entre grupos sociais distintos, que disputam seu local de pertencimento. Nesse sentido, podemos dizer que a festa de São João Batista é uma arena simbólica onde os sujeitos se enfrentam, articulam alianças e recompõem propósitos. Como lembra Portelli (1998), a memória é sempre mediada por outros discursos, narrativas, simbologias etc.

Importante ressaltar que as três nomenclaturas: Vila Guaporé, Vila dos Pretos, Vila Marechal Rondon referem-se ao mesmo espaço geográfico, situado à margem esquerda do rio Guaporé, onde se iniciou a cidade de Pontes e Lacerda. Importante, ainda, mencionar que além do codinome Vila, a população do lugar também se identificava com outros dois nomes: “Guaporé” e “Alto Guaporé”, por esse motivo essas denominações também apareceram nos relatos de memória, analisados neste trabalho.

Por ser história do tempo presente, nesta pesquisa, fizemos uso de relatos orais, como procedimento metodológico, porque consideramos um trabalho consistente com as memórias (individual e coletiva) que circulam na cidade, sendo a entrevista o suporte adequado para a natureza da investigação empreendida. A fonte oral propicia ao pesquisador articular discussões entre memória e história, haja vista que nos relatos orais também surgem itinerários de vida, comportamentos sociais, traços culturais multiformes, acontecimentos oficiais e institucionais, entre outros aspectos, o que possibilita ao historiador produzir tramas históricas sobre disputas políticas, redes de sociabilidades e a constituição dos sujeitos que se configuram e se reconfiguram em múltiplas temporalidades e espacialidades, como nos diz Veyne (1998).

A escolha de fontes orais, como um dos aparatos documentais da pesquisa histórica, envolve dois aspectos interessantes: um deles é a atividade acadêmica, possibilitando a revitalização de pessoas e personagens da cidade, através do exercício individual de rememoração; o outro é conceber a história como uma representação das experiências sociais de homens e mulheres, que constroem, direta ou indiretamente, os acontecimentos pelas várias redes de sociabilidades que produzem e nos quais se envolvem.

Nesse sentido, além de documentos oficiais escritos, utilizamos também a oralidade como meio de encontrar indícios do passado que possibilitassem a construção do texto. Dessa forma, a metodologia adotada para incorporar à pesquisa elementos que não fizessem parte dos documentos escritos foi o trabalho com a história oral.

Conforme orientação de Ferreira e Amado (2002), dentro do contexto da pesquisa, a história oral foi pensada como metodologia para orientar os procedimentos de trabalho com o uso de equipamento de gravação da voz. Após a realização das entrevistas, gravadas com o

auxílio do aparelho celular, fizemos as transcrições, na integralidade, de todas as entrevistas, assinadas pelos entrevistados juntamente com as suas cartas de cessão de uso de seu conteúdo nesta pesquisa.

Desse modo, elegemos os relatos de memória colhidos como fonte oral, por meio de entrevista aberta (relatos de vida), de alguns moradores da Vila Guaporé e de uma migrante que, por um período transitório (a entrevistada não soube precisar o período de residência no barracão do DNER), habitou a Vila Guaporé, no início dos anos 60 do século XX, período de sua chegada ao lugar acompanhada de outras famílias, que vieram posteriormente constituir moradia no centro da cidade.

O motivo dessa escolha se deu por ser este o lócus preponderante na memória coletiva sobre a história da cidade, que teria sua gênese a partir da implantação do Posto Telegráfico pela Comissão Rondon, em 1906. Entretanto, em virtude das disputas no campo político-social, a Vila Guaporé ocupa um espaço dúbio nessas mesmas memórias. Apesar de remeter a esse espaço como sendo o lugar onde iniciou a cidade, o protagonismo das pessoas do lugar, denominado de “Vila dos Pretos”, é negada, uma vez que essa “construção discursiva” é vinculada unicamente à existência do Posto Telegráfico e à figura do Marechal Rondon.

Além disso, os primeiros habitantes não indígenas do lugar têm a sua importância minimizada pela chegada de migrantes, que assumiram, por meio do discurso do pioneirismo, enveredar lugares de destaque na memória coletiva da cidade, ao terem seus nomes registrados em ruas ou espaços públicos do município.

Os sujeitos entrevistados são pessoas que viveram na Vila, a partir da década de 40 do século XX (as mais idosas ainda vivas). No percurso desta pesquisa, não foi possível encontrarmos documentação correspondente a acontecimentos ocorridos entre as décadas de 1920 e 1930, que registrasse atividades e/ou operação dos serviços telegráficos, trocas comerciais, lutas políticas, relações interpessoais e/ou institucionais, acontecimentos culturais e de outras naturezas que pudessem reunir informações sobre esse passado da Vila Guaporé. Boa parte da documentação encontrada se refere às décadas seguintes. Uma das razões possíveis dessa ausência pode ser a prática de incineração de documentos que as instituições procediam com seus acervos.

Como nossa primeira intenção era trabalhar com a Festa de São João, nossa primeira entrevistada foi com uma das organizadoras da festividade, de caráter cultural-religioso, bastante divulgada na cidade, no mês de junho de cada ano.

Essa senhora, que denomino Eva, identifica-se, na entrevista, como sendo a primeira criança nascida na cidade, em 1947. Muitas de suas memórias de infância remetiam ao Posto

Telegráfico e às vivências da Vila Guaporé, em razão de o seu pai ter exercido função de guarda linha das redes que ligavam Pontes e Lacerda à Vila Bela da Santíssima Trindade e, posteriormente, Porto Esperidião à Pontes e Lacerda. Tais memórias nos chamaram a atenção, e buscamos maiores informações não apenas sobre o Posto Telegráfico, mas também sobre a população que viveu na temporalidade do seu funcionamento, pois conforme se dissemina na cidade, a origem de Pontes e Lacerda teria uma relação estreita com o Posto Telegráfico.

Depois dessa primeira conversa com a Dona Eva, fizemos visitas ao Bairro Vila Guaporé, à Câmara Municipal e à Prefeitura, em busca de elementos que pudessem dar suporte à pesquisa. Em meio a esse mapeamento chegamos às pessoas que colaboraram com a construção deste trabalho: os/as entrevistados/as. Porém, ressaltamos que, para identificação dos nossos colaboradores utilizamos nomes fictícios como forma de preservar a identidade de cada um deles, pois não é nossa intenção causar qualquer mal-estar ou acirrar embates em torno do sentido político que as memórias representam, uma vez que falamos de uma cidade de pequeno porte, onde a maioria das pessoas se conhece e, portanto, as relações interpessoais tendem a estabelecer animosidades.

Com os rumos da pesquisa alterados, o primeiro entrevistado foi o senhor Clodoaldo, um senhor de 74 anos, de origem vilabelense. Pessoa simples, muito bem humorada e bastante observadora do cotidiano social em que vive. Esse entrevistado tece críticas contundentes ao tratamento dispensado pelo Poder Público local à Vila Guaporé e relata ter chegado à Vila ainda criança, acolhido por uma irmã (já falecida) que morava no local. Posteriormente, sua mãe também se juntou aos demais familiares em busca de melhores condições de vida. O senhor Clodoaldo não sabe precisar a data da sua chegada, mas relata que trabalhou ainda menino na extração da poaia<sup>3</sup>, o que nos leva a concluir que teria chegado no final da década de 1940 e início dos anos 1950, pois o auge dessa produção extrativista foi predominante nesse período.

Chegamos a esse entrevistado ao fazer uma visita ao Bairro Guaporé e ao Posto Telegráfico. Ao perguntarmos aos moradores locais sobre alguém que poderia contar a “história”<sup>4</sup> do lugar, prontamente indicaram-nos esse senhor como sendo conhecedor da história, por ser um dos mais velhos ainda vivo.

---

<sup>3</sup> Poaia (*Cephaelis ipecacuanha*) é originária das Américas, encontrada facilmente na Bolívia, Colômbia, Equador e no Brasil. Ela é conhecida também por raiz do Brasil, ipecacuanha e ipeca, *razão pela qual nos apropriamos dos diversos nomes para nos referir ao mesmo vegetal ao longo do texto*. O arbusto é rasteiro, prefere locais úmidos e sombrios; sendo encontrado em meio às florestas tropicais. Ele é bem exigente em relação ao solo, rega e temperatura, o que dificulta a perpetuação de sua espécie. Disponível em <<https://www.coisasdaroca.com/plantas-medicinais/poaia.html>>. Acesso em 22 de setembro de 2018.

<sup>4</sup> Essa expressão foi utilizada para facilitar a comunicação com as pessoas do lugar, vez que de acordo com o conceito da palavra, estamos nos remetendo às memórias.

Durante a nossa conversa, o senhor Clodoaldo indicou-nos o senhor Valdir, ex-poaieiro, também de origem vilabelense, que teria chegado a Pontes e Lacerda, na década de 1950 e se casado com a filha de um dos migrantes na década de 1960. Hoje aposentado, esse senhor trabalha com agricultura de subsistência<sup>5</sup> em uma pequena chácara que possui na cidade.

Dos quatro entrevistados da Vila Guaporé, seu Valdir é o mais contundente e revoltado com os discursos e situações que, em sua concepção, causaram desprestígio para a população da Vila e que, atualmente, promove a invisibilidade do grupo.

Nas falas desses entrevistados, um ponto nos chamou a atenção: o descontentamento com a designação do lugar como “Vila dos Pretos”, aspecto que nos levou a buscar entrevistar a Senhora Etelvina, pertencente ao grupo de migrantes, apontada pelos moradores como responsável pela nomeação discriminatória da Vila Guaporé como “Vila dos Pretos”.

Além dessas entrevistas, também fizemos uso de trechos da entrevista feita por Taíse Nunes Silva<sup>6</sup>, em 2004, com a Senhora Ana Maria da Silva/Maria Capoeira (já falecida), figura emblemática da cidade e matriarca da família que realiza, há mais de meio século, a Festa de São João Batista na localidade. Além disso, essa senhora foi esposa de Senhor Benedito Francisco da Silva (também falecido) então guarda linha do Posto Telegráfico implantado na Vila pela Comissão Rondon.

As fontes documentais<sup>7</sup> utilizadas na pesquisa são, em sua maioria, provenientes do arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, pois nos órgãos Públicos da cidade, como Prefeitura Municipal e Câmara de Vereadores, não tivemos acesso a nenhuma documentação sobre a elevação da Vila à categoria de Distrito e emancipação do Município, sendo-nos informado que tais documentos, possivelmente, teriam sido incinerados.

---

<sup>5</sup> Apesar de parecerem conceitos semelhantes, existe uma diferença entre a agricultura familiar e a agricultura de subsistência: na segunda, e como já se referiu, o objetivo principal não passa pela obtenção de lucro, enquanto na agricultura familiar pode haver a preocupação em fazer negócio com as produções obtidas. Disponível em: <<http://enxada.com/artigos/agricultura-subsistencia-cultivar-para-comer>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

<sup>6</sup> Formada em Licenciatura Plena em História e especialista em Historiografia e Metodologia de Ensino e Pesquisa de História: Memória e Identidades na Historiografia Brasileira. Ambas as formações pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. A entrevista citada constitui seu acervo documental para a produção do seu texto monográfico intitulado: **Memória e narrativa**: relatos de experiências de vida nos tempos do telégrafo em Pontes e Lacerda, produzido no ano de 2007.

<sup>7</sup> Nos referimos aos seguintes documentos: 1. Abaixo-assinado onde consta a assinatura, com firma reconhecida, por mais de cem moradores do povoado, requerendo a elevação desde a categoria de Distrito; 2. Requerimento de acolhimento do abaixo-assinado, n.º 143/71; 3. Justificativa, documento que demonstra o cumprimento de todas as exigências necessárias para que o povoado fosse elevado à categoria de Distrito da cidade de Mato Grosso datado de 25/10/1976; 4. Ofício 16/76 – Aquiescência do Poder Executivo da cidade de Mato Grosso ao projeto de Lei que cria o Distrito de Pontes e Lacerda, datado de 14/10/1976; 5. Parecer da Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia Legislativa ao Projeto de Lei 140/76, que cria o Distrito de Pontes e Lacerda, datado de 30/11/1976; 6. Lei 140/76 de criação do Distrito de Pontes e Lacerda e seus limites territoriais; 7. Of. P/nº 794/76 dando ciência ao Governador José Garcia Neto sobre a criação do Distrito de Pontes e Lacerda; e, 8. Lei 4167 de 29/12/1979 – Criação do município de Pontes e Lacerda.

Outras fontes documentais também utilizadas foram o “Relatório da Comissão Rondon”, com informações sobre as suas viagens para inspeção e implantação das Linhas Telegráficas entre 1900-1906, período em que passou pelo lugarejo e, oportunamente, nomeou de Passo Pontes e Lacerda; as OCEMT (MATO GROSSO, 2010) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino de História (PCN) (BRASIL, 1998).

Dessa forma, esta dissertação está composta por três capítulos, organizados de acordo com os objetivos propostos para a consecução deste trabalho.

No primeiro capítulo, como mencionado anteriormente, tratamos da história da cidade de Pontes e Lacerda, explorando as disputas de memórias. Sobre esse aspecto, apresentamos uma narrativa que leva o leitor a perceber “a gênese da cidade”, bem como os embates travados no campo das representações para se solidificar na memória coletiva da cidade, configurado pelos habitantes do local onde iniciou a cidade e os migrantes vindos para Pontes e Lacerda, a partir da década de 60 do século XX.

No segundo capítulo, abordamos a relevância da inclusão da “história do local” nas práticas de ensino de História na Educação Básica, com fundamento legal nas disposições das OCEMT (MATO GROSSO, 2010) e dos PCN (BRASIL, 1998), bem como em autores que tratam da temática local em sala de aula, dentre os quais podemos citar Guimarães (2012, 2016), Fonseca (1993), Bittencourt (2011), Schmidt e Cainelli (2009), dentre outros.

O terceiro e último capítulo foi desenvolvido pela ótica da inclusão da história local como metodologia de pesquisa e ensino na sala de aula. Para tanto, apresentamos uma discussão sobre a análise de fontes documentais no ensino de História e sugestões de trabalho com fontes documentais como, por exemplo, fotografia, documentos escritos e a pesquisa de campo, como forma de colocar o aluno na condição de protagonista da sua aprendizagem. As sugestões didáticas pensadas, nesse capítulo, visam proporcionar ao aluno a possibilidade de realizar pesquisa, analisar documentos, confrontar informações para produção do seu próprio conhecimento, distanciando-se da qualidade de aluno, receptor de conhecimento pronto.

Entendemos também que o trabalho com as fontes documentais e a história local pode contribuir para a ampliação do conhecimento histórico dos alunos envolvidos, pois conforme aponta Schmidt e Cainelli (2009):

[...] é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação, pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se também, pela relação com outras localidades, outros países e, até mesmo por processos históricos mais amplos (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 138).

Considerando as particularidades em se trabalhar com a história local, é importante salientar que essa inserção na sala de aula possibilita também o contato dos alunos com fontes documentais mais próximas da sua vivência. Dessa maneira, buscamos, por meio desta pesquisa, desenvolver uma narrativa histórica sobre a cidade de Pontes e Lacerda, entrecruzando documentos oficiais, imagens e relatos orais de alguns moradores da cidade para produzir material pedagógico a ser usado nas práticas docentes da Educação Básica, dando visibilidade às ações dos sujeitos que compõem a história do lugar.

Além disso, o “Produto Pedagógico” reúne documentos escritos e iconográficos da localidade para subsidiar o fazer pedagógico de professores que queiram reinventar suas práticas, incluindo, em suas aulas, experiências das pessoas, e dinâmica de lugares da sua localidade, apresentando-lhes caminhos possíveis para o trabalho com a história local e com fontes documentais, pois, segundo Schmidt e Cainelli (2009), “o contato com as fontes permite o diálogo dos alunos com realidades passadas”, além da “familiarização com as formas de representação do passado e do presente”.

## CAPÍTULO I

### Pontes e Lacerda: a cidade entre a História e as memórias

#### 1.1 Cidade em construção: do extrativismo à Rondon

No ambiente escolar, o trabalho da docência é sempre cercado de desafios a serem superados. Muitos professores de História têm se empenhado, no sentido de inserir, nas atividades em sala de aula, abordagens sobre a localidade onde os alunos residem, e isso é admissível, em função da flexibilização dos currículos e da possibilidade de tornar o ensino de História mais agradável e curioso. No entanto, essa possibilidade também pode tornar-se infrutífera, ou superficial, à medida em que os professores se deparam com a falta de material (pesquisa) que ampare suas aulas.

Sob essa ótica, o propósito desta pesquisa, no seu todo, é incluir estudos da história da cidade de Pontes e Lacerda, estado de Mato Grosso, nas práticas de ensino da disciplina de História, em escolas da rede pública. Para tanto, tendo em vista que ainda não há uma produção formal dessa “história local”, é necessário produzi-la para incluí-la nas práticas docentes da rede pública.

Certamente, as abordagens pedagógicas da história local no ensino de História - à luz das inovações historiográficas -, por um lado, produz um conhecimento capaz de romper os limites de um “localismo”; e, por outro, a visão de uma história globalizante que torna invisível, ou mesmo inexistente, as particularidades e especificidades da história local. O propósito deste capítulo, portanto, é produzir a história da cidade de Pontes e Lacerda, a partir de registros oficiais e/ou institucionais e de relatos de memórias de cunho político e social que identifiquem os grupos sociais e as diferentes maneiras com as quais as pessoas elaboram seus pertencimentos ao lugar das vivências.

Pontes e Lacerda é uma cidade de aproximadamente 45.000 habitantes<sup>8</sup>, situada ao noroeste do estado de Mato Grosso, distante, cerca de 450 quilômetros, da capital, Cuiabá<sup>9</sup>. A origem do lugar se remete à segunda metade do século XIX e ao começo do século XX, quando a recente República brasileira procurava organizar os espaços urbanos conjugados com os

---

<sup>8</sup> Fonte: IBGE. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

<sup>9</sup>Ver Anexo 1

sertões, aplicando-lhes conhecimentos técnico-científicos e expandindo os meios de comunicação.

Nesse contexto, incluem-se as estratégias de (re)organização política de defesa da Nação e um redimensionamento da ocupação das fronteiras (geo)políticas, em especial, os territórios amazônicos. Os investimentos políticos adquiriam sentido de governabilidade na perspectiva de uma “unidade nacional”. Esse entendimento é muito claro no Relatório dos Trabalhos das Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso – Comissão Rondon –, quando afirma:

Mais do que à defesa militar da Nação que a todo o Governo [sic] cumpre atender, mormente nas fronteiras, prevenindo possíveis invasões de estrangeiros, mesmo as que não representam manifestação de hostilidade internacional, aqueles projetos de viação e canalização elétrica vinham principalmente prover a palpitante necessidade do povoamento e civilização do nosso Brasil (BRASIL, 1949, p. 08).

O fragmento acima reforça, portanto, a concepção de povoamento dos sertões compondo o ideário de progresso da época. Ainda como investimentos nacionais, a expansão da rede ferroviária e a comunicação telegráfica ganharam destaque pelas dimensões política, econômica e social que alcançaram, sobretudo, no quesito unidade nacional, tão cara aos primeiros governos republicanos. Assim, os estudos *científicos* e as linhas telegráficas, estendidas entre os estados de Mato Grosso e do Amazonas, no começo do século XX, posteriormente, contribuíram para acelerar outros investimentos em modernização e civilidade como, por exemplo, a fundação de cidades e a exploração de minérios. A abertura de fazendas de gado e a expansão agrícola completam esse modelo civilizatório da ocupação amazônica.

Desde a segunda metade do século XVIII, os domínios territoriais portugueses, que atualmente incluem o estado de Mato Grosso, foram demarcados pela fundação de arraiais, vilas e fortalezas, entre outras benfeitorias. Sob a exploração aurífera e precedida dos arraiais de Sant’Ana, São Francisco Xavier e Nossa Senhora do Pilar, Vila Bela da Santíssima Trindade foi um desses povoados e se tornou a primeira capital da então capitania de Mato Grosso<sup>10</sup>, entre 1752 e 1835, tendo o então capitão-general, D. Antônio Rollim de Moura Tavares, como primeiro governante, cuja administração era orientada pelas “Instruções Régias”.

---

<sup>10</sup> Entre outros fundamentos, a criação da capitania de Mato Grosso, em 1748, era estabelecer um núcleo do governo colonial português para conter e/ou impedir o avanço dos espanhóis sobre os domínios lusitanos, ainda que em descumprimento dos Tratados vigentes.

A transferência da capital para Cuiabá, em 1835<sup>11</sup>, e o declínio da produção do ouro ocasionaram certo desabastecimento e despovoamento da vila, porque muitos moradores, especialmente os brancos vinculados à administração dos negócios públicos, abandonaram a região se desfazendo dos bens como residências, terras produtivas, estabelecimentos comerciais e escravos para se fixarem na nova capital da Província. Dessa forma, além do decréscimo populacional e econômico, Vila Bela da Santíssima Trindade também se fragilizou em função da perda da importância política, pois as fronteiras territoriais já estavam consolidadas.

Entre o final do século XIX e os primórdios do século XX, a região oeste de Mato Grosso, conhecida como Vale do Guaporé, dispunha de algumas rotas de ligação terrestres entre Vila Bela da Santíssima Trindade e São Luiz de Cáceres. Entre essas rotas, situava-se uma que fazia o percurso pelas terras dos Paresí, passando por um arraial denominado “Lavrinha”, que produzia extração de ouro. Em 1845, nesse lugarejo, havia 240 habitantes, conforme Castelleau citado por Rondon (idem, p. 124). Esse percurso era o mais curto, porém mais imprevisível em função dos possíveis confrontos com os indígenas<sup>12</sup>, pois esses “sustentaram sempre uma luta cruenta e acesa contra os habitantes da antiga Vila-Bela”, conforme registro de Rondon (idem, p. 114).

Outro caminho de ligação entre duas localidades - Cáceres e Vila Bela - era a “rota dos tropeiros”, por onde passavam as boiadas para a fazenda Descalvados<sup>13</sup>. Até meados do século XX, o tráfego por essas rotas, geralmente, era feito em lombo de animais, que também viabilizava a circulação de mercadorias com o predomínio de seringa (goma elástica e caucho), peles de animais silvestres, poaia e outros produtos similares. O despovoamento e a retração econômica de Vila Bela, citados acima, propiciaram a migração de alguns vilabelenses para a margem esquerda do Rio Guaporé, onde as atividades extrativistas possibilitavam uma ocupação laboral inerente à condição humana dessas pessoas, ou seja, a sobrevivência. Assim, nesse espaço ribeirinho foi se estabelecendo um “ponto de parada”, um “lugar de pouso” para

---

<sup>11</sup>A mudança da capital se deu pela Lei Provincial nº 19, de 28 de agosto de 1835. Disponível em: <[http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei\\_9475.pdf](http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei_9475.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2017.

<sup>12</sup>Também conhecidos como “Coroados” ou “Parrudos”, os Bororo são povos indígenas que vivem no planalto central do estado de Mato Grosso, às margens dos rios Araguaia, Rio das Mortes e Rio Taquari. Na parte ocidental, vivem às margens do Rio Paraguai, na fronteira do Brasil com a Bolívia, onde os jesuítas espanhóis fundaram as missões católicas, no período colonial. (Para maiores detalhes, ver Monlevade 2018) “Farinhando” na Comunidade Tradicional Raizama em Jangada /MT: considerações a partir da Produção Associada. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/76573749-Farinhando-na-comunidade-tradicional-raizama-em-jangada-mt-consideracoes-a-partir-da-producao-associada-1.html>>. Acesso em: 10 de out.2018.

<sup>13</sup>Fazenda localizada próximo à Cáceres (antiga Vila Maria do Paraguai), que, entre o final do século XIX e início do século XX, foi um importante empreendimento agroindustrial, produzindo charque com matérias primas adquiridas, especialmente, da fazenda Jacobina. (Para maiores detalhes, ver: Garcia, 2009).

tropeiros e outros viajantes, onde também se desenvolviam relações comerciais rudimentares e informais com as pessoas que passaram a habitar o lugarejo.

A ampliação das atividades comerciais e administrativas entre Vila Bela e Cuiabá intensificou a necessidade de caminhos mais adequados e mais seguros para os viajantes (gestores, colonizadores e outras pessoas comuns), fosse a pé, a cavalo ou em carretas. Outras atividades foram propiciadas pela migração de alguns vilabelenses para a margem esquerda do Rio Guaporé, como as atividades campesinas (roças) e a existência de um comércio, ainda que rudimentar, que poderiam indicar que a ocupação da localidade se deu pela busca de meios mais favoráveis de sobrevivência por parte dos moradores desprovidos dessas condições em razão do despovoamento e abandono de Vila Bela da Santíssima Trindade.

As migrações não são movimentos populacionais aleatórios, nem desvinculados do contexto socioeconômico mundial ou mesmo regional. De fato, a decisão de migrar é uma decorrência de condições estruturais (estagnação econômica e/ou a falta de perspectiva de trabalho) e conjunturais (crises políticas e econômicas, revoluções, perseguições etc.). Por quaisquer razões, os deslocamentos populacionais são parte da natureza humana e quase sempre é a sobrevivência que justifica a atitude de migrar. Essa é a razão que levaram várias pessoas a chegar à região do Guaporé. No relatório de uma de suas viagens missionárias, entre outubro de 1922 e junho de 1923, o então bispo franciscano, Dom Luiz Marie Galibert<sup>14</sup>, fala das condições de vida dessa época, em Vila Bela da Santíssima Trindade:

Infelizmente, a situação econômica é péssima. Quase toda a população se dedica à extração da goma e do caucho e, como a desvalorização deste produto tem sido extrema, uma grande miséria reina naquela zona. Muitos trabalhadores têm procurado emigrar; só ficam os que não podem sair, a braços com graves dificuldades (BIENNÈS, 1987, p. 106).

E, continuando a registrar as suas impressões, elaboradas a partir das vivências pastorais, durante as desobrigas, o franciscano nos diz das condições de produção e do ambiente inóspito em que trabalhavam os seringueiros:

É bom lembrar que, nos seringais, não há praticamente plantação alguma, no barracão dos patrões ou gerentes, e nas colocações dos seringueiros. Os produtos alimentícios vêm de muito longe. A farinha vinha do Pará e os fardos de “jabá” (carne salgada) da Bolívia. E, pela falta de tempo ou de coragem, a pesca não é também de grande valia (BIENNÈS, 1987, p. 106)

---

<sup>14</sup> Consultar BIENNÈS, Uma Igreja na Fronteira (1987).

Em que pese certa “falta de coragem”, como juízo de valor concebido pelo bispo, o foco do relato é a penúria que teria se estabelecido na antiga Capital, o que torna compreensível a migração para outros lugares, sobretudo se as “notícias” do novo lugar parecessem promissoras. Por isso, ao longo do século XIX e, principalmente no começo do século XX, alguns vilabelenses se transferiram e se aglomeraram à margem esquerda do rio Guaporé, que se tornara um “ponto de parada”, um “lugar de pouso” e descanso para tropeiros, gestores administrativos (incluindo os capitães gerais), colonizadores e outros viajantes.

É com essa dimensão econômica e humana que se desenvolvem múltiplas relações no espaço ribeirinho do lugarejo (margens esquerda do Guaporé), incluindo as relações comerciais rudimentares e informais, incorporando então os migrantes, que passaram a habitar o lugarejo, e com as múltiplas relações interpessoais que foram se estabelecendo com os “viajantes”, no trajeto entre as duas localidades (Vila Bela e Cuiabá).

A partir da intensificação dessas atividades (campesinas, extrativistas e de funcionamento de um pequeno comércio local) é que se vão se agregando outras pessoas a esse povoado, em função de oportunidades de trabalho/sobrevivência pessoal e/ou familiar, bem como das relações humanas e de vizinhança que o convívio entre todos vai estabelecendo. Então, situado no cruzamento das águas do Rio Guaporé e dos caminhos de terras vicinais em várias direções, esse pequeno povoado se ampliou, até ser nominado Guaporé, em razão da importância que o rio de mesmo nome tem para a sobrevivência individual e coletiva dos moradores daquele lugar. Posteriormente, recebeu a designação de “Vila Guaporé”, em razão da dimensão que ganhara o povoado e, atualmente, é um bairro que compõe o município de Pontes e Lacerda, que permanece com o prenome “Vila”, caracterizando a sua primeira condição.

As memórias que os moradores da Vila Guaporé guardam das relações com o Rio Guaporé é de muita importância: as volumosas correntes límpidas que serviam às mais diversas necessidades da população, uma vez que não havia infraestrutura de saneamento básico, estradas vicinais e outros benefícios. Nessas condições, de poucos recursos, era ao rio que as pessoas recorriam para pescar e atender as necessidades domésticas como, por exemplo, cozinhar, lavar roupas, louças e se banhar. Para o consumo de água potável, era comum as pessoas se organizarem e fazer pequenas cacimbas<sup>15</sup>.

Além disso, o fato de as margens do Rio Guaporé serem repletas de folhagens e árvores propiciava a cultura e extração da poaia, importante fonte de renda para muitos moradores da

---

<sup>15</sup> Cacimba é uma espécie de cova aberta em terreno úmido ou pantanoso para que se atinja um lençol d'água subterrâneo, com a finalidade de recolher a água presente no solo/subsolo que nele se acumula por ressurgência. Essa “técnica” é muito comum nos sertões do nordeste brasileiro, especialmente, nas zonas de secas.

Vila, na primeira metade do século passado. Consta que a presença de poaieiros (coletores da poaia), nas florestas do vale do Guaporé, está documentada desde o final do século XIX, assim como a dos seringueiros e castanheiros. As atividades extrativistas vegetais e/ou minerais ocorriam a partir de concessões públicas de terras a determinados empresários, que assim obtinham o direito exclusivo de exploração dos recursos florestais, nas extensas planícies amazônicas, especialmente, o Guaporé-Mamoré.

A extração e comercialização de poaia produziram outra dinâmica para o lugarejo do Guaporé e para que o produto (poaia) chegasse aos mercados de Mato Grosso e fora do estado, algumas pessoas (geralmente migrante) se tornaram comerciantes da mercadoria. Era comum que um ou outro comerciante (representante ou não de empresas exportadoras) se tornasse o produtor equiparado a um empresário, assumindo as funções de contratador de mão de obra, aviador (fornecedor de alimentos, ferramentas de trabalho, vestuário adequado ao trabalho, recipientes para armazenamento da produção etc. e outros artigos estocados no “barracão”, que eram fornecidos aos trabalhadores dentro da mata). No desempenho das funções, a figura do comerciante também era a do comprador, transportador e/ou vendedor dos produtos da floresta.

Atualmente, a Vila Guaporé é um bairro considerado periférico, onde prevalece quase uma totalidade de unidades residenciais, mas se avizinha do centro da cidade, pois os migrantes da década de 1960/1970 (de todas as regiões do país) foram se estabelecendo na parte mais alta do lugarejo, onde foi se constituindo o núcleo do Distrito e, posteriormente, a cidade. Com uma população aproximada de 3.000 pessoas<sup>16</sup>, distribuída em 990 domicílios, o bairro tem uma acentuada precariedade nos serviços públicos: 1/3 dos moradores têm suas residências situadas em ruas sem pavimentação asfáltica e mais da metade das casas não possui redes de águas pluviais, nem drenagem de esgoto doméstico.

Como a urbanização é deficitária, também há pouco abastecimento de água canalizada e, por isso, parte da população da Vila se serve de poços convencionais ou semi-artesianos para o consumo da água diária potável. Compondo o quadro físico-social da população, cerca de 10% das residências são de alvenaria, sem revestimentos ou em taipa<sup>17</sup>. Em tom de lamento e desesperanças, essas situações de negligências aparecem nos relatos dos moradores ao

---

<sup>16</sup> Fonte: Secretaria Municipal de Saúde – PSF Getúlio Arantes. Todas as informações sobre a estrutura do Bairro, no que tange às questões de pavimento, saneamento e condições de moradia, são informações obtidas na documentação da Secretaria Municipal de Saúde, por meio do Posto de Saúde Familiar, implantado no Bairro Vila Guaporé.

<sup>17</sup> Parede de construções rústicas, feita de barro (a que se misturam, às vezes, areia e cal) comprimido numa estrutura entretecida de varas ou taquaras; pau-a-pique: casa de taipa. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/taipa/>>. Acesso em: 10 de out.2018.

chamarem a atenção para o “descaso” com que os poderes públicos tratam as demandas de infraestrutura do bairro mais antigo da cidade. A fala do senhor Clodoaldo é representativa ao dizer:

Se o prefeito daqui ajudasse esse bairro... eu não sei porque que eles não fazem nada aqui, todos que entram falam: não, o começo vai ser daqui pra lá, pra arrumar; vai, vai, vai, começa vindo de lá pra cá, aí nem aqui chega, fica quatro anos na Prefeitura e num faz nada, o asfalto tem uma avenida, tem uma aí, tem outra... três travessas [com asfalto] e uma avenida que passa ali perto do Posto [Telegráfico] agora, porque que não fazem as coisas que faltam aí? (Entrevista realizada pela autora, em outubro de 2017).

A reclamação desse morador não é feita apenas em função de o poder público municipal não conseguir atender a demanda da Vila Guaporé, mas também por ser o bairro mais antigo e ainda perdurarem tantos problemas estruturais. Isso tem levado os residentes do bairro a se sentirem desassistidos, esquecidos ou preteridos pela administração pública, pois entendem que, propositalmente, o bairro não é incluído nos planejamentos municipais. Por outro lado, as cobranças manifestadas, na fala do morador, não se caracterizam apenas pela localidade ser mais um espaço da cidade que enfrenta problemas, mas também, pelo fato de *eles* – os moradores da Vila Guaporé – considerarem o bairro como o marco inicial da cidade, portanto merecedor de uma atenção especial por parte dos gestores públicos. Esse é um discurso próprio e apropriado de/para quem reivindica a condição de fundador, tanto de uma memória histórica do grupo de moradores, quanto do lugar (nesse caso, a cidade).

A história é filha do tempo e a memória das experiências vividas. A relação da história com a memória se constitui como elemento de interação das instâncias do espaço e do tempo - necessários para o entendimento das contradições da sociedade - e nos instiga a observar e analisar a visão que determinados grupos sociais têm de si e as formas como elaboram o imaginário sobre o *outro*. Sobre essas questões, as contribuições de estudiosos, como Jacques Le Goff (2013) e Maurice Halbwachs (2001), nos ajudam a trabalhar a memória como um “material” fluído, ou ainda nos chamam a atenção para os sentidos da interação direta entre ambas (história e memória), constituindo lembranças que podem ajudar a recompor o acontecimento histórico. Para SANTOS (2007, p. 94-95), as memórias individuais e coletivas “são em grande medida espaços de pessoas e grupos se encontrarem e se portarem como sujeitos da história. Suas ações definindo o lugar que ocupam no mundo no qual estão e que, a todo o momento, lhes cria demandas políticas”.

Não é possível pensarmos a memória como um simples depósito de dados, de informações e de lembranças relativas à coletividade a que estão vinculados os atores sociais ou à vida particular de um indivíduo. Ela – a memória – é uma instância criativa que produz dimensões simbólicas, institui identidades e assegura a permanência dos indivíduos nos grupos. A memória, portanto, deve ser compreendida como um artefato político, vitalizado e simbólico, no qual as pessoas lidam, de maneira dinâmica e criativa, com as lembranças e com os esquecimentos, reinstituindo o “ser social” que habita os sujeitos. Na ligação com a história, a memória nos leva a perceber as motivações pelas quais as relações e os comportamentos humanos se enfrentam, se alteram e se recompõem.

Apesar das lutas enfrentadas pela população da Vila Guaporé, sobretudo no que diz respeito à inclusão e ao pertencimento político-sociológico, os moradores mais antigos relatam as vivências de um passado não muito distante, quando as relações interpessoais e/ou vicinais eram permeadas por ajudas mútuas e outras sensibilidades. O relato do ex-poaieiro, Clodoaldo, um senhor de 74 anos, oriundo da antiga capital Vila Bela da Santíssima Trindade, que chegou ao lugarejo por influência e acolhimento da parentela, é uma mostra desse tempo em que as pessoas partilhavam as “coisas” comuns do cotidiano:

Eu sei que não é fácil não, o que nós sofreu aqui... aqui era difícil, pra nós não era tanto porque nós morava aqui óh, cada um tinha um porquinho ai finado Colombo, Emiliano tinha umas vaquinhas, quando ele matava mandava chamar: “ôh fulano, quantos quilos cê vai querer?”. “Eu não vou querer não porque eu não tenho dinheiro”. “Eu não tô procurando por dinheiro”. Ele doava assim óh..., matava, repartia carne pra todo mundo e aí, dali a uns dias, aquela pessoa que pegou carne lá às vezes dava certo dele comprar uma vaca, fazia o mesmo serviço, repartia com o povo, não vendia nada; porquinho esse aí era muito, cada um tinha seu porquinho em casa, engordava. Ôh fulano, vou matar um porquinho, vem aqui...; cada um levava seu pedaço, hoje põe até pano na boca do porco pra ele não gritar (Entrevista realizada pela autora, em outubro de 2017).

O narrador se lembra dos costumes e das tradições com os quais e sob as quais vivia a população da Vila, ressaltando que esses valores já não mais perduram nos dias atuais. É certo que a narrativa nos diz de um tempo em que a economia doméstica tinha um caráter comunitário, que foi sendo substituído pelo particularismo, uma circunstância que predomina a ação do indivíduo frente ao grupo social a que pertence. É o predomínio dessa condição que tem levado alguém a pôr “até pano na boca do porco pra ele não gritar”, porque o valor da *partilha doméstica* está em desuso. Essa é uma memória afetiva com as vivências do passado, pois o entrevistado também se lembra do ambiente bucólico que havia na Vila, quando a

aquisição de mantimentos nas localidades vizinhas era feita em lombo de animais e as festas de santo eram um dos raros divertimentos daquela comunidade de poucas casas.

A narrativa desse morador é própria de um passado campesino, que ganha expressão nas estratégias dele se dizer e de lembrar um tempo cotidiano que se referencia nas formas de sociabilidade vicinal. De fato, o narrador expressa uma memória que traz para o presente os sentimentos de amizade e reciprocidade que viveu com seus contemporâneos de uma Vila que não existe mais. A memória é uma “construção imaginária e simbólica”, como diz Le Goff (2003); imaginária, porque, no *agora*, só restam as imagens do vivido; e, simbólica, porque são as referências nas quais nos sentimos vitalizados. A memória é, portanto, essa condição que acolhe um tempo vivido que já se desintegrou, mas continua latente; ela tende a nos colocar em sensação de perdas e de ruínas e, por isso, sempre nos deixa impotentes.

Nessa perspectiva, os movimentos que entrelaçam pessoas, atitudes e lugares, possibilitando desenhar e dar sentido aos traçados da cidade e das experiências vividas são inscrições de lembranças, cujas dimensões aparecem nos registros de memória. Daí, considerar a narrativa como uma “prática discursiva”, que comporta camadas de temporalidades e tende a dar relevo aos textos de história. Sobre as lembranças que se materializam nos relatos de memória, Guimarães Neto (2003, p.1) nos diz que elas são: “imagens saturadas de vestígios do passado e imagens portadoras de signos do futuro, segundo linhas superpostas do tempo, e que se entrelaçam às tramas da vida urbana; descrevem e refiguram os espaços das cidades em sua vivência cotidiana, tensa, fragmentada e descontínua”.

Em que pese a carga afetiva das memórias do narrador, é possível conhecer outros elementos para compreendermos como as pessoas produziam a sobrevivência econômico-familiar na Vila. Os relatos desse e de outros antigos moradores destacam que o trabalho de sobrevivência de maior peso econômico era a extração e o comércio da poaia (ipecacuanha), o produto que se constituía como a economia do lugarejo. Como complemento e/ou renda familiar principal, além da generosidade das águas piscosas do Guaporé em que a pesca era habitual, eram comuns as roças de arroz, feijão e milho e as atividades de caça.

Além das relações de trocas informais, as de natureza de escambo, na Vila, havia um comércio rudimentar que supria o abastecimento básico de alguns víveres indispensáveis às vivências diárias e que não eram produzidas pelos moradores da comunidade. Mercadorias como, por exemplo, querosene e algumas ferramentas que chegavam ao lugarejo pelas mãos dos “mascates”<sup>18</sup>, fosse em lombo de animais ou em barcos percorrendo as águas. Um trecho

---

<sup>18</sup> Indivíduo que percorre as ruas vendendo tecidos, joias, quinquilharias etc. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/mascate/>>. Acesso em: 05 de out.2018. Na fala dos colaboradores da pesquisa é a

do Relatório da Comissão Rondon (BRASIL, 1949, p. 119) assinala a existência e a forma dessas atividades comerciais: “do Porto Esperidião é feito o transporte das mercadorias por meio de carros de bois até ao Passo Pontes e Lacerda, no rio Guaporé, onde embarcam em pranchas para a cidade de Mato-Grosso [sic]”.

Dessa maneira, mais que um comércio, os contatos com esses mercadores era uma forma especial de as pessoas terem comunicação com o mundo exterior para além da Vila. No relato de memória, “seu Clodoaldo” percebe a “mudança dos tempos” nos comportamentos humanos que se torna visível nas atitudes de algumas pessoas de sua convivência.

A idealização de uma nação moderna, bem como o sentido de unidade nacional já vinham sendo gestados pelos pensadores da recente República brasileira e postos em prática nos lugares mais longínquos pelo traçado das Linhas Telegráficas. No início do século XX, o militar do Exército e mato-grossense, Cândido Mariano Rondon, foi designado para comandar os trabalhos de instalação das Linhas e ligar o Brasil de uma ponta à outra pela “novidade” da comunicação rápida, operada pelo código Morse – o telégrafo. Este sistema de comunicação, à longa distância, era apresentado como o ingresso no mundo civilizatório, porque “a facilidade de comunicações, determinando o estreitamento de relações dos povos entre si, **o nível moral deles** [sic] cresce forçosamente sempre que aqueles melhoramentos se realizavam em qualquer região” (BRASIL, 1949, p.10, grifos nossos).

As distâncias físicas demarcadas por rodovias com características ainda rudimentares e a lenta locomoção das pessoas em lombo de animais ou embarcações a remo, dificultando e/ou retardando a difusão de informações, eram entendidas como situações de “atraso”, mundo rudimentar e incivilidade, creditado ao interior do Brasil. Essas condições, especialmente dos sertões brasileiros, poderiam ser alteradas pelos “elementos” que representavam progresso técnico e científico e poderiam fazer parte dos planos governamentais. Se acessíveis, esses recursos (incluindo o telégrafo) iriam promover a civilidade dos homens; assim pensava Cândido Rondon:

Onde quer que chegue o telégrafo, por mais recôndito que seja o lugar, ali far-se-ão sentir os benefícios influxos da civilização. Com o estabelecimento da ordem obtido pela facilidade com que os Governos podem agir no sentido de melhor superintender e distribuir o bem público e a justiça, virá fatalmente o desenvolvimento do homem e das indústrias, pois ficará instituído o comércio contínuo entre as sociedades no mundo moral e no mundo físico (BRASIL, 1949, p. 09).

---

denominação de vendedor ambulante que trazia mercadorias das cidades vizinhas para vender aos moradores do vilarejo que, até então, era denominado “Guaporé”.

Alcançado pela convicção do que está registrado na citação acima, o pequeno povoado dos sertões mato-grossenses recebia os “benefícios influxos da civilização”. O vilarejo que funcionava como ponto de apoio aos viajantes, como pequeno entreposto comercial e lugar de acolhida aos trabalhadores do extrativismo, especialmente o vegetal, recebeu a Comissão Rondon e seus operadores para concretizar a implantação das redes de Telégrafo que ligava a capital de Mato Grosso às cidades interioranas e a outros estados da federação.

No relatório dos trabalhos da Comissão das Linhas Telegráficas<sup>19</sup>, o então chefe da expedição, Major Cândido Mariano da Silva Rondon, registra a existência de não indígenas já habitando o espaço geográfico, onde hoje se localiza Pontes e Lacerda. Isso consta no seguinte fragmento:

O Destacamento e o pôrto possuem três casas de palha, destinadas à residência das praças e do Encarregado do Galpão, de que já tratamos; [sic] mais dois ranchos abertos para hospedagem de passageiros e o galpão também já referido. Há mais um rancho pequeno defronte dos outros e a seu lado as sepulturas onde foi inumada uma família cearense, que ali morreu à míngua, devido ao egoísmo da Companhia belga *Produits Cibilis*, que a abandonou naqueles ermos, quando então não gozavam ainda da garantia de um Destacamento (BRASIL, 1949, p. 127)

Compreendemos que, no trecho citado, Rondon está se referindo às instalações precárias da Companhia, que prezava pelos interesses empresariais em detrimento de vidas humanas, provavelmente trabalhadores acometidos por doenças tropicais. Na mesma medida, ele também critica o não cumprimento de acordos oficiais celebrados entre o estado de Mato Grosso e o empresário Balbino Maciel (produtor e comerciante de borracha), que deveria construir o trecho de uma ferrovia ligando Pontes e Lacerda a Porto Esperidião<sup>20</sup>.

Sobre a história da cidade de Pontes e Lacerda, é muito comum ouvirmos que seu “nascimento” se deu em função da instalação do Posto Telegráfico, creditando à “benfeitoria” do Marechal Rondon o surgimento do núcleo da cidade. Entretanto, os estudos de Garcia (2009) e os próprios relatórios da Comissão Rondon contrariam essa concepção, pois o Posto Telegráfico foi instalado onde já existia um Destacamento militar, juntamente com outras habitações e galpões, onde se desenvolviam atividades laborais e administrativas dos seringais. Nessa localidade, o pequeno povoado às margens do rio Guaporé servia de rota e “hospedagem”

---

<sup>19</sup> Fazemos referência ao Relatório dos trabalhos realizados de 1900-1906, pela Comissão das Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso, apresentado às autoridades do Ministério da Guerra pelo Major de Eng. Cândido Mariano da Silva Rondon, cuja origem é do Ministério da Agricultura – Conselho Nacional de Proteção aos Índios. Brasil, 1949.

<sup>20</sup> Sobre o assunto, ver Garcia (2009).

para quem fazia o trajeto das cidades de Porto Salitre, ou Cáceres com destino à Vila Bela, ou o percurso inverso.

Esse lugarejo já era habitado igualmente por pessoas oriundas de Vila Bela da Santíssima Trindade e de outros lugares do país, que se deslocavam para trabalhar em atividades nos “sertões” de Mato Grosso. Os imigrantes que não conseguiam encontrar trabalho nas empresas caucheyras, buscavam qualquer atividade laboral na vileta que Rondon denominou de “Passo Pontes e Lacerda”. Assim, o núcleo foi ganhando forma política, social e densidade demográfica.

Ao contrário do que se acredita, o aglomerado humano-campesino, que origina o município de Pontes e Lacerda, teve seu início antes da instalação do “Posto Marechal Rondon”, o que contrasta com as narrativas disseminadas sobre a história da origem da cidade. Sendo assim, indagamo-nos: então, de onde, quando e como aparece esse discurso? Em que condições essa “verdade” se estabeleceu? Como foi possível essas narrativas terem sucumbido à demarcação simbólica da existência da comunidade da Vila na história de Pontes e Lacerda? Em alguma medida, a criação oficial da cidade, no final da década de 1970, durante os “Anos de Chumbo” do regime civil-militar, juntamente com a necessidade de atribuir ao marechal Rondon – militar do Exército – a condição de herói nacional podem explicar essa construção simbólica.

De fato, os fatos que antecedem a implantação do Posto Telegráfico são o povoado Guaporé e a existência do Destacamento Militar do Exército. Certamente, a negação ou invisibilidade do povoado na edificante construção da história local faz parte da estratégia discursiva institucional que enobrece Rondon como um “brasileiro exemplar” que mereceu (e continua merecendo) ser lembrado pelos “feitos patrióticos”. Entre outras honrarias, no site oficial do Exército Brasileiro<sup>21</sup> (vinculado ao Ministério da Defesa), Rondon é apresentado com distinção:

Na primeira empreitada, Rondon desbravou mais de 50.000 quilômetros de sertão e estendeu mais de 2.000 quilômetros de fios de cobre pelas regiões do país, ligando as mais longínquas paragens brasileiras pela comunicação do telégrafo. Como indigenista, pacificou tribos, estudou os usos e costumes dos habitantes dos lugares percorridos, participou da criação de medidas legais de proteção aos silvícolas. Tanto que, a 7 de setembro de 1910, foi nomeado diretor da Fundação do Serviço de Proteção aos Índios, precursora da atual Fundação Nacional de Assistência ao Índio, em face do muito que já realizara e da estatura moral e intelectual patenteada em toda sua carreira. Além dessas conquistas, as expedições de Rondon também contribuíram para que quinze novos rios viessem a figurar em nossos mapas como resultado de suas

---

<sup>21</sup> Ministério da Defesa e Exército Brasileiro. Disponível em: <[http://www.eb.mil.br/patronos/-/asset\\_publisher/e1fxWhhfx3Ut/content/rondon](http://www.eb.mil.br/patronos/-/asset_publisher/e1fxWhhfx3Ut/content/rondon)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

explorações fluviais; o Museu Nacional enriqueceu-se com vinte mil exemplares de nossa fauna e flora, devidamente inventariados; enorme área de quinhentos mil quilômetros quadrados foi integrada ao espaço brasileiro; e foram compilados, num total de setenta volumes, relatórios alusivos à Biologia, Geologia, Hidrografia e todos os aspectos das regiões antes desconhecidos.

Na sua origem, a homenagem era um ato de demonstração de respeito ao senhor feudal; e, na atualidade, significa colocar em evidência alguém que é merecedor de destaque ou prestígio. Na segunda metade do século XX, a figura do Marechal Rondon passou a ser construída como a imagem-modelo do homem público, da moral ilibada e de “feitos” virtuosos prestados à nação. Nesses termos, o Exército defende que “a mais autêntica homenagem que se pode prestar aos grandes vultos da Pátria é manter viva a lembrança de seus feitos, interpretar os acontecimentos de que participaram e recolher os dignos exemplos que nos legaram”<sup>22</sup>.

Assim se explica o reconhecimento institucional das Armas e as homenagens celebrativas constituindo Rondon como uma memória histórica nacional ímpar, especialmente se considerarmos a idealização nacionalista com elevado conteúdo de civismo propagandeada e difundida pelos governos militares, ora moderados, ora ufanistas. A partir disso e com um Destacamento<sup>23</sup> fincado no povoado do Guaporé, o Posto Telegráfico Marechal Rondon ganhou o protagonismo simbólico da fundação de Pontes e Lacerda.

Por meio de “operações pedagógicas” de militares do Destacamento, é provável que os moradores da Vila Guaporé tenham incorporado informações virtuosas e patrióticas sobre o Marechal Rondon produzido como o “Bandeirante Moderno”, o “civilizador dos sertões”, ou ainda o “pacificador dos índios”. É importante especular as estratégias linguísticas, as formulações e o consumo de práticas discursivas para entendermos as formas de pensar e agir de uma coletividade, pois, para um grupo de pouco letramento formal, a comunicação verbal muito contribui para a formulação de concepções com as quais se lê o mundo.

A realidade do mundo onde vivemos não é algo objetivo, como observa Chartier (2002), mas passível de interpretações. Michel de Certeau (1994) trata as práticas cotidianas como *inventividades socioculturais* e analisa os movimentos da vida diária como formas criativas, invenções diversas, com que o homem comum opera suas sociabilidades, a partir de astúcias praticadas no seu meio sociocultural, ou seja, ele investiga as várias maneiras com que o

---

<sup>22</sup> Ministério da Defesa e Exército Brasileiro. Disponível em: <[http://www.eb.mil.br/patronos/-/asset\\_publisher/e1fxWhhfx3Ut/content/rondon](http://www.eb.mil.br/patronos/-/asset_publisher/e1fxWhhfx3Ut/content/rondon)>. Acesso em: 08 jan. 2018.

<sup>23</sup> Nas operações cotidianas dos Destacamentos militares, estabelecidos em locais de pouca presença dos poderes públicos, como é o caso da região de fronteira de Mato Grosso, os comandantes militares tendem a promover atendimentos às populações nos serviços de saúde, educação, transporte e formação cívica.

“homem ordinário” se vale de astúcias sutis, táticas de resistências, jogos de palavras, entre outras artimanhas, como formas de elaborar as *artes de ser* e as *artes de viver* na sociedade de consumo.

No convívio dos moradores da Vila Guaporé se incluía autoridades militares, mercadores, viajantes e outros personagens que veiculavam informações sobre os acontecimentos e formulavam opiniões sobre eles. Perguntamos: para essa população, qual o alcance do discurso de uma autoridade? Para quem habitava um lugar inóspito com convivências restritas, o que significaria bens patrimoniais como o saber ler e escrever ou o saber-fazer de um discurso bem articulado do ponto de vista da linguagem?

Na teorização das práticas, Certeau (1994, p. 50) destaca os “princípios implícitos”, as “regras explícitas”, a “ação astuciosa”, os “jogos de linguagem” (metaforizações), e a “arte dos golpes” como comportamentos indispensáveis às investigações para compreendermos a lógica das sociabilidades. Para o autor, a arte de ler se compara à arte de conversar; e, então, “a conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular ‘lugares comuns’ e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”.

Na comunicação entre pessoas, a linguagem falada ou escrita é um sistema de códigos que produz sentidos, a partir de diferentes interações linguísticas. Segundo Certeau (1994, p. 40), o ato de falar “opera no campo de um sistema linguístico; coloca em jogo uma *apropriação*, ou uma reapropriação da língua por locutores, instaurando um *presente* relativo a um momento e a um lugar e estabelece um *contrato com o outro* (o interlocutor) numa rede de lugares e de relações”. Nessa compreensão, o que está em discussão são as artimanhas e usos das linguagens que se manifestam nos jogos das sociabilidades comuns (diárias), o que torna necessário considerarmos o tempo, o espaço e o compromisso dissimulado na relação que se estabelece entre os interlocutores.

Na arte de dizer se realizam as “artes de fazer” e se revelam as “artes de pensar”. É com a habilidade de fazer uso das múltiplas formas de linguagens que a pedagogia da informação e o saber se estabelecem. São esses recursos linguísticos que elaboraram os “discursos memoráveis” sobre o Posto Telegráfico e o demarcaram como marco fundamental da origem da cidade. Da mesma forma, como discursos-verdades estão inscritos na memória coletiva e social dos moradores da cidade, sejam eles nascidos de origem ou migrantes. Boa parte do discurso-memória incorporado e propagado pelos moradores mais antigos consta no texto informativo do site da Prefeitura Municipal, sendo amplamente disseminado pelos munícipes como a verdade histórica.

A memória é uma (re)invenção do passado com o olhar e os elementos do presente. Buscando a verdade histórica, as memórias embaralham os fatos, atribuindo-lhes sentidos que, muitas vezes, são *emprestados* das interpretações de outras vivências. Só com o indispensável questionamento que necessitamos fazer às fontes documentais (oficiais ou não) é que podemos trazer ao presente uma compreensão mais clara dos acontecimentos do passado.

Na história do município de Pontes e Lacerda, uma das particularidades é a disputa entre grupos sociais pela “patente” de sua fundação. De um lado, a população oriunda de Vila Bela da Santíssima Trindade, que, se alojando e permanecendo na margem esquerda do Rio Guaporé, desde o começo do século XX, atribui para si e para o espaço que habita a condição de fundadores da cidade. E para isso, constroem práticas que se repetem e reafirmam atitudes que permeiam as relações sociais. Essas condutas são abordadas por Hobsbawm (2015, p. 09), quando diz que “é natural que qualquer prática social que tenha de ser muito repetida tenda, por conveniência e para maior eficiência, a gerar certo número de convenções e rotinas, formalizadas de direito ou de fato, com o fim de facilitar a transmissão do costume”. Por outro lado, os migrantes que vieram para Pontes e Lacerda, estimulados pelos projetos colonizadores (décadas de 1960 e 1970) e se viam como pessoas dispostas a “fincar raízes e prosperar” nas novas paragens, manifestam que a sua vinda ao município foi oportunizada pela aquisição de terras na localidade, seja na zona rural ou no núcleo mais urbanizado do vilarejo.

## **1.2 De lugarejo à cidade: memórias em disputa**

A partir da década de 1950, o Brasil entra no ritmo do desenvolvimento e de inovações na política, na economia, nos costumes e na forma de *ser* brasileiro em um mundo que despontava para os avanços científicos e tecnológicos. Com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), tinha-se construído um ideário de desenvolvimentismo acelerado para o Brasil baseado em duas alegorias: a indústria pesada e a urbanização de cidades, predominando o uso de novas e imperiosas tecnologias na construção civil e, principalmente, na arquitetura.

Simbolicamente, essas realizações alcançaram os grandes centros urbanos de produção de riqueza material com a siderurgia, significando o progresso técnico que deveria se disseminar pelo interior do país; a “fabricação” e transferência da capital da República do litoral para o Brasil Central, como modelo de cidade planejada e desenhada com traçados compreendidos como ultramodernos, inaugurava e anunciava os “novos tempos”, imperativamente.

A edificação da capital federal não alterou a fisionomia das paisagens amazônicas somente pela imponência da arquitetura, do concreto nu e do plano urbanístico; ela modificou

o mosaico sócio-político do país, quando da sua centralização se fez necessário a interligação por rodovias a outros centros que, até então, não existiam. Outro elemento que marcou as inovações da década foi a comunicação visual, inicialmente demarcada pela chegada da imagem em movimento – a televisão – que, aos poucos, ia substituindo o rádio e os programas de auditório, fascinando os espectadores. O telégrafo e o telefone complementavam a euforia com as comunicações que encurtavam distâncias entre pessoas e lugares.

É com Juscelino Kubitschek e a construção de Brasília que os “ventos” políticos sopram em direção ao interior do país, sem que se desloque a importância política e econômica dos grandes centros urbanos. Por outro lado, o refluxo dos contingentes de “candangos”<sup>24</sup> e outros imigrantes que participaram, ou não, da empreitada no cerrado muito contribuíram para uma nova dinâmica de ocupação do Centro Oeste brasileiro (Planalto Central), sobretudo, quando se constituíram outros núcleos urbanos – as cidades satélites – no entorno da capital com seus desdobramentos. A construção da nova capital e o assentamento de candangos em vários núcleos urbanos dão visibilidade à intensa migração que se estabeleceu em terras amazônicas.

Brasília significava um Brasil que se apossava em definitivo de seu patrimônio territorial outrora conquistado e agora ocupado efetivamente, como disse o próprio Presidente Juscelino: “sabíamos estar forjada em nós a resolução de não mais conter o Brasil civilizado numa fimbria ao longo do oceano, de não mais vivermos esquecidos da existência de todo um mundo deserto, a reclamar posse e conquista”<sup>25</sup>. A idealizada integração nacional se completaria com as redes de comunicação, inicialmente, circunscritas às estradas rodoviárias que também significavam o progresso e a modernidade chegando aos sertões. Essa simbologia está na oratória de Juscelino Kubitschek:

Deste Planalto Central, Brasília estende aos quatro ventos as estradas da definitiva integração nacional: Belém, Fortaleza, Porto Alegre, dentro em breve o Acre. E por onde passam as rodovias vão nascendo os povoados, vão ressuscitando as cidades mortas, vai circulando, vigorosa, a seiva do crescimento nacional.<sup>26</sup>

Situada no Planalto Central, a implantação de Brasília significava um conjunto de artefatos da vida urbana e das tramas políticas que simbolizavam o progresso e a civilidade se

---

<sup>24</sup> Denominação conferida aos operários das grandes construções civis da nova capital que também se estendeu aos seus primeiros habitantes.

<sup>25</sup> Trecho do discurso do então presidente Juscelino Kubitschek, proferido na sessão solene de instalação do Governo no Palácio do Planalto (Brasília/DF), em 21 de abril de 1960. Disponível em: <[http://franklinmartins.com.br/estacao\\_historia\\_artigo.php?titulo=discurso-de-jk-na-inauguracao-de-brasilia-1960](http://franklinmartins.com.br/estacao_historia_artigo.php?titulo=discurso-de-jk-na-inauguracao-de-brasilia-1960)>. Acesso em: 02 jan. 2018.

<sup>26</sup> Ibidem, idem.

deslocando do Centro-Sul para o cerrado do Centro-Oeste. Durante os governos militares (1964-1985), os projetos de ocupação da Amazônia compunham o Programa de Integração Nacional (PIN)<sup>27</sup>. Contrapondo-se ao argumento da “internacionalização da Amazônia”, fundamentado por um discurso eminentemente ufanista, inscrito na propaganda *Integrar para não Entregar*<sup>28</sup>, esse programa tinha a finalidade específica de “financiar o plano de obras de infraestrutura, nas regiões compreendidas nas áreas de atuação da Superintendência do Nordeste (SUDENE) e da Superintendência da Amazônia (SUDAM) e promover sua mais rápida integração à economia nacional”<sup>29</sup>. Com base nesse mecanismo político-administrativo – o PIN –, os governos militares retomaram a ideia de ocupação dos territórios amazônicos de forma que a região deveria se tornar  *muito mais produtiva* economicamente para o estado brasileiro, o que deveria contribuir com o ideário de nação grande e vigorosa. No dizer de Umbelino de Oliveira (1991, p. 29), o planejamento das ações do PIN seria colocado em prática com o seguinte entendimento “o Centro-Sul deveria ter o processo de industrialização solidificado e sua agricultura modernizada, além de participar do esforço nacional de ‘desenvolvimento do Nordeste’ via industrialização e da ocupação, via ‘Operação Amazônia’, da região Norte do país”.

O fragmento acima nos diz de uma integração nacional, cujo propósito governamental era o de fortalecer a industrialização dos grandes centros econômicos (Rio de Janeiro e São Paulo), mas incluindo algumas cidades do Nordeste. Para as regiões Norte e Centro Oeste, as definições do programa se remetiam quase que exclusivamente à exploração das terras, fosse pela exploração do solo e subsolo com a extração de minérios ou a “repartição” de grandes extensões territoriais para a abertura de fazendas de gado e/ou produção de grãos. Atualmente, o êxito desse propalado desenvolvimentismo pode ser confirmado com o triunfo e a força político-econômica que tem alcançado o agronegócio.

Ainda na perspectiva de Oliveira (1991), destacamos a incumbência creditada à *indústria* e à *agricultura modernizada* como imperativos do desenvolvimento econômico; da mesma forma, a distinção para o Centro-Sul como um discurso que (re)afirma a predominância desta sobre as demais regiões e atividades produtivas, ignorando os saberes, a cultura e as

---

<sup>27</sup> O Programa de Integração Nacional (PIN) foi uma ação/decisão de cunho geopolítico criado pelo governo militar brasileiro, por meio do Decreto-Lei Nº1106, de 16 de julho de 1970, assinado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici.

<sup>28</sup> Esse slogan foi criação e lançamento do então general Humberto de Alencar Castelo Branco, em 1966, primeiro presidente do regime civil-militar, que enunciava uma possível ocupação/invasão da Amazônia brasileira, ao mesmo tempo em que instigava uma precaução para justificar programas governamentais como, por exemplo, o Projeto Rondon que se notabilizou com esse lema.

<sup>29</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/De11106.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/De11106.htm)>. Acesso em: 10 jan.2018.

experiências regionais. O que foi chamado de “Operação Amazônia”, de fato, era uma empreitada político-econômica que reuniu um grupo de empresários, estudiosos e autoridades governamentais para planejarem, definirem e acordarem formas de investimentos na Amazônia a bordo do barco *Rosa da Fonseca*, navegando nas águas do Rio Negro, numa viagem que durou mais de uma semana, no primeiro semestre de 1967.

Como resultado, as impressões dessa viagem teriam operado o “milagre de redescobrir a Amazônia para as lideranças empresariais brasileiras, que despertavam, assim, não apenas um dever de ocupação, mas, também, para oportunidades novas de bons negócios numa terra tão virgem quanto rica”<sup>30</sup>. Os negócios mais cobiçados eram, então, a exploração extrativista mineral/vegetal e atividades agropecuárias que geraram um rápido descompasso ocupacional e intensos conflitos agrários, além da devastação do meio ambiente.

Além de estradas, os discursos oficiais prometiam uma política de ocupação das “terras vazias” que diziam incentivar o assentamento agrário, sobretudo, numa referência às populações migrantes oriundas da seca e da pobreza do Nordeste; da mesma forma, contingentes de famílias do sudeste e sul do país também foram atraídos, mediante um bombardeio de “notícias” então veiculadas de todas as formas sobre certas facilidades de aquisição de terras fartas e férteis disponíveis na Amazônia. Embora os poderes públicos militarizados encorajassem o deslocamento de pessoas para aquisição de terras agricultáveis, boa parte dos movimentos migratórios, entre as décadas de 1960 e 1980, foi dinamizada por iniciativas de empresas particulares que se originaram na gestão dos projetos de colonização privada.

A “Operação Amazônia” prenunciada como viabilidade econômica, a partir da ocupação e exploração da terra, promoveu o retorno dos “novos bandeirantes” aos sertões como os fatores do progresso e da modernidade nacional. É nesse contexto que migrantes de várias partes do Brasil chegam às margens do Rio Guaporé e encontram os antigos moradores, remanescentes de Vila Bela da Santíssima Trindade.

Ainda na década de 1960, a Companhia Territorial Sul Brasil, empresa imobiliária sulista, adquiriu em torno de 200.000 hectares de terras públicas do Estado com a promessa de instalar uma grande fazenda e assentar cerca de 300 famílias. Entretanto, o insucesso do empreendimento agropecuário ocasionou a venda de lotes aos migrantes em condições financeiras favoráveis, originando os atuais latifúndios e, a partir de então, a “formação” de novas fazendas foi exigindo o recrutamento de mão de obra da região e de outras localidades

---

<sup>30</sup> Jornal A Folha de São Paulo, em Suplemento sobre a Amazônia. São Paulo, 16 de abril de 1967, p. 21.

para a derrubada das matas e o início de novas plantações. Ferreira (1987) chama a atenção para as formas de comercialização das terras, pois, na colonização privada, elas se transformaram em mercadorias que, muitas das vezes, constituíam-se em negócios ilegais com anuência do Estado:

O processo de venda de terra foi uma ação concomitante aos projetos de colonização, visando obviamente, ao atendimento da população economicamente privilegiada ou então detentora de prestígio político. Ele ocorreu com muita irregularidade [...] demarcações de áreas sem se afastarem de seus escritórios, contribuíram para que o Estado expedisse títulos de terras inexistentes (títulos sobrepostos) (FERREIRA, 1987, p. 63).

Com o mecanismo dos “incentivos fiscais” viabilizados pelo POLOAMAZONIA e POLONOROESTE<sup>31</sup> se firmaram os projetos de colonização privada em Mato Grosso, atendendo aos interesses particulares e vorazes das empresas agropecuárias e à exploração de recursos minerais. Nessas abordagens, concebemos o conceito de colonização privada definida por Moreno e Higa (2005, p. 52-53), como “o processo de ocupação e valorização de áreas disponíveis para o povoamento e exploração econômica [...]”, juntamente com “[...] um processo indissociável da migração. A migração envolve múltiplos condicionantes de natureza econômica e social, e também causas subjetivas, de difícil avaliação”.

A ancoragem na relação público-privado era a garantia de sucesso na compra das terras, na concessão de empréstimos bancários e na aquisição de sementes, insumos, maquinário, entre outros benefícios.

É nesse contexto político e econômico que, acompanhadas ou não de suas famílias, oriundas de vários Estados brasileiros, muitas pessoas chegaram ao vale do Guaporé para se estabelecer em terras consideradas fartas e férteis. Entre outras representadas, a família Freitas, na pessoa do senhor Geraldo; a família Lima, na pessoa do senhor Jerônimo; a família Goulart, na pessoa do senhor Joaquim; os Azambuja, na pessoa do senhor Benedito aparecem nos processos de regularização de terra efetuados pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto de Terras de Mato Grosso (INTERMAT).

Esses investimentos resultaram no redimensionamento demográfico do pequeno lugarejo, às margens do Guaporé, formando um aglomerado semi-rural, aonde as pessoas iam reconstruindo a vida pessoal e familiar. Os ribeirinhos foram se incorporando ao “novo” lugar e os antigos migrantes de Vila Bela se juntaram com os migrantes de outros lugares. Em

---

<sup>31</sup> Programas de pólos agropecuários e agro minerais, com natureza jurídico-autárquica, vinculados ao Ministério do Interior e à Superintendência da Amazônia (SUDAM).

decorrência dessa situação, novas demandas políticas, sociais, econômicas e culturais foram aparecendo. O lugarejo foi crescendo desordenadamente com a chegada de centenas de migrantes em busca de terra e trabalho e com a ocupação de espaços físicos até que o poder público estadual atuou na gestão territorial, instituindo e demarcando lotes urbanos.

No modelo desenvolvimentista, pautado pela colonização privada, especialmente os da década de 1970, em boa parte dos projetos apresentados ao INCRA ou à outra instituição, estava acoplado um protótipo de cidade como desdobramento dos usos da terra. O fato de a colonização privada ter se desenvolvido rapidamente, tendo no comando empresários e/ou pessoas de “boas posses” financeiras, numa aliança estreita com gestores públicos das três esferas do poder nacional, as novas cidades originárias desses projetos formaram também uma elite agrária que se tornou representante de uma classe capitalizada – os ruralistas. Da mesma forma, se impuseram no campo da política (partidária e institucional) e muitos ocuparam (e continuam ocupando) cargos de decisões, sejam eles eletivos ou não.

Em todas as regiões de Mato Grosso, muitos são os espaços urbanos que surgiram quase que repentinamente como legado da colonização privada. Esse “fenômeno” pode ser conferido ao consultarmos documentos que tratam da divisão do Estado (1977-1979), quando Mato Grosso ficou reduzido a 38 cidades e duas décadas depois já contava com 140 municípios. Em Pontes e Lacerda, as terras reservadas para a formação do núcleo urbano foram demarcadas pelo Estado, numa intervenção direta da Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso (CODEMAT), mas sem destoar das práticas clientelistas. As lembranças de dona Etelvina, uma senhora de 86 anos, migrante de Paranaíba (atualmente Mato Grosso do Sul), residente em Pontes e Lacerda, desde 1963, se remete a esse tempo:

Quando o meu marido tava medindo as ruas, ele media de noite porque eles implicou, aí eles mandou vim um engenheiro, mediu do Guaporé pra cá. Aí meus irmãos e meu véio foi lá em Cuiabá; aquele Gabriel Müller ajudou nós demais da conta, aí o doutor Gabriel mandou a Empresa aqui cortar a terra. Os meninos foram lá... – o doutor Gabriel e o doutor Júlio Müller, aquele povo não sabia o que fazia pros meninos... tudo que eles precisava, ia lá e conseguia – aí eles mandou a CODEMAT vim cortar (CODEMAT é a firma que corta os terrenos), aí mediu daqui até lá pra cima do Buriti [...] aí foi chegando muita gente, tanta gente que eu nunca vi, aí o prefeito trouxe o professor Sílvio ele mediu tudo alinhadinho, tudo tem os seus marquinho, aí eles largou de implicar, não adianta. Eles queria que nós fizesse aquela rua lá do Guaporé sair aqui em cima, mas não tinha como uai, aí ela fez uma curva (Entrevista realizada pela autora em novembro de 2017).

Pelos termos da depoente, é importante fazer aqui um registro institucional. Em 1968, o governo de Mato Grosso criou a Companhia de Desenvolvimento do Estado de Mato Grosso

S/A (CODEMAT), com a justificativa de promover o desenvolvimento econômico do Estado, cujo ato governamental representava uma sintonia com o modelo desenvolvimentista dos governos militares ancorados na idealização de “segurança e integração nacional”. Como competências, além de elaborar, apresentar e gerenciar o Projeto Estadual de Colonização, a Companhia podia vender as terras agricultáveis do Estado e transferi-las para o domínio privado, ainda que, no noroeste mato-grossense, onde se situa a faixa de fronteira binacional Brasil-Bolívia, as terras pertencessem à União. Com a reforma administrativa do então governador Dante Martins de Oliveira, a CODEMAT foi extinta em 1998<sup>32</sup>.

O relato da migrante revela algumas circunstâncias da época, ao demarcar os primeiros descontentamentos entre os novos migrantes e os moradores ribeirinhos do Rio Guaporé, quando a convivência foi alterando a normalidade rotineira dos espaços ocupados. Outro detalhe que ressalta da narrativa é quando ela diz “o doutor Gabriel e o doutor Júlio Müller, aquele povo não sabia o que fazia pros meninos... tudo que eles precisava, ia lá e conseguia”, revelando o grau de amistosidade das relações políticas entre gestores do Estado e a pessoa de seu marido, juntamente com os filhos/irmãos. Essa proximidade informal é muito comum no cenário político brasileiro, quando o público e o privado se misturam para que o segundo se beneficie do primeiro, ou, quando o personalismo prevalece sobre a existência e condição jurídica das Instituições.

No fragmento mencionado, a narrativa da senhora Etelvina parece assinalar um lugar político “autorizado” que conectava seus familiares e os “mandantes” do Estado. Como se estivesse tomada por um contentamento tardio, as lembranças da depoente instituem uma condição política de prestígio para si ao dizer: “aquele Gabriel Müller ajudou nós demais da conta [...] tudo que eles precisava, ia lá e conseguia – aí eles mandou a CODEMAT vim cortar [os lotes]”. De qual ajuda ela está falando? Quem eram os favorecidos do “atendimento” feito pelo então presidente da CODEMAT, Gabriel de Matos Müller?<sup>33</sup> Que conflitos de interesses essas ações e relações desencadearam no povoado?

---

<sup>32</sup> A extinção da CODEMAT junto com a Companhia de Armazéns e Silos de Mato Grosso – (CASEMAT) foi objeto do DECRETO Nº 2.123, de 20 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/Legislacao/legfinan.nsf/07fa81bed2760c6b84256710004d3940/619c4cb0ce8b064e04256d7900669a06?OpenDocument>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

<sup>33</sup> Agrônomo de formação, entre projetos, cargos e mandatos eletivos, Gabriel Júlio de Mattos Müller (1925/2009) foi presidente da CODEMAT e responsável por projetos “desenvolvimentistas” como a legalização fundiária da região de Cáceres, dando origem a cidades como Mirassol D’Oeste, Araputanga, São José dos Quatro Marcos e o projeto de Aripuanã, que comercializou dois milhões de hectares e originou a cidade de Alta Floresta. Também fez o gerenciamento da Transpantaneira (MT-060) que liga a cidade de Poconé à Porto Jofre, na divisa dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Texto adaptado. Disponível em: <[http://sistemafamato.org.br/portal/famato/noticia\\_completa.php?codNoticia=236412](http://sistemafamato.org.br/portal/famato/noticia_completa.php?codNoticia=236412)>. Acesso em 12 jan. 2018.

O conteúdo dessas relações dá a conhecer as redes de relacionamento que se estabelecem na política pautadas no “jogo das reciprocidades” que alimenta “favores” entre os aliados e fortalece o método do “jeitinho brasileiro”. Nessas ações recíprocas, o que se destaca é a pessoa e não o indivíduo, é o “aliado confiável” e não o cidadão, é o favorecimento em detrimento das normas e do direito cidadão. A cientista política, Elis Radmann (2001)<sup>34</sup>, afirma que esses comportamentos revelam a forma como a sociedade e a política estão estruturadas e, portanto

Os eleitores comportam-se desta maneira não necessariamente por opção política, mas utilizam-se das ferramentas que estão disponíveis. Quando realizam suas escolhas, baseados em princípios de juízo moral, apenas terminam por reproduzir as relações de reciprocidade que são estabelecidas historicamente na sociedade brasileira (RADMANN, 2001, p. 254 -255).

No povoado do Guaporé, que desdobramentos podem ser apontados a partir das “implicações” mencionadas pela dona Etelvina? Que rugas ainda persistem? Ao que tudo indica, as alianças políticas e as formas de ocupação das terras instituíram e afloraram diferenças de percepção do espaço habitado entre os moradores da Vila e os novos migrantes, quando divergiram do traçado e das definições dos lotes. Algumas pessoas da Vila sequer confiavam no projeto de uma futura cidade, enquanto que os novos migrantes apostavam no crescimento dos “negócios” não só porque faziam parte destes, mas se viam como investidores e como atores sociais e econômicos. Entre os descrentes da Vila, estava o senhor Clodoaldo, cujo relato revela que ele próprio não acreditava na possibilidade de aquelas terras, onde se formou o centro da cidade, se transformassem em espaços urbanos e que por isso se desinteressou pelos lotes que conseguiu, resultando no abandono das “datas” recebidas e no retorno definitivo à Vila Guaporé, onde reside com a família até hoje.

O projeto de cidade urbanizada, gestado pela CODEMAT, não produziu tensões somente no traçado dos lotes residenciais. As definições dos espaços coletivos e o arruamento também foram motivo de divergências, como foi o caso da localização da igreja católica: os antigos ribeirinhos reivindicavam a construção da unidade religiosa no espaço da Vila Guaporé, por ser o mais antigo do lugarejo, enquanto que os novos migrantes defendiam que a mesma fosse edificada na parte mais alta do novo lugar. Como decisão dos “chegantes”, a igreja foi construída onde se constituiu o centro da cidade, com a justificativa de ser um lugar mais propício, pois a Vila Guaporé era assentada num “brejo”, ou seja, terreno alagadiço.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/3765>> Acesso em: 25 jul. 2018.

Essas discordâncias foram suficientes para estabelecer animosidades entre dois grupos distintos: de um lado, os moradores da Vila que se viam como um coletivo humano com certo “direito” sobre o lugar, uma vez que já eram ocupantes do território, desde o final do século XIX; de outro, os migrantes que chegaram com os projetos colonizadores (décadas de 1960 e 1970) e se viam como pessoas enérgicas que, em busca de oportunidades de trabalho, fariam as terras produtivas em um curto espaço de tempo. Entre uma e outra percepção em que ambos os grupos disputavam a primazia do pertencimento, parece não haver lugar para mais um grupo humano: os indígenas. Conforme aparece no texto do site da Prefeitura<sup>35</sup>:

Os primeiros habitantes da região do município de Pontes e Lacerda foram os índios *Nambikwara*. Eles eram denominados pelos paulistas de *Cabixiou Cavixi*. Depois vieram os paulistas como os primeiros desbravadores da região. Com a chegada deles, ocorreu o processo de dizimação da tribo por problemas de aculturação, doenças, entre outros. Apesar de tudo disso, ainda hoje uma parte desse povo vive na região, mais precisamente na reserva denominada Sararé (Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda).

Mesmo que suscetível a questionamentos, o texto acima tem um caráter informativo e faz um registro da existência do grupo étnico indígena ocupando o território onde se instalou o lugarejo: os Nambikwara ou Kabixi, possuidores de cultura própria que, constantemente, contrastava-se com a cultura dos não indígenas que viviam na localidade, emergindo desde o medo da população ribeirinha, decorrente do contato com o desconhecido, a conflitos violentos entre os dois grupos, de acordo com relatos de memórias dos moradores.

Inicialmente, sem espaços próprios que os abrigassem, os migrantes se estabeleceram em barracões rústicos feitos para abrigar os trabalhadores do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER), que entre o fim dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, fizeram a abertura de vias de integração das capitais com o interior<sup>36</sup>.

A cultura da poaia (*Cephaelis Ipecacuanha*), a abertura das grandes fazendas, a extração e o comércio de madeira, a formação de pequenos sítios, o comércio rudimentar, o aglomerado humano da Vila, os migrantes, os planos e as promessas governamentais, as relações políticas e outros fatores formam o conjunto de elementos que desejaram criar a cidade de Pontes e Lacerda, o que se efetivou em 1979, passando pela criação do Distrito, em 1976. Do ponto de

<sup>35</sup> Site institucional da Prefeitura municipal de Pontes e Lacerda. Disponível em: <<http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

<sup>36</sup> Pontes e Lacerda foi contemplada com estradas com a abertura da BR 174 continuada como BR 070, ligando Cuiabá a Cáceres e a 174B, ligando Pontes e Lacerda a Vila Bela da Santíssima Trindade.

vista do tempo histórico, é importante mencionarmos outras ações políticas que antecederam a criação da cidade.

Pelo Decreto Estadual nº 227 de 19 de julho de 1909, o então governador de Mato Grosso, Pedro Celestino Correa da Costa, definiu uma área de 3.600 hectares à margem esquerda do Rio Guaporé, com a finalidade de abrigar um povoado em torno do Posto Telegráfico Marechal Rondon<sup>37</sup>. Contudo, foi a partir da década de 1940, com a cultura da poaia (*Cephaelis Ipecacuanha*) que a “corruptela” ganha um pouco de volume populacional, sobretudo com a inclusão dos indígenas como trabalhadores no extrativismo vegetal. Em 1961, também em torno da Estação Telegráfica, chega à localidade uma equipe do DNER com maquinário pertinente para a construção da estrada de rodagem (Rodovia BR 174), ligando cidades da fronteira à Cuiabá, bem como, Mato Grosso ao estado de Rondônia. Nas décadas seguintes, com os programas de ocupação e exploração das terras públicas, os deslocamentos humanos se intensificaram e várias famílias migrantes formaram o mosaico populacional de Pontes e Lacerda.

A pluralidade sociocultural dessa população, mesclada com as concepções econômico-desenvolvimentistas, acirraram as diferenças entre “quem já estava” e “quem chegou depois” em Pontes e Lacerda. No panorama das divergências, os novos moradores proclamam sua importância numérico-política no pleito do lugarejo pela condição de Distrito, pois como requisito da legislação vigente, os moradores deveriam comprovar número de habitantes e coeficiente eleitoral, sustentabilidade econômica (estabelecimentos agropecuários produtivos), renda fiscal (arrecadação de impostos), existência e funcionamento de instituições e outros dados que justificassem as razões políticas, jurídicas e administrativas da solicitação. Em 10 de agosto de 1971, a Assembleia Legislativa de Mato Grosso recebeu de eleitores de Pontes e Lacerda, por meio de um documento denominado “Abaixo Assinado”, a exposição de motivos para que o povoado chegasse à categoria de Distrito. Documento esse assinado por mais de 100 (cem) eleitores, com firma reconhecida, quando vinham:

[...] requerer de V. Exa. autorizar as medidas que entender necessárias, de tal sorte a que, em tempo hábil, possam os abaixo assinados sentir a satisfação de ver realizado um velho anseio de todos os moradores do núcleo – com sensível resultado positivo, de ordem sócio-econômica para a região, o Município e para o próprio Estado (Instituto Memórias da Assembleia Legislativa – MT, 1971).

---

<sup>37</sup> Consultar Anais do Instituto Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/institucional/instituto-memoria/>>. Acesso em: 16 dez.2017

No ano de 1976, Pontes e Lacerda foi elevada à categoria de Distrito, vinculado à cidade de Mato Grosso (atual Vila Bela da Santíssima Trindade), atendendo os dispositivos da Lei Orgânica do Estado de Mato Grosso, capituladas nos incisos I e II do artigo 140, da Lei Estadual nº 3.770 de 14/09/76.

O documento intitulado “Justificativa” (Arquivo Assembleia Legislativa – MT, 1976), destaca que, após verificação pelos órgãos competentes, restou constatado que o número de habitantes não seria inferior a 4.700 (quatro mil e setecentas) pessoas, habitando em não menos que 320 casas, distribuídas na sede do núcleo populacional, e da sua região.

Após feita a avaliação, o mesmo documento já citado (Arquivo Assembleia Legislativa – MT, 1976) aponta para o fato de que “estão não somente cumpridas como também sobrepujadas todas as condições mínimas e essenciais dispostos nos incisos I e II do artigo 140 da já referida Lei. Esse documento traz em seu bojo a constituição do “pioneiro”, promovendo uma exaltação do caráter obstinado e persistente do povo do lugar que enfrentava e venciam qualquer dificuldade para “implantar a civilização na mata virgem”. Nesse sentido, os louros do pioneirismo são atribuídos aos migrantes que chegaram, a partir da década de 1960, vindos de diversos lugares do país, com a intenção de fazer prosperar a terra que conquistara, muito embora, com os incentivos dos governos para povoar os lugares ainda “vazios”, proteger as fronteiras e desafogar os contingentes populacionais das grandes capitais.

Por outro lado, lembra que o governo Estadual atendia a todas as necessidades básicas do Distrito, entrelaçando então, todas as condições necessárias para estabelecer a prosperidade e o progresso do lugar, visto que a localização física do povoado, a densidade demográfica e a potencialidade da região contemplava plenamente a propositura da elevação do povoado à categoria de Distrito da cidade de “Mato-Grosso” [sic], sendo reconhecido como tal em 30 de novembro de 1976, por meio do atendimento ao Projeto de Lei n.º 140/76, de autoria do Deputado Airton Reis.

Certamente, essa conquista no campo político não ocorreu sem passar pelos enfrentamentos entre os dois grupos (antigos e recentes moradores). Dessa vez, o antagonismo consistia em aceitar ou não o vínculo do Distrito com a cidade de Mato Grosso, pois boa parte dos migrantes defendia o desmembramento simples. Depois de quase meio século, o legado dessa convivência, um tanto quanto tensa, permeada por relações conflituosas e, às vezes intolerantes, constitui a memória social da cidade, que ganha relevo nas rodas de conversa e nas narrativas sobre o passado. E uma situação capital é o protagonismo da fundação da cidade.

Na memória histórica construída sobre os acontecimentos, há um assentimento da população em torno da história da cidade ter iniciado em função da existência e funcionamento do Posto Telegráfico.

A partir da criação do Distrito e, posteriormente, na estruturação política da cidade é que a localidade, onde habitam os vilabelenses, é definida de Vila Marechal Rondon, todavia, a população se reconhece com a denominação Vila Guaporé. Porém, no site oficial da Prefeitura Municipal<sup>38</sup>, a história da cidade é apresentada por meio de um texto com o seguinte conteúdo:

Em 1906 a região, onde hoje se localiza a cidade de Pontes e Lacerda, passou a ser objeto de trabalho da Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas, comumente denominada *Comissão Rondon*. Na cidade estava instalada a estação telegráfica da linha variante entre Cáceres e Vila Bela da Santíssima Trindade (à época era denominada de Mato Grosso). O encarregado geral dessa estação foi o Sr. Antônio Colombo. O seu filho, Emiliano Coletto da Cunha, atuava como atendente de telefonia e o Sr. Benedito Francisco da Silva, como guarda-linha. Nessa época, o local onde se estabeleceu o prédio da Estação de Telégrafo, começou a ser conhecido como “Vila dos Pretos”. Foi a partir dessa vila que se originou a cidade de Pontes e Lacerda.

Para os leitores, o fragmento acima incorpora uma “verdade institucional” referenciada nas histórias contadas pelos moradores de forma geral e se entranha na representação do Posto Telegráfico como um lugar de memória, como trata Nora (1981). A memória e a história têm uma relação intrínseca com o tempo, pela qual o passado é apenas revisitado pelas lembranças e, assim, passível de reconstrução, de explicação e de decifração; mas esse mesmo passado não pode ser (re)experimentado, readquirido. O que fica é o que é possível lembrar e o que lembramos está repleto de sentidos, de significações que conferimos às experiências vividas. Então, como se constituem os marcos que demarcam as vivências do passado e nos faz lembrá-las?

Nas narrativas sobre a formação da cidade de Pontes e Lacerda aparecem especificidades e circunstâncias passíveis de questionamentos e explicações. Em que pese a alusão feita aos moradores da “Vila dos Pretos”<sup>39</sup>, contida no fragmento acima citado, o protagonismo dos moradores vindos de Vila Bela da Santíssima Trindade é omitido e/ou negado, pois é sobre os

---

<sup>38</sup> Disponível em: <<http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2017

<sup>39</sup> Segundo resultado da pesquisa, “Vila dos Pretos” é uma denominação atribuída pelos migrantes ao chegar no vilarejo e notar o tom da pele negra de seus moradores, na sua grande maioria, originária de Vila Bela da Santíssima Trindade, primeira capital de Mato Grosso, que contou com grande número de escravos africanos nos idos do século XVIII. Sobre o assunto ver: Machado (2006), Disponível em: <<http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/GT48Fatima.pdf>>. Acesso em: 03 de dez.2017.

“paulistas”<sup>40</sup> que recai a condição de primeiros desbravadores e, por conseguinte, os construtores do processo civilizatório na cidade. Porém, essa invenção narrativa se fragiliza por duas razões: uma delas é que os migrantes não se veem como “paulistas”; e a outra, é a luta do protagonismo histórico que consiste no reconhecimento dos moradores da Vila Guaporé ou Alto Guaporé como pioneiros do lugar.

Nesse contexto, duas situações são pertinentes: uma delas é a inclusão ou exclusão de grupos sociais como protagonistas da história; a outra é a demarcação de territórios de disputas de memória e pertencimentos, nos quais se colocam as pessoas oriundas da antiga capital (Vila Bela da Santíssima Trindade) e de outro, os migrantes procedentes de vários outros lugares que teriam levado a civilidade e o progresso para aqueles sertões de Mato Grosso. Na arena dos desencontros pessoais, é possível nos depararmos com atitudes que apontam para o *outro* como alguém “indesejado”. Nos trechos a seguir, podemos ver as concepções com as quais um grupo pensa o outro:

[...] aí eles só tinha umas cacimbinha tirava água, nós buscava água no rio pra beber. [...] nós sofreu demais aqui, cê não achava mandioca pra comprar, olha esse povo não plantava, eles plantava uma moitinha de arroz, cortava os cacho e punha assim, cê vai lá pra ver se acha um pé de laranja, um pé de manga, aí nós fechou o quintal grande e encheu de mandioca, plantamos laranja, manga, abacate tudo quanto há. Quantos anos esse povo tá aí? Vai lá não tem uma árvore, eles é igual aos índios, os índio não planta nada também (Entrevista realizada pela autora em novembro de 2017)

Esse é um trecho do relato de Dona Etelvina, migrante de Paranaíba -MS, que chegou a Pontes e Lacerda em 1963. É um olhar comparativo pelo qual ela se constrói como alguém que superou as dificuldades de “domar” o sertão, logo que chegou no lugarejo com muito esforço e empenho. É uma narrativa que confronta atitudes, desconsiderando a dimensão cultural do outro grupo, ou seja, do discurso ressaltam concepções etnocêntricas próprias de um colonizador que, destacando a falta de competência e habilidade de produzir formas comuns de existência, desqualifica os “moradores da Vila” e os igualam aos índios que, na concepção dela, “não plantam nada”.

Os “moradores da Vila”, nesse contexto, são tomados como preguiçosos, indolentes e improdutivos, sobretudo quando a narradora afirma que “plantavam só uma moitinha de arroz”, numa região onde as terras eram abundantes. E mesmo com décadas de convivência, a migrante ainda se incomoda com a situação, quando diz: “olha eu não sei como é que esse povo vive lá,

---

<sup>40</sup> Termo utilizado no texto disponível no site da Prefeitura municipal de Pontes ao remeter à condição de primeiros desbravadores da cidade. Disponível em: <<http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

não sei o que eles fazem lá, não sei se tem roça como é que vive, sabe? Eu não sei de onde eles tem dinheiro... !!!”. Esse trecho do relato ressalta a cultura do colonizador pela qual o *outro indígena* é pensado como uma gente improdutivo, pois a referência de sociedade é a que produz acumulação de riqueza material, ou seja, a capitalista.

Mesmo em tempos de rápidas mudanças promovidas pelo avanço tecnológico, científico e industrial, essa moradora de Pontes e Lacerda que, à época de sua chegada (1963), viveu na Vila Guaporé e presenciou a vivência dos antigos moradores, acredita que as pessoas desse espaço ainda se dedicam às mesmas atividades, a exemplo da extração da poaia, quer dizer, não conseguiram se integrar às mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que foram “levadas” pelos novos civilizadores. Discursos com essa dimensão conceitual devem ser questionados, por isso a importância de se ensinar a história local na rede Básica de Ensino, como forma de problematizar questões solidificadas pelos discursos que, na maioria das vezes, estigmatizam o *outro* e produzem preconceitos. Por ora, cabe-nos analisar as representações que cada grupo faz de si e o sentimento de pertença presentes nas narrativas.

A memória sempre é um campo minado que articula valores e institui poderes. Nas falas de alguns desses moradores, o passado vivido vem acessado com a força com que os signos foram produzidos e incorporados às experiências, que só retorna pela recordação. No exercício de rememoração, sobressaem também os ressentimentos que se tornam quase palpáveis nos relatos de memória, pois esses funcionam como territórios vitalizados capazes de acolher múltiplas sensações.

Como já dito anteriormente, os migrantes de Vila Bela da Santíssima Trindade ocuparam as margens do Guaporé, espaço reconhecido por eles como Vila Guaporé; entretanto, as divergências ocasionadas no convívio com os novos migrantes levaram os primeiros a identificar o lugar como “Vila dos Pretos”, como uma menção direta à condição de afrodescendentes da população da Vila. Perguntado sobre essas tensões, o senhor Valdir, um ex-poaieiro, de 75 anos, responde:

Minha filha eu vou dizer pra você, isso aí, essa palavra surgiu devido como, você é uma professora, você estuda, então você sabe que tem, o branco querer dividir pela raça negra, então quem surgiu com esse nome aqui, esse apelido tal, tal foi a própria família Azambuja, que chegou um ponto que eles queriam ser maior, e rebaixando aquele povo que eles encontraram aqui, que é a raça negra. Aí é de onde eles saíram com esse nome: Vila dos Pretos, é Vila dos Pretos tal, tal... [...] Então devido a esse nome que você tava querendo saber isso aí foi o próprio povo, esse povo que eu tô dizendo, pôs esse nome já relaxando o povo da raça negra, aquele pessoal que eles encontraram (Entrevista realizada pela autora, em novembro de 2017).

Compartilhando das mesmas impressões, outros entrevistados também dizem que identificar e/ou reconhecer o lugar como “Vila dos Pretos” não aconteceu para demarcar a negritude das pessoas que habitam o bairro mais antigo da cidade, mas para criar e firmar uma divisão socioeconômica e cultural entre um e outro grupo, marcando os “pretos” como uma gente inferior e desqualificada, que pouco contribuiu para o progresso e o desenvolvimento da cidade, como ficou expresso na fala da Dona Etelvina.

Nessas controvérsias, vão se fixando as disputas de memórias que existem sobre o pertencimento do lugar, estabelece-se, principalmente pelo desenho que foi ganhando o lugar após a chegada dos migrantes, situação que transformou o espaço por onde começou a cidade num bairro periférico, após a emancipação do município, com pouquíssima estrutura, diferentemente do centro da cidade, meio urbano onde se instalaram os migrantes, e também por outros pontos conflitantes, causa de indignação de alguns moradores da Vila Guaporé. Um desses pontos remete ao fato de ruas e alguns dos monumentos mais importantes da cidade serem nomeados em homenagem aos migrantes que chegaram, a partir do desenvolvimentismo implantado pelos governos, por meio dos programas e projetos para aquisição de terras. Ao passo que, de acordo com os moradores mais antigos da Vila Guaporé, até existem homenagens a alguns dos filhos da Vila, mas em lugares de pouca expressividade ou visibilidade, ou mesmo de pouca importância política, como veremos no relato a seguir:

Então donde eu também sinto, eu sinto muito de o nome da primeira professora ser colocado lá longe, essa primeira professora tinha que ter o nome dela aqui nesse colégio aqui, por que esse colégio aqui nem nome ele não tem, que é o 14, quando ele foi construído eu vi a professora já tava aqui já velha, a dona Ciríla<sup>41</sup>, olha donde foram colocar o nome dela! Numa escola rural. Isso aí eu relatei pros próprios filhos dela e filha né. – eu falei, que absurdo! Vocês não prestaram assunto? (Entrevista realizada pela autora, em de novembro de 2017).

Nessas condições, é perceptível reações dos moradores da Vila Guaporé para demarcar um espaço político dos primeiros moradores da cidade, defender a sua dignidade enquanto pessoa independentemente da cor da pele, serem vistos e reconhecidos pelo restante da cidade dessa maneira e, sobretudo, para demonstrar o valor dos seus feitos, especialmente enquanto servidores das linhas telegráficas ou, simplesmente, como alguém que vivenciou a funcionamento do Posto Telegráfico Marechal Rondon.

---

<sup>41</sup> Ciríla Francisca da Silva, mulher de origem negra vinda da primeira capital de Mato Grosso, em 1957, para a vila que, em 1976, foi elevada à categoria de Distrito da Cidade de Mato-Grosso (atual Vila Bela da Santíssima Trindade), sendo nomeada pelo Decreto nº 214, de 14 de abril de 1957 para ocupar o cargo de primeira professora no vilarejo, onde hoje é Pontes e Lacerda.

A riqueza de detalhes expressa na fala de quem viveu o dia a dia do Posto e das linhas telegráficas mostra a importância desse empreendimento na vida das pessoas do lugar, por isso a função de cada servidor deveria ser desenvolvida com bastante esmero

[...] Depois que ele estava lá, aí vinha com outra corda fazia os cambiquete marrava tudo nos poste e subia aquilo não tinha escada não era tudo no cambito marrado, tudo no poste até chegar lá, aí ele subia, e lá em cima ele tinha o cinto de guarnição, igual cinto de soldado, com todo aquele passador, lá ele prendia no poste mesmo todo ele, pra ele trabalhar livre, ele botava os pés nos cambito e ficava em pé, ficava sentado, ficava do jeito que ele podia trabalhar pra colocar outra vez aquela linha no devido lugar, na cabeça do isolador amarradinho pra ficar a linha livre, soltinho pra quando vim a voz não pegar em nada[...] depois do serviço feito, que estava tudo natural, que chegava que tocava o telefone, que dava a correspondência, aí é que ele ficava nos seu devido lugar dele, que ali ele tinha terminado a missão de fazer, aquela percorrida,<sup>42</sup> aquilo chamava percorrida, e ele já tinha feito (Trecho da entrevista com a Ana Maria da Silva, feita por Taíse Nunes Silva, em 2004)<sup>43</sup>.

Lembrar o tempo do funcionamento do Posto, bem como os detalhes da sua manutenção é uma forma de firmar a sua existência como participante daquele momento tão importante para a Nação, momento esse, em que as distâncias foram encurtadas pela velocidade da comunicação. Além disso, uma maneira de se fazer presente na cidade que, segundo as memórias desses mesmos moradores, teve sua população aumentada em função do Posto ainda antes da chegada dos migrantes, mas que veio a se intensificar ainda mais com a chegada destes, informação esta que se coaduna com os registros documentais produzidos no momento da elevação do vilarejo à categoria de Distrito, como o “abaixo assinado” já abordado.

Nesse ponto, é relevante destacar que a memória da narradora representa, não apenas para si, mas para o outro, o testemunho do tempo do surgimento da cidade ligado ao funcionamento do Posto Telegráfico, visto que essa foi a memória que se convencionou divulgar, pois os feitos de Rondon ligados a um projeto do governo nacional são mais importantes que o trabalho no extrativismo vegetal e outros aspectos que ocasionaram a presença das pessoas na localidade em que veio a se instalar o projeto das Linhas Telegráficas gestado pela Comissão Rondon.

---

<sup>42</sup> Designação dada ao deslocamento e ao trajeto feito pelos guarda-linhas no exercício das atividades de operação e manutenção da Linha Telegráfica.

<sup>43</sup> Esse trecho corresponde à parte da entrevista integral realizada por Taíse Nunes Silva em 2004 – para desenvolvimento do seu texto de monografia intitulado **Memória e narrativa**: relatos de experiências de vida nos tempos do telégrafo em Pontes e Lacerda. Trabalho de Conclusão de Curso (Departamento de História). UNEMAT, Cáceres, 2007.

### 1.3 Festa de São João: além do sagrado, uma demarcação identitária

A questão da identidade é um tema bastante importante na atual configuração do mundo globalizado, pós-moderno<sup>44</sup>, e tem-se mostrado como uma das preocupações de estudiosos que discutem a temática, vez que definir “identidade” é bastante complexo. Todavia, alguns autores enveredaram por esse caminho com bastante propriedade, dentre os quais Bauman (2005).

Bauman (2005) usa a própria experiência para traçar uma análise sobre a “identidade”, pois sentia-se um estrangeiro na terra que o recebera, mas, ao mesmo tempo, pertencente a lugar nenhum, visto que a sua referência de identidade polonesa havia sido posta em dúvida. Sentindo-se “deslocado”, reflete sobre a “identidade” enquanto definição de uma pessoa, bem como todas as vicissitudes que identidade pode ter.

Bauman (2005) elabora essa abordagem, partindo da ideia de identidade como sendo uma extensão da nacionalidade, tradicionalmente encarada como sólidas, fixas e estáveis, para, posteriormente, apresentar a diversidade de identidades adotadas pelo sujeito moderno. Para o autor, a identidade pós-moderna é líquida, fluída e instável, contrapondo-se ao conceito tradicional que teria a sua definição com base no seu país de nascimento, na família, na raça. Todavia, ele argumenta que a identidade não será uma preocupação humana enquanto o “‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa” (p.18). Ou seja, somente com a crise do pertencimento, a identidade passa a ser questão relevante. Tal questão leva o autor a perceber que as preocupações a respeito da “identidade” aumentam, à medida que o processo de globalização gera o deslocamento de milhões de pessoas (refugiadas) do seu lugar de nascimento.

Para Bauman (2005, p.18-19), a era líquido-moderna faz aparecer a fragmentação do mundo e, do mesmo modo, as “existências individuais são fatiadas numa sucessão de episódios fragilmente conectados”. Evidencia assim, os efeitos da globalização no nosso “pertencimento” e “identidade”, pois os cenários de instabilidade vivenciados na era líquido-moderna colocam em desordem a identidade, e expõe as pessoas, o tempo todo, “às comunidades de ideias ou de princípios”, ou seja, comunidades diferentes daquela de seu nascimento, mas com as quais passam a se identificar ou das quais passam a pertencer (inúmeras vezes).

Partindo do entendimento de que as identidades são construções, Bauman (2005, p. 21-22) diz que “a ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’”. Nesse mesmo raciocínio, podemos destacar a ideia de

---

<sup>44</sup> Sobre o assunto ver Hall (2004).

identidade nacional, também desenvolvida pelo autor, como sendo uma ficção e não um evento natural da experiência humana. Sendo assim, a identidade nacional, minuciosamente trabalhada pelo Estado pretende uma fidelidade dos indivíduos que a compõem. Para tanto, sustenta o autor “a identidade precisava de muita coerção e convencimento para se consolidar e se concretizar numa realidade, mais corretamente: numa única realidade imaginável”. Dessa maneira, os mecanismos desenvolvidos para solidificar nos indivíduos uma “identidade” garante ao Estado moderno meios de exigir “subordinação incondicional dos seus indivíduos” (p. 26-27), dando vida à ideia de identidade nacional homogênea.

Todavia, a invenção da nação homogeneizadora não se sustenta na medida em que as identidades já não se definem pelo nascimento, ou herança, mas são construídas, conforme destaca Bauman (2005):

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez da rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade”. Em outras palavras, a idéia [sic] de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento” continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa idéia[sic] na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2005, p. 17-18).

Na sociedade moderna, a identidade não é estática, sólida, mas as pessoas vivem redefinindo a sua condição identitária, ao longo da existência, a depender das circunstâncias e do lugar onde estão inseridas. No entanto, essa construção e reconstrução da identidade ocorre com mais frequência, quando o pertencimento é abalado, por ocasião de alguma mudança no sentido de deslocamento geográfico ou comportamental.

Nesse cenário de mudanças, a identidade sólida e fixa cede lugar a uma concepção de identidade líquida e fluída. Isso indica que as estruturas inventadas que davam sustentação às identidades, são frágeis, movimentam-se de acordo com a liberdade humana de escolher ou construir a sua própria identidade. Nesse sentido, a velha compreensão de identidade rígida e inegociável já não corresponde às estruturas frágeis e transitórias do mundo contemporâneo. Se, por um lado, as identidades fluidas tornam-se atrativas para um grande número de pessoas, por outro, gera também, em alguns indivíduos, uma busca por grupos ou referenciais a que possa pertencer e construir identidade, uma vez que a era líquido-moderna é geradora de insegurança. Partindo da concepção de que, atualmente, as identidades não são fixas,

buscaremos analisar a relação dos moradores da Vila Guaporé com a festa de São João Batista, inserida nesse ambiente de disputa de memória.

Levados pela aspiração de se firmarem como primeiros moradores e fixar a existência dos moradores oriundos de Vila Bela da Santíssima Trindade (cidade-mãe de Pontes e Lacerda), os moradores da Vila Guaporé são representados pela festa de São João Batista realizada há mais de meio século pela família de um dos guarda-linha da Estação Telegráfica, o Senhor Benedito Francisco da Silva, importante personagem referenciado na memória coletiva das pessoas da cidade. Essa festa iniciou devido a uma promessa da matriarca da família à São João Batista e, desde então (1963), essa festividade vem sendo realizada em louvor ao santo, em agradecimento à graça alcançada.

Atualmente, a festa é realizada pelos familiares descendentes de Dona Ana Maria da Silva e Benedito Francisco da Silva (então servidor público do Posto Teleográfico Marechal Rondon). Ambos viveram em Pontes e Lacerda e testemunharam o funcionamento do Posto Teleográfico. Ao longo dos anos, essa festa que, inicialmente, era de cunho familiar, ganhou grande proporção, da qual participam pessoas vindas de outras cidades, além de moradores locais, dentre os quais, representantes do Poder Público local.

Vale lembrar que a festa de São João Batista da “Maria Capoeira”<sup>45</sup> representa, além do caráter religioso e devocional, também uma arena simbólica, onde as lutas políticas se constituem em relação à requisição de serem os primeiros moradores e, portanto, essencial para a criação futura do município, seguido da constituição da identidade dos moradores da Vila Guaporé.

Em relação à identidade cultural e religiosa, firmada pela festa de São João Batista, podemos dialogar com Hall (2004, p. 48), que, ao analisar as identidades nacionais, assevera que não nascemos com uma identidade, mas, “são formadas e transformadas no interior da representação”. Ou seja, a comunidade da Vila Guaporé, a família da Dona Maria capoeira e alguns moradores da cidade se identificam com a festa ou se identificam através da festa pelo conjunto de significados que ela agrega (resistência ao tempo, festa familiar, ato de fé e devoção, tradição religiosa e cultural, diversão etc.), ou seja, com a forma que ela se faz representar na cidade.

Sendo assim, o discurso produzido sobre a festividade tem como intenção promover uma coesão das pessoas que dela participam e reforçar a identidade assumida por ela, que não é estática como abordaremos adiante, é negociável, como lembra Bauman (2005).

---

<sup>45</sup> Apelido da Senhora Ana Maria da Silva, matriarca da festa de São João e esposa do então guarda linha do Posto Teleográfico Marechal Rondon, o Senhor Benedito Francisco da Silva.

Portanto, é por meio dessa construção identitária que a comunidade da Vila Guaporé se faz reconhecer na cidade, fazem-se ouvir e respeitar-se como realizadores de um grande feito. Na visão desses moradores, a cidade se originou com a chegada dos moradores vindos da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade (grupo do qual sentem-se pertencentes) que como uma comunidade de interesses comuns se mantiveram no lugar por longos anos, experimentando as aventuras e desventuras próprias da condição do lugar (afastado de outras cidades, sem infraestrutura de estradas, serviço de saúde etc.).

Essas narrativas produzem afeição de parcela da população da cidade que, aderindo às ideias do grupo, reconhece a importância desses moradores para a constituição da cidade, ainda que a figura principal desse evento seja o Marechal Rondon, por intermédio da instalação do Posto Telegráfico. Por outro lado, a tentativa de apagamento dessas memórias se configura, à medida que outros discursos são produzidos, remetendo o marco de nascimento do lugar à emancipação política e administrativa da cidade.

Ambos os discursos são constitutivos da identidade que cada grupo pretende defender e, nessa defesa da identidade, algumas memórias vão se consolidando na cidade. Remetemo-nos novamente à importância da narrativa discursiva, que foi sendo produzida ao longo do tempo sobre a festa de São João, a partir da qual os elementos são exaltados, separados ou conjuntamente, enaltecendo-se o santo, a fé, a família promotora das festividades, a comunidade e a cidade de Pontes e Lacerda, todos como refletores ou portadores de uma identidade cultural única.

Entretanto, na sociedade líquido-moderna, as identidades não são fixas, por isso não precisamos adotar uma identidade única e definitiva até a morte, isso talvez explique a necessidade de colocar no “mercado” o discurso de identidade de Pontes e Lacerda vinculado à festa de São João que acontece todos os anos, seguidamente, como uma reafirmação necessária à sua manutenção.

Nos dias em que antecedem a festa e durante sua realização, não é apenas o caráter festivo que é lembrado, também o fato de a matriarca da festa ser esposa de um dos primeiros servidores do Posto Telegráfico, portanto, a raiz familiar e a comunidade a que pertencem fazem parte da fundação da cidade. Por tudo isso, e pelas relações estabelecidas para a manutenção dos festejos de São João, o evento ganhou dimensão grandiosa, passando a fazer parte do calendário cultural municipal, condição que tornou a festa digna de receber uma contrapartida da Prefeitura Municipal para a sua realização.

O crescimento da festa, como referência cultural da cidade, evidencia os esforços, principalmente da família da Dona Maria Capoeira e da comunidade, no sentido de defender e

também enaltecer seu caráter religioso e cultural, discurso este que vem se consolidando nesses mais de meio século de sua realização.

Ainda que as identidades não sejam definidas pelo nascimento, como uma herança irrevogável, mas pelas identificações construídas, reconstruídas, negociadas ou revogadas continuamente, o sentimento de pertencimento das pessoas partidárias às festividades tem-se mantido. E esse pode ser o elemento que a faz resistir às mudanças e influências culturais da atualidade, reafirmando a sua presença e importância.

Dessa maneira, as características assumidas pela festividade estabelecem relação com o pensamento de Bauman (2005, p. 19), ao dizer que "as identidades flutuam no ar, algumas de nossa escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas". Essas circunstâncias se apresentam, no caso da festa, e evidenciam as lutas e resistências pela manutenção da identidade produzida por ela.

Essa resistência dos moradores da Vila Guaporé se manifesta de diferentes formas; uma delas diz respeito ao poder constituído pela fala, sendo esse aspecto bastante importante, pois ao se expressar, os moradores que, à época se sentiram constrangidos com a discriminação sofrida em virtude da (des)qualificação atribuída à comunidade, participam de um acerto de contas com o passado. O desejo de falar das mais diversas situações, indo das mais agradáveis às mais ácidas, faz com que os depoentes concedam a entrevista como um meio de eternizar o seu ponto de vista sobre a história vivenciada por eles e as relações que estabeleceram com o lugar.

Como ato de demonstração de uma característica própria de sobrevivência, essas pessoas relatam como agiram para superar os problemas nos primeiros tempos da vila, partindo das dificuldades mais elementares aos conflitos com os indígenas que defendiam seu espaço, visto que estavam se estabelecendo em meio à mata e às margens do rio, importantes meios para a sobrevivência indígena, e porque superadas deveriam garantir-lhes o *status* de primeiros desbravadores.

Envoltos em suas memórias, os moradores mais antigos da Vila Guaporé relatam momentos de prazer e agruras, nos primeiros tempos da Vila. Prazer pelas vivências que se estabeleceram entre a vizinhança que, a princípio, pertenciam às mesmas características culturais. Além disso, pelo estilo de vida semelhante presente entre os moradores da Vila que minimizavam os embates, mas, sobretudo, pelas estratégias desenvolvidas para se defender dos ataques dos indígenas, que, na maioria das vezes, evitavam um confronto direto com eles,

situação que unia toda a Vila em razão de um desejo comum – manterem-se vivos e em paz, na localidade que escolheram para construir suas moradas.

Contrário a isso, o encontro com os migrantes provocou um choque cultural bastante intenso, tornando-se amarga a convivência entre os habitantes da Vila e os migrantes. Oriundos de lugares, condições de vida e objetivos distintos, ambos os grupos acabaram por reprovar o outro, pois cada qual defendia o seu modo de pensar, a sua cultura, a sua identidade e o seu pertencimento. De acordo com esse raciocínio, Bauman (2005) nos diz que:

A questão da identidade só surge com a exposição a “comunidades” da segunda categoria – e apenas porque existe mais de uma idéia [sic] para evocar e manter unida a “comunidade fundida por idéias [sic]” a que se é exposto em nosso mundo de diversidades e policultural. É porque existem tantas dessas idéias [sic] e princípios em torno dos quais se desenvolvem essas “comunidades de indivíduos que acreditam” que é preciso comparar, fazer escolhas, fazê-las repetidamente, reconsiderar escolhas já feitas em outras ocasiões, tentar conciliar demandas contraditórias e frequentemente incompatíveis (BAUMAN, 2005, p. 17).

O encontro desses moradores evidencia que a convivência na comunidade, fundida por ideias, apesar de denotar uma escolha por identificação, denota também as negociações necessárias para a sua manutenção, num mundo multicultural marcado por heterogeneidades. Dessa maneira, é interessante pensarmos que os conflitos entre os primeiros moradores do vilarejo e os migrantes surgem como reflexo dessa diversidade cultural, que, por um lado, reforçava os pertencimentos de cada um, e, na mesma medida, provocava a rejeição do outro que não comungava das ideias que mantinham a coesão da comunidade.

Como reflexo dessa desestabilização, os moradores antigos da Vila Guaporé são sedentos por registrar as situações vividas por eles, pós a chegada dos migrantes. Nesse caso, a denominação de Vila dos Pretos, atribuída à comunidade, formada basicamente por negros oriundos da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade - cidade sabidamente composta por uma população originada pelos descendentes de africanos que serviram à prática da escravidão na primeira capital de Mato Grosso, no século XVIII - é o ponto de maior ênfase entre os moradores do Bairro, conforme se verifica no trecho abaixo:

A Vila dos Pretos foi o povo que pôs porque a gente morava toda vida lá e tinha só preto ... só pode! Aqui não tinha cidade era só lá [Vila Bela] (...)  
Os branco que chegou aqui [é que deram o nome de Vila dos Pretos] Esse povo de Azambuja. Eles que moraram primeiro no barraco da DNER, o nome aqui conhecido no povo era Guaporé, depois eles é que começaram a chamar de Vila dos Pretos. Vieram aqui procurar uma colocação, começaram ali do

barraquinho, hoje em dia é dos povo mais rico que tem, e ainda fica falando da gente (FARIA; NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2008, p. 15).

Apesar da revolta exposta no relato dessa moradora, outra questão nos chama a atenção, trata-se da disputa de memória em relação ao pertencimento à cidade. A entrevistada, ao dizer “a gente morava toda vida lá e tinha só preto” demarca um espaço simbólico de luta pelo pertencimento a esse lugar, e completa: “Os branco que chegou aqui é que deram o nome de Vila dos Pretos”. Nota-se que, apesar da carga pejorativa que o nome trazia em seu bojo, os habitantes da “Guaporé” (nome aceito por eles por homenagear o rio que banha a local) requisitam ter reconhecida a sua importância na constituição da cidade que hoje é considerada polo de desenvolvimento do Vale do Guaporé. Contudo, a cidade e as vivências que nela se constituíram foram e ainda são permeadas de conflitos, a começar pelo tratamento considerado pela moradora como desrespeitoso para com os moradores do aglomerado, então “apelidado” de Vila dos Pretos.

Ao dizer “Vieram aqui procurar uma colocação, começaram ali do barraquinho, hoje em dia é dos povo mais rico que tem, e ainda fica falando da gente”, a entrevistada expõe dois aspectos considerados fonte de discriminação e preconceito, a questão racial e a condição social menos privilegiada em relação aos migrantes, evidenciando-se, assim, os conflitos travados não apenas pela identidade e sentimento de pertença do lugar, mas, também, pela questão econômica distinta existente entre os moradores da vila e os novos habitantes, que, ao chegar, estabeleceram suas moradias em outros espaços, onde, posteriormente, se formou o centro da cidade, acirrando ainda mais contendas entre os dois grupos.

O fato de o centro da cidade ter se formado fora do espaço físico onde iniciou a cidade e as homenagens feitas aos migrantes, nos nomes de ruas, prédios e espaços públicos de maior destaque também é motivo de descontentamento dos primeiros moradores da Vila que se sentem preteridos. O descontentamento dos moradores da Vila Guaporé se mostra também nos relatos que evidenciam que os nomes dos seus moradores são lembrados, porém em lugares mais distantes e de menor importância e visibilidade para a cidade, como consta no relato a seguir:

Então o nome do Antônio Colombo devia ser naquela avenida principal lá da Vila Guaporé, aí foram colocar o nome dele lá num travessãozinho, o filho dele a mesma coisa, você vê eles eram funcionário público, eles eram tudo funcionário Público que cuidaria o lugar que era a estação da linha do telégrafo, que foi surgido a cidade (Entrevista realizada pela autora, em novembro de novembro de 2017).

Arrematando a discussão, já iniciada acima, as críticas tecidas nesse relato mostram os espaços ocupados pelos moradores da Vila Guaporé, aqueles que, no ideário da cidade e nas memórias dos habitantes do lugar, são os que deram ensejo ao nascimento da cidade. Segundo os moradores, apesar de terem nos discursos e nos registros de memorialistas da cidade a sua importância reconhecida, no momento da homenagem *pós-mortem*, essa importância se reverte. Sendo assim, aqueles que em vida ocuparam lugares de grande valor para a constituição do lugar, enquanto espaço próspero, hoje, tem seus nomes impressos em lugares de pouco conhecimento por parte população, como é o caso dos nomes dos servidores do Posto Telegráfico e da primeira professora da Vila, responsável pelo letramento dos filhos de todos que moravam no vilarejo, merecendo então, na visão do morador, ter seu nome eternizado numa escola central do município.

Outro aspecto de reclamação gira em torno da importância do Posto Telegráfico para o surgimento da cidade, importância tal que deveria refletir na personalidade das pessoas que fizeram parte do seu funcionamento, sendo esse aspecto um ponto relevante para fazer perpetuar o nome dos funcionários do Posto nos lugares mais importantes da cidade. Visto que isso se justificaria pela importância dessas personagens para o surgimento da cidade e, ao mesmo tempo, consolidaria, na memória histórica do lugar, a notoriedade dos nomes relacionados à Vila Guaporé. Nesse sentido, os funcionários e os primeiros moradores da Vila teriam uma importância similar ao próprio feito de Rondon, vez que seus nomes mereciam o mesmo destaque que o do patrono das comunicações.

Entretanto, outros elementos aparecem além da já citada eternização da e na memória por meio dos monumentos, sendo ponto preponderante a atuação política de ambos os grupos, que se estabelecem não pela confluência de ideias que beneficie o crescimento da cidade, mas pela necessidade de um se sobrepor ao outro, como se verifica no relato de seu Valdir:

[...] aqui já foi assim apelido de racismo, de racismo do povo, como outra vez quando surgiu aqui a nova eleição assim da política, aí através de eles ser bastante, tinha terra e tal, então eles queria dizer que eles era o mais, e o povo daqui não tinha nada, então já diz: “ah, esses pretos aí não vale nada”, entendeu? Aí botaram até aquele apelido lá, ah, lá na Vila dos Pretos, é isso aí, mas é relaxo. É relaxo assim devido o orgulho daquele povo, sendo que eles chegaram aqui quem recebeu eles fomos nós, com aquela maior alegria (Entrevista realizada pela autora em novembro de 2017)

As questões político-eleitorais começam a também fazer parte das discussões dos moradores mais sensíveis a esse campo, remetendo à outra característica importante nesse cenário. Sendo assim, a crítica lançada pelo narrador sobre a condição social dos políticos, que,

via de regra, carrega maior chance de se eleger, seguido de olhares distintos para as circunstâncias estabelecidas entre um grupo e outro.

No fragmento anterior, a avaliação que o morador faz da situação política instituída nos primeiros tempos da cidade, parte de um cenário onde a política adotada e seus representantes encontraram mecanismos para afirmação de sua superioridade frente ao grupo que não detinha nenhuma representação pública constituída.

Assim sendo, não bastava apenas se afirmar como aquele que carregava o poder de decisão, inclusive de dar nomes aos lugares públicos, definindo os espaços e a pertença de cada um. Mas, principalmente, de carimbar, de uma vez por todas, duas condições que ocasionaram a invisibilidade dos moradores da “Vila dos Pretos”: uma delas é a condição de desvantagem financeira que, naquela conjuntura, significava também a social, mas, sobretudo, o que se evidencia pelos discursos produzidos é a condição de inferioridade da raça incrustada na cor da pele e traduzida na denominação de “pretos”.

De outro lado, trabalhamos com a concepção de que, para os novos moradores essa caracterização não passava de uma atribuição natural, visto que os moradores da região, de fato, eram negros. E nesse sentido, a construção nacional da imagem de inferioridade do negro, amplamente divulgada pelos “discursos verdades” que estigmatizaram não apenas negros, como também os indígenas, constrói inversamente, o sentimento de superioridade do homem branco.

Essas construções, feitas ao longo da história de um país que se serviu por mais de três séculos da escravidão negra, leva brancos e negros a se verem em faces distintas da moeda, apesar de muitos ocuparem no dia a dia o mesmo espaço físico e, muitas vezes, social, mas, “nunca o simbólico”, campo em que os papéis se definem. No caso de Pontes e Lacerda, o tom de pele e as diferenças culturais existentes entre os dois grupos tornaram-se motivo de separação entre eles, demarcando os espaços de cada um, reforçando uma característica comum do Brasil, prevalente naquela temporalidade, e que, ainda hoje, seus resquícios devem ser problematizados.

Nesse sentido, Albuquerque Júnior (2007), ao analisar as obras que se tornaram responsáveis não apenas pelo imaginário, mas pelas compreensões do que seria o povo brasileiro, lembra que o preconceito de origem esteve e ainda continua presente na imagem que fazemos do *outro* e nas atitudes de muitos brasileiros, afiançando falas e modos de se dirigir ao outro que, na maioria das vezes, o desqualifica por motivo de origem de lugar, bem como pela raça, nesse caso, em especial, a negra.

Albuquerque Júnior (2007, p. 126) lembra que a criação do preconceito “é uma maneira de desqualificar o oponente, de tentar vencê-lo através do rebaixamento social da estigmatização”. Nesse caminho, a maneira como as memórias da cidade se configuraram nos dá elementos para pensar que a estigmatização foi produzida no momento do contato e reproduzida ao longo da existência da cidade, onde os discursos qualificam um grupo em detrimento do outro, ou, o contrário também é verdadeiro, desqualifica um para elevação do outro, conforme aparece no relato a seguir, o qual utilizamos novamente pela significação que as palavras encarnam e disseminam:

[...] nós sofreu demais aqui, cê não achava mandioca pra comprar, olha esse povo não plantava, eles plantava uma moitinha de arroz, cortava os cacho e punha assim, cê vai lá pra vê se acha um pé de laranja, um pé de manga, aí nós fechou o quintal grande e encheu de mandioca, plantamos laranja, manga, abacate tudo quanto há. Quantos anos esse povo tá aí, vai lá não tem uma árvore, eles é igual aos índios, os índio não planta nada também (Entrevista realizada pela autora em novembro de 2017)

Ainda que exista um distanciamento geográfico entre o foco desta pesquisa e o dos estudos feitos por Albuquerque Júnior (2007), em alguma medida, alguns elementos se cruzam. No fragmento acima, fica evidente que os objetivos distintos entre os dois grupos tornaram-se fator de preconceito de alguns migrantes para com os moradores da Vila Guaporé, provavelmente, devido às distintas concepções culturais, uma vez que suas ambições não se confundiam, ocasionando assim, incompreensões entre os grupos.

Albuquerque Júnior (2007) atribui ao eco dos discursos eugenistas e racistas, do final do século XIX e início do XX, os defeitos que passaram a acompanhar os mestiços e negros, como, por exemplo, o de não serem afeitos ao trabalho, discurso este presente ainda em nossa sociedade, que acaba caracterizando uma dada sociedade, mesmo em gerações distintas, como aparece na fala da migrante.

A diferença cultural, e ousamos dizer, as construções feitas através da literatura, história, da mídia e, até como projeto de Estado, promoveram, e ainda são responsáveis por preconceitos de raça e também de classe social. Diante disso, indagamo-nos: no caso específico de Pontes e Lacerda, seria a cicatriz do preconceito presente no contato responsável pela negação da Festa de São João por parte de alguns moradores? Ou a designação “festa tradicional” torna-se barreira que afasta as pessoas da participação ou reconhecimento dela?

O fato é que, apesar de amplamente divulgada, na cidade, por meio da mídia local, muitos moradores, inclusive muitos alunos da educação básica, fogem de atividades sobre essa festa considerada uma “tradição na cidade” que compõem o cenário cultural na história da

cidade. Dessa forma, a negativa de parcela do grupo corrobora com o entendimento de que a “identidade” não é homogênea, mas diversa, visto que, dentro da mesma localidade e submetidos aos mesmos discursos, algumas pessoas do grupo assimilam para si certa identificação, outros, não.

Por outro lado, os frequentadores da festa, que participam dela por motivos diversos, reclamam mudanças em suas características, visto que, inseridos na sociedade que muda constante e rapidamente, verificam que aquilo que atendia às expectativas dos partícipes, décadas atrás, já não atende mais às expectativas atuais. Assim, movidos a participar da festa, por motivos diferentes, os frequentadores querem ver seus anseios atendidos ao se deslocar até o recinto, seja para prestar louvor e adoração ao santo, seja para se divertir, encontrar amigos, namorar, dançar e até por motivos eleitoreiros, vez que o ambiente da festa também agrega políticos que veem na ocasião uma oportunidade de se promoverem.

Em virtude dos aspectos mencionados, consideramos importante buscar em Hobsbawm e Ranger (2015) amparo para discutir o que é “tradição inventada” ou costume, posto que, apesar de serem conceitos diferentes, ainda são tratados como iguais, em razão de que, no dia a dia, em conversas corriqueiras, pessoas comuns não sentem a necessidade de fazer distinção entre um e outro. Entretanto, compreendemos, a partir desses autores, que a invenção da tradição ocorre na “tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social”, opondo-se então as “constantes mudanças e inovações do mundo moderno”. Apesar de os dois elementos perfazerem conformações sociais, Hobsbawm e Ranger (2015) caracterizam tradição inventada da seguinte forma:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBBSAWM; RANGER, 2015, p. 8).

No caso da festa de São João, evidenciam-se aspectos dos dois conceitos de Hobsbawm e Ranger (2015), sendo alguns aspectos invariáveis, ritualizados, e outros que aceitam alterações, de acordo com as mudanças do momento. Essas mudanças ocorrem de acordo com a praticidade das ações, mais técnicas e não ideológicas, contudo, assim como a tradição inventada, o costume necessita de repetição.

Nessa “queda de braços”, os organizadores da festa procuram manter os elementos essenciais da festividade de maneira imutável, ritualizada e simbólica, como ocorre com a reza, a fogueira, o levantamento do mastro, o banho do santo no rio e a dança do “Bendito Sejais”. Esses aspectos fazem parte do núcleo do discurso assumido e construído, ao longo dos anos, por parte do grupo a quem interessava construir uma identidade homogeneizada.

Contudo, houve alterações em alguns traços da festa, como, por exemplo, a incorporação de músicas distintas<sup>46</sup> durante os festejos, inserindo espaço para música da atualidade no salão da festa social.<sup>47</sup> Consequentemente, para acompanhar os ritmos musicais, as danças também mudaram, passando então a incorporar elementos tradicionais e outros que mudam de acordo com a prática ou costume dos participantes. Nesse caso, se inclui a disposição de bebidas variadas para serem adquiridas pelos partícipes da festa.

Nesse caso, a festa de São João Batista, realizada em Pontes e Lacerda, tiveram suas práticas iniciadas com a família de D. Maria e o senhor Benedito e se tornou um costume que foi sendo compartilhado com as demais pessoas da cidade, até se tornar uma tradição para a cidade. De acordo com Hobsbawm e Ranger (2015, p. 11), podemos dizer que se trata de uma “tradição inventada”, pois que “a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição”.

Sobre os aspectos que apresentam mudanças nos ritos da festa, pensamos com Hall (2004), ao referir-se aos aspectos da globalização que atinge todos os lugares do mundo e influenciam também as identidades, ainda que de forma transitória, de maneira que a festa de São João não se isenta dos reflexos culturais empreendidos pela globalização. Assim, mudanças que ocorrem no mundo exterior à festa acabam por influenciá-la, porque as pessoas que a frequentam também transitam por diversas outras concepções de festa, de maneira que diferentes manifestações culturais se entrecruzam, ainda que momentaneamente, configurando as identidades provisórias ou fluídas.

Na polifonia dos discursos constituídos na cidade a respeito da sua gênese, a Festa de São João Batista encontra mecanismos para se firmar e reafirmar, na memória coletiva da cidade, não apenas a devoção e a fé familiar e de seus partícipes, mas, sobretudo, o caráter

---

<sup>46</sup> De acordo com uma das organizadoras da festa, filha da senhora Maria Capoeira, atualmente, vários são os estilos de músicas tocadas no salão de baile da Festa de São João, que vão desde o Forró ao Funk (apesar deste último estilo não ser do seu agrado, é permitido por agradecer ao público mais jovem da Festa).

<sup>47</sup> Utilizamos o termo para distinguir o sagrado do profano, pois, no mesmo espaço físico, ocorre os dois momentos da festa, primeiramente, a de cunho religioso (reza) e, posteriormente, o baile.

político necessário para reivindicação de um espaço de respeito para os moradores da Vila Guaporé/Vila dos Pretos.

Com essa representatividade pública, a Festa testemunhou os primeiros tempos da Vila, a chegada dos migrantes, a elevação do lugarejo à categoria de Distrito em 1976 e a emancipação da cidade, em 29 de dezembro de 1979, pela Lei 4.167, além dos arranjos feitos para atender a interesses políticos que alteraram inclusive a data de comemoração do aniversário da cidade, para o dia 06 de agosto. Todavia, assim como houve mudanças na cidade, a festa de São João também experimenta os reflexos dessas mudanças, passando por reconfigurações, mas mantendo-se firme na defesa de uma identidade cultural.

Contudo, as identidades estão em constante movimento, sendo assim, não são fixas, pelo contrário, estão sempre em movimento, o tempo em que o indivíduo se mantém com uma identidade é exatamente aquele necessário para mudar ou agregar-se à outra. Pois, nesse mundo pós-moderno ou de “modernidade tardia”, como diz Hall (2004), também é presumível possuir mais de uma identidade cultural e transitar entre elas. Nesse cenário de identidades fluídas, líquidas, a festa de São João Batista, da Dona Maria Capoeira, busca sua afirmação e reafirmação identitária (por parte dos familiares, da mídia e até do poder público local), cuidadosamente arquitetada, em meio as influências de outras culturas, manifestadas pelos frequentadores da festa, tendo que negociar com elas para sobreviver, pois conforme Bauman (2005), as identidades rígidas e inegociáveis não cabem mais na pós-modernidade.

Na atual configuração do mundo moderno, a localidade está repleta de identidades, culturas e pertencimentos diversos, que diariamente se manifestam na escola e, por ser diferente, muitas vezes conflituosa, torna-se campo fértil para o debate e a reflexão dentro do espaço escolar. Dessa maneira, trabalhar com a história do local em seus diversos aspectos, cultural, político e identitário, por exemplo, constitui maneiras de desenvolver no aluno o respeito pela diversidade, tão necessário para o convívio em sociedade. No próximo capítulo, buscaremos demonstrar a importância do ensino de história do local na Educação Básica, de acordo com dispositivos legais que regulamentam a educação, bem como as possibilidades e desafios dessa empreitada.

## CAPÍTULO II

### **O que ensinar em História? (re)conhecimento e inovação de práticas pedagógicas a partir da concepção de história local**

Os dispositivos legais em vigor como, por exemplo, a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Resolução CNE/CP 1/2002 - que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior com as licenciaturas e a Resolução CNE/CES 13/2002, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em História, têm orientado e/ou instigado inovações necessárias que atendam demandas da formação escolar do alunado brasileiro. 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 pedagógico.

Neste capítulo, portanto, faremos uma abordagem sobre a importância de se trabalhar com a história local, na sala de aula, em consonância com as legislações acima citadas, juntamente com a normativa que reúne as Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010), conferindo aspecto legal às iniciativas pedagógicas de professores da Educação Básica, além de incentivar possíveis inovações nas práticas docentes, especialmente, nas áreas das Ciências Humanas.

Entre outros 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 OCEMT (MATO GROSSO, 2010) instigam uma reinvenção de práticas de ensino que possam levar os discentes a se constituírem como protagonistas da própria cognição. E isso tem uma relação direta com a prática docente, sobretudo, quando consideramos a complexidade das dinâmicas sociais em que vivemos. É interessante repensar práticas pedagógicas, reinventar a didática do ensino, experimentando

metodologias capazes de acolher interesses diversos e situar os alunos no dinamismo do mundo atual.

Atualmente, os desafios da docência, em qualquer área de conhecimento e, em especial, no ensino de História, exigem conhecer e compreender o público alvo na sua diversidade e propor formas de aprender a pensar, uma vez que os acontecimentos históricos estão disponíveis em acervos (públicos e privados), nos arquivos, nas fachadas, nos museus, na cultura imaterial, na internet e tantos outros lugares. Para ambos (alunos e professores), o “saber pensar” é conseguir operacionalizar conceitos como ferramentas capazes de produzir o conhecimento, compreender as dinâmicas sociais como situações do tempo histórico e articular os possíveis contextos.

Nesse procedimento, o papel do professor é o de instigar questionamentos, desenvolver e aplicar situações-problemas, articular fundamentos teóricos entre discentes e conhecimento histórico, aproveitando o potencial do alunado e as ferramentas de aprendizagem disponíveis.

De início, em se falando de história do local, convém trazer o que pode ser identificado como o “local” para, em seguida, apresentarmos uma leitura mais elaborada sobre o que se chama de história local. Gonçalves (2007) diz que:

A História, como conceito polissêmico, remete a dois grandes sentidos, quais sejam, a história como experiência, a história como conhecimento. O adjetivo *local* por sua vez, responde por uma qualificação que estabelece a circunscrição de um lugar. Esse sentido se manifesta mais claramente no uso do verbo localizar, qual seja, *situar algo em um lugar, o que, por outro lado, nos leva a uma ação*. A história local é, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências (GONÇALVES, 2007, p. 177, grifo nosso).

Pela compreensão da autora, a idealização sobre o “local” se remete ao espaço onde as pessoas vivem, elaborando suas existências no mundo e/ou inventando formas de convivialidade, nas quais estão circunscritos os valores socioculturais, as formulações e aceitabilidade dos códigos de convivência, o reconhecimento de diferentes grupos, as trocas recíprocas, os conflitos, os pertencimentos, os aspectos simbólicos, entre outros elementos. Amparada em Bourdin (2001), e buscando outros sentidos do que pode ser compreendido sobre o “local”, Gonçalves (2007) diz que:

[...] local seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências de sujeitos humanos em espaços sociais delimitados pelas proporções do que o saber matemático, no estabelecimento de medições e de grandezas, identifica como unidade (GONÇALVES, 2007, p. 177).

Diferente dos matemáticos e físicos que concebem o “local” como uma unidade quantificada pela “grandeza cartesiana”<sup>48</sup>, historiadores, sociólogos, antropólogos e outros estudiosos da área das Ciências Humanas entendem que um “local” é um espaço vivo e em movimento, onde as experiências humanas compõem as dinâmicas políticas, sociais, étnicas e culturais. Assim, Gonçalves (2007) argumenta que

[...] o local pode ser associado a uma aldeia, a uma cidade, a um bairro, a uma instituição – escolas, universidades, hospitais –, e, como escolha por vezes recorrente, a um espaço político-administrativo, como distritos, freguesias, paróquias, municipalidades (GONÇALVES, 2007, p. 177).

Por essa ótica, então, entendemos que “história local” é o resultado de estudos realizados sobre um conjunto de ações humanas manifestadas pelas experiências dos sujeitos envolvidos, circunscritos a um determinado lugar. E, pelo fato de ser constituído pelas ações humanas (documentadas ou não), o “local” modifica-se no tempo, torna-se histórico, produz história.

Podemos, então, dizer que a história local diz respeito a um conjunto de elementos (políticos, econômicos, socioculturais e étnicos) decorrente das diversas experiências humanas que se estabelecem nas relações interinstitucionais e jurídicas entre *uns* e *outros* lugares, que assim organizam o modo de vida das pessoas que habitam cada localidade (vila, cidade etc.) de uma determinada sociedade. Qualquer localidade, tanto interna quanto externamente, se constitui por redes de relações humanas mantidas com outros grupos sociais e instituições que, no processo de “mundialização”, as trocas simbólicas produzem identidades e pertencimentos fluídos, efêmeros.

Estudar esses aspectos e inseri-los nas práticas de ensino de história ou na escrita de textos, além dos documentos oficiais e não oficiais, exige um aporte bibliográfico de autores que abordam a relação entre “história local” e ensino de história, especialmente no que diz respeito à pertinência de inclusão do tema no exercício da docência da educação formal. Como já foi dito anteriormente, a condição propositiva desta pesquisa é a inserção da história de Pontes e Lacerda nos planejamentos pedagógicos e práticas de ensino de história formal, o que corresponde aos fundamentos do ProfHistória, em especial no tocante à melhoria da qualidade de ensino, nas unidades escolares, viabilizada pela formação continuada dos docentes de História da Educação Básica, ao experienciarem a estreita relação entre a pesquisa e a prática de ensino.

---

<sup>48</sup> Grandeza matemática (cartesiana) é uma unidade racional concebida por dados que podem medir, contar, quantificar numericamente o volume, massa, superfície, comprimento, velocidade, tempo, custos e produção e um “corpo”.

É importante destacarmos que, no Brasil, muitas discussões ainda giram em torno do que se concebe como história local. Discutindo essa temática, Donner (2012) destaca a importância da produção e discussão da história local, atentando-se para as autorias que, frequentemente, são de “historiadores amadores”, ou, até mesmo, de “historiadores profissionais” ainda que haja certa resistência dos últimos em relação ao reconhecimento de uma história local como “operação historiográfica”, como se refere Certeau (2000).

Na abordagem de Donner (2012), “historiadores amadores” são equiparados aos memorialistas e até aos cronistas, pois os textos produzidos por eles não seguem um rigor metodológico acadêmico, ou seja, não se obrigam à busca de fontes documentais, visitas aos arquivos, uso de regras da escrita formal, citações etc., e também não há preocupações com questionamento das fontes e nem se utilizam de qualquer aporte teórico.

Ao contrário dos “amadores”, os “historiadores profissionais” se cercam desses procedimentos para que suas produções historiográficas tenham aceitabilidade nos espaços acadêmicos e uma ressonância com a verdade histórica. As produções dos “amadores” tendem a atingir comunidades de leitores que se identificam com os conteúdos e, a partir disso, despertam um sentimento de interesse e pertencimento à história. Enquanto isso, os “profissionais” não investem tanto na história local em razão de certa recusa editorial, sob a alegação da pouca abrangência e circularidade de trabalhos dessa natureza. Além disso, os historiadores profissionais se voltam para produções acadêmicas, em função das exigências dos lugares de ofício, sobretudo das instituições de fomento à pesquisa e de avaliadores dessas produções.

Nesse sentido, Caimi (2010) chama os “amadores” de “historiadores diletantes” ou “pesquisadores entusiastas”, geralmente constituídos por pessoas fora do circuito acadêmico e nos alerta para que suas produções não sejam consideradas desprezíveis, porque dão a conhecer aspectos políticos, econômicos e socioculturais de uma dada localidade. E muitas das vezes, esses textos nos revelam detalhes que, por não constar numa historiografia acadêmica, nos permitem acessar particularidades excepcionais de um tempo e de uma sociedade. Para a autora, essas obras

[...] resumiam-se, não raras vezes, a relatos de memórias de pessoas da comunidade, sem qualquer tratamento acadêmico ou, ainda, a listas de efemérides, biografias, descrições fisiográficas, enfim, consistia num repositório de informações em seus aspectos factuais e cronológicos, numa espécie de ‘resgate da história local’, razão pela qual se justifica plenamente a relevância social e acadêmica da pesquisa no âmbito local/regional (CAIMI, 2010, p.63).

Embora teórica e metodologicamente essas produções (amadoras e acadêmicas) passem por caminhos diferentes, a contribuição de uma história do local se remete à construção de espaços socioculturais onde as comunidades envolvidas se identificam, se reconhecem e se reencontram nas memórias coletivas do lugar. Sendo assim, a história do local tem sido utilizada também como uma viabilidade de “coesão social” em busca de uma sacralização do passado. Para Donner (2010, p. 226), “a necessidade de monumentalizar, ou patrimonializar o passado está ligado às políticas de memória empreendidas pela mídia, pelo poder público [...]” e mesmo pela condição mercadológica dos lugares que ganham o estatuto de patrimônio histórico e pelos eventos turísticos dirigidos especialmente a esses lugares.

Dessa maneira, percebemos que as abordagens sobre a história do lugar ainda estão intimamente ligadas à questão do patrimônio material de cada localidade. São esses monumentos, especialmente os tombados como patrimônio histórico, que a maioria dos professores de história têm inserido nas suas práticas docentes como abordagens sobre a história local, conforme aponta os estudos de Fagundes<sup>49</sup>. Todavia, em cidades relativamente recente como é o caso de Pontes e Lacerda, que teve sua emancipação política e administrativa nas últimas décadas do século XX, a ausência de monumentos tombados não é um impeditivo para a constituição de uma relação afetiva entre os seus moradores e os lugares de memória, como aponta Nora (1992). Portanto, esses lugares de memória também são constitutivos da história do lugar.

Por outro lado, é importante questionar a quem servem esses lugares de memória? Quais memórias devem ser lembradas e quais devem ser esquecidas? Que sentidos expressam as memórias sociais de Pontes e Lacerda e como as pessoas lidam com os relatos que circulam pela cidade? Como aspecto inicial, concebemos a memória coletiva como um conjunto de operações discursivas, produzidas e compartilhadas pelos segmentos sociais, que compõem o patrimônio sociocultural da cidade, também chamado de imaterial.

Assinalado na própria designação, um patrimônio imaterial consiste na identificação e produção de conhecimento sobre bens culturais intangíveis, que não se restringem a monumentos e/ou objetos, mas se remetem, especialmente, aos costumes, às tradições, condutas específicas e práticas culturais herdadas dos antepassados que instituem comportamentos próprios de agrupamentos humanos e/ou lugares que são transmitidos

---

<sup>49</sup> Sobre o assunto ver FAGUNDES, 2006. A história local e o seu lugar na história: histórias ensinadas em Ceará-Mirim.

para as gerações seguintes.

Nessa mesma linha, pelas peculiaridades que comporta, o patrimônio imaterial tanto produz identidade como está relacionado aos processos identitários dos envolvidos, como também revela o pertencimento cultural das pessoas e, por isso mesmo, assegura a continuidade das práticas simbólicas ainda que estas sejam interceptadas por outros valores e simbologias que se atualizam no presente.

No rol do patrimônio cultural de natureza imaterial estão as tradições orais, as diversas artes (incluindo a culinária), rituais, eventos festivos, conhecimentos e práticas de crença e/ou sobre a natureza cósmica, ou ainda, conhecimentos específicos e habilidades para produzir artesanatos tradicionais, expressões de linguagens, pinturas corporais, danças, músicas e outras manifestações de cunho cultural que não se equiparam a mercadorias negociáveis.

Para Pelegrini (2007), o patrimônio cultural imaterial se institui como o *locus* privilegiado onde as memórias e as identidades adquirem materialidade, uma vez que os bens culturais são construídos e disseminados em função da relação que estabelecem com as identidades culturais. Nessa perspectiva, Alberti (2004, p. 15) afirma que “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*”.

Pelas leituras de Canclini (1983, p. 29), a cultura não é apenas uma representação simples da sociedade; ela é produtora de múltiplos sentidos com a função de reelaborar as estruturas sociais e imaginar outras novas. A condição identitária faz com que os indivíduos se sintam participantes ativos da cultura em que estão inseridos. Assim, o acesso à história de Pontes e Lacerda, mais especialmente ao seu passado, se subscreve às lembranças que são relatadas pelas pessoas que inventariaram suas experiências de vida e, conferindo sentido a essas vivências, se fazem protagonistas da história da cidade, o que justificam a patrimonialização da memória materializada nas narrativas orais e a importância dos usos da história do *local* nas práticas de ensino de história.

As discussões sobre *história do local* não é algo novo, pois desde a década de 1930, elas aparecem nas propostas curriculares e metodológicas que orientam práticas pedagógicas. Ainda assim, não há uma definição conceitual mais consistente, pois, nas abordagens acadêmicas, a história local é concebida ora como conteúdo, ora como recurso pedagógico privilegiado ou ainda como metodologia de ensino para o estudo dos “lugares invisíveis” da história. De fato,

a rejeição do historiador pela história do local está relacionada à percepção de uma história pequena, secundária, restrita a uma localidade periférica e produzida por autores de diferentes segmentos sociais e, não necessariamente, com formação de historiador. Nesse sentido, Schmidt e Cainelli (2009, p. 137) entendem que “esse fato tem provocado várias críticas e até certo descaso pelos conteúdos da história local”.

As décadas de 1980 e 1990 foram particularmente importantes para a produção da pesquisa histórica brasileira, impulsionando tanto a formação de professores, quanto alargando as concepções sobre o ensino. Dessa época, é importante ressaltar que um dos desafios da prática docente era a (re)qualificação de professores que, portando as licenciaturas curtas, oriundas de políticas autoritárias do regime militar, trabalhavam com uma precária compreensão sobre a História e sobre o ensino de história. Por outro lado, a aprendizagem dos alunos passava pela herança da história oficial, que entendia a história como um saber apreendido pela memorização de datas, acontecimentos e heróis, sem o compromisso de uma compreensão crítica sobre qualquer conteúdo.

Ainda na década de 1980, vigorava o Decreto 869/69, que instituiu a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) como matérias obrigatórias do currículo escolar desde 1969. Ambas as disciplinas foram aplicadas aos alunos no ensino escolar, em substituição aos estudos de Filosofia e Sociologia, e se caracterizavam pela doutrinação da matriz ideológica do regime autoritário, exaltando o nacionalismo e o civismo dos alunos, com a preponderância do ensino de informações factuais em detrimento da reflexão e da análise dos acontecimentos.

As mudanças no ensino de História, a partir da década de 1980, sobretudo quando o processo de redemocratização estava em curso, fez com que o espaço escolar fosse se tornando um lugar de questionamentos diversos e discussões sobre a produção do saber crítico, no qual os conteúdos a serem ensinados passavam por escolhas dos docentes no planejamento dos seus trabalhos didático-pedagógicos. A partir de então, o ensino de história foi ganhando outros sentidos na formação escolar. Bourne (1998) citado por Cainelli (2012) nos ajuda a conhecer uma formulação mais atual sobre o ensino dizendo que

Ensinar a história é, em primeiro lugar, levar os alunos a se apropriarem de uma linguagem específica. Neste sentido, os conteúdos do ensino são inseparáveis das modalidades de sua transmissão. Apropriar-se de uma linguagem não passa por uma simples memorização, e sim pela aprendizagem das operações intelectuais que permitem a construção de um discurso. Como o historiador, mas no nível que lhe é próprio, o aluno deve descobrir, analisar, classificar (BOURNE, 1998 *apud* CAINELLI, 2012, p. 170).

Assim, se hoje a maneira de produzir conhecimento histórico não é mais a mesma do Estado autoritário, o ensino de História também não pode ser o mesmo. Partindo dessa afirmação e nos remetendo às diretrizes educacionais, consideramos importante abordar discussões que norteiam o ensino de História, apontando para as inovações metodológicas e os reflexos de pesquisas historiográficas, juntamente com os indicativos de documentos normativos, que firmam expectativas para o ensino e a aprendizagem na Educação Básica. No entanto, é necessário que os professores se atentem para novas concepções e outras inovações do mundo atual. Isso inclui o trabalho com a história local.

Pensando em iniciativas inovadoras no exercício da docência, inicialmente, alguns questionamentos são importantes para refletirmos sobre a inserção da história local nas práticas pedagógicas escolares. O que pode ser entendido como história local? Qual a relação da história local com a história formal trabalhada nas unidades escolares? Como tornar efetiva essa temática nas práticas pedagógicas em sala de aula? Como tornar compreensível e aprazível uma história local, lidando com discentes oriundos de vivências sociais e culturais diferentes? Situar os alunos em questões conceituais tende a alterar e/ou ampliar as maneiras como eles leem e interpretam o mundo em que vivem, estabelecendo conexões cognitivas que impulsionam uma reinvenção de si mesmos, das relações socioculturais que estabelecem com os outros e uma compreensão mais elaborada sobre a História.

No exercício da docência, em sala de aula, a história local, como material de aprendizagem, tem sido trabalhada já há algum tempo, mas de forma incipiente ou em “seus aspectos folclóricos, privilegiando características pitorescas da sociedade, tais como seus rituais, danças, práticas artesanais e culinárias, ou, ainda, os aspectos político-administrativos da organização do poder local e regional” (CAIMI, 2010, p. 60). Uma situação-problema nas práticas de ensino é reduzir a história local a algo isolado, visto que parte dos acontecimentos de uma localidade, de uma comunidade, está numa relação direta com outros contextos (regionais, nacionais, internacionais) que podem explicar as ações humanas e, por isso, não devem ser negligenciados.

Atualmente, algumas situações ainda dificultam o trabalho pedagógico com a história local, tais como a dificuldade de compreensão conceitual, o descrédito com as produções não acadêmicas e, por outro lado, a grande escassez de um material historiográfico mais legitimado. Nesse mesmo entendimento, a concepção equivocada e hierarquizada sobre o valor do “local” como o não-espço de acontecimentos da história em relação aos grandes centros, em especial, as capitais onde, pressupostamente, as decisões políticas são tomadas, também desestimulam a pesquisa e a prática docente.

Outro agravante é o fato de a história local não fazer parte do rol de conteúdos das avaliações educacionais (nacionais), como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e dos modelos de ingresso nos cursos superiores, seja por Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou mesmo pelos vestibulares e/ou outras formas de ingresso nas universidades. Ainda que paradoxal, também por não fazer parte da maioria dos conteúdos programáticos dos concursos públicos, a história local não desperta tanto interesse dos discentes e, portanto, os docentes tendem a selecionar e priorizar conteúdos que possibilitem seus alunos alcançarem um “lugar ao sol” na existência de cada um no mundo.

Do ponto de vista didático-pedagógico, o ensino de história local instaura uma condição privilegiada para o ensino-aprendizagem, pois possibilita uma articulação das situações cotidianas vividas pelos alunos, em Pontes e Lacerda, com outras ações humanas e situações semelhantes, em outras localidades também compostas de historicidades. Além disso, trabalhar com a história local por meio das memórias das pessoas mais idosas vitaliza esses sujeitos, fazendo emergir vozes e histórias não contempladas ou institucionalizadas pelas narrativas oficiais.

E a importância de materializar essas vozes por meio de registro, remete ao fato de que essas narrativas também fazem parte do patrimônio imaterial da localidade, pois que, por meio dos relatos dos moradores mais antigos é que se chega a conhecer a história da localidade, especialmente aquelas que por não remeter a episódios ou acontecimentos oficiais são esquecidos e, com o passar do tempo, desaparecem da memória social. Sendo assim, essas narrativas de memórias das pessoas que participaram das transformações sociais e que conferem sentido aos espaços da cidade constituem um patrimônio que merece ser preservado. Assim sendo, trabalhar essas narrativas em sala de aula pode instigar nos alunos o interesse por conhecer mais sobre a sua localidade e conhecendo, preservarão e valorizarão o patrimônio cultural e arquitetônico da cidade, vez que se sentirão incluídos.

Trabalhando com a história local como metodologia de pesquisa e ensino, é possível redimensionar o ensino de história, partindo de abordagens sobre assuntos que promovam a familiaridade, não apenas conceitual, mas que inclua o sentido das vivências dos alunos e que, a partir disso, eles possam formular uma cognição sobre o sentido da história e explicar os acontecimentos dos quais fazem parte. Podemos utilizar, como estudo de caso, informações e aprendizagens sobre as tão conhecidas Comissões Parlamentares de Inquérito (CPI's), veiculadas pelas redes de comunicação de massa que noticiam os fatos da política nacional brasileira. Porém, os alunos precisam compreender que esses procedimentos políticos são

desencadeados pelo Poder Legislativo das três esferas e que isso também acontece em Pontes e Lacerda.

Ao promover discussões que levem os alunos ao entendimento de que os sujeitos que compõem as Comissões são representantes da sociedade, no âmbito de sua atuação (municipal, estadual ou federal), eleitos pelo voto direto e secreto, pode levá-los a compreender que o ato de votar deve ser encarado como um compromisso consigo mesmo e com a sociedade na qual ele está inserido, pois o voto é uma outorga de poder depositado nas mãos do candidato eleito para o exercício de um determinado mandato. Ao exercer o direito de sufrágio, o cidadão comum participa de uma história política que vai para além do sujeito votante, ainda que ele não se veja dessa forma. Ou seja, a história nacional se comunica com a história local, pois essas comissões também são compostas e atuam na cidade onde vivem. É oportuno que o professor articule saberes para que o aluno perceba o funcionamento dos poderes como práticas políticas que acontecem ao seu redor, mas que também elas se manifestam em outros lugares.

## **2.1. Ensino de História e história local nas disposições curriculares**

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em vigor desde 1996, estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. No seu Artigo 26, estabelece que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Nova redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Pela dimensão continental que tem o Brasil, cada uma das regiões, assim definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta uma multiplicidade de valores culturais e étnicos que se manifestam nas diversas e distintas práticas sociais, o que torna impensável a homogeneização de um currículo nacional na formação escolar.

Dessa maneira, garantir a flexibilização do currículo nas Diretrizes é uma forma de assegurar a autonomia das escolas na elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que respondam às particularidades de cada localidade/região e à expectativa dos processos de ensino-aprendizagem, atentando-se para o capital cultural e cognitivo dos alunos. Esse

direcionamento da LDB oportuniza ao professor pensar e organizar seus trabalhos, a partir do conhecimento prévio do aluno e de uma metodologia de ensino capaz de envolvê-lo nessas atividades.

Abud (2007, p. 113) faz uma análise sobre a educação brasileira, a partir das reformas empreendidas na pós-redemocratização do país (1985-1988), e afirma que as “reformas educacionais nem sempre se traduzem por mudanças no cotidiano escolar”. Entendemos por reforma o que a autora defende como “a mobilização dos públicos e as relações de poder na definição do espaço público [...] e considerada como parte de um processo de regulação social”. A autora faz, ainda, uma distinção entre reforma e mudança, concebendo esta última como possíveis atitudes gestadas na compreensão de um “fazer” pedagógico sintonizado com a produção de conhecimentos científicos. Entretanto, percebendo que as reformas educacionais adquirem legitimidade formal, há um descompasso entre o tempo da publicação oficial das reformas e a sua aplicação prática no ambiente escolar. Isso se explica por algumas razões que se remetem, *à priori*, à cultura escolar. Julia (1995) entende a cultura escolar como um

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 1995, p. 354).

Amparados em Julia (1995), entendemos por cultura escolar um conjunto de relações simbólicas que articulam múltiplos valores (políticos, sociais, culturais, intelectuais, cognitivos e éticos) compartilhados pelos atores sociais que compõem a comunidade escolar. Portanto, a cultura escolar liga-se à contemporaneidade vivenciada e, do mesmo modo, às normas e práticas vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar de maneira pacífica ou conflituosa, pois que, à cultura escolar também se incorpora o conjunto de conhecimentos difundidos nos espaços extra muro da escola, mas que, certamente, se manifesta no ambiente escolar (salas de aula, espaço recreativo, redes de relacionamentos de grupos de alunos etc). Ou seja, por cultura escolar podemos entender o conjunto de práticas e conhecimentos trazidos pelos alunos, mas também o “corpo profissional dos agentes que são chamados para obedecer essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” Julia (1995 p.354).

O termo *descompasso* expressa um retardamento de fato entre a decisão de mudar concepções educacionais e práticas envelhecidas por práticas inovadoras. E, sobretudo, que

essas inovações representem uma mudança na formação escolar dos alunos, pois pouco contribui “uma infinidade de indumentárias nas mãos de quem não sabe combinar as peças”. O que queremos dizer é que será pouco produtivo promover reformas e publicar orientações educacionais, se o professor não estiver preparado, material e intelectualmente, para efetuar mudanças nas suas aulas. Semelhante ao raciocínio de Abud (2007), Schmidt (2007, p. 189) nos diz que, apesar das novas concepções, conteúdos e metodologias normatizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a aplicação dessas inovações não ocorre de forma imediata, na prática.

Podemos inferir que a demora para a aplicação das normas curriculares relaciona-se com o fato de que ainda exista um distanciamento muito grande entre o currículo formal (propostas trazidas pelas diretrizes educacionais) e o currículo real, aquele que de fato é vivenciado/trabalhado no espaço escolar. Compreendemos assim, que mudanças efetivas não ocorrem apenas pelo fato de ser estabelecida mais uma reforma, mas, sobretudo, pelas condições oferecidas ao professor para desenvolver o seu trabalho, investimentos em formação continuada dos docentes, recursos materiais e didáticos disponibilizados para implementação das aulas e, principalmente, pela condição humana do professor que, muitas vezes, divide-se entre duas ou três escolas, sem mencionar a falta de formação específica para ministrar aulas na disciplina em que atua, situação ainda recorrente, atualmente.

Sobre história local como ferramenta de aprendizagem, por exemplo, muitas têm sido as discussões sobre a sua efetivação no ensino, visto que, nos mesmos Parâmetros Curriculares, essa temática foi tomada conforme Schmidt (2007, p. 189) “como conteúdos de todas as séries iniciais da escola fundamental e como perspectiva metodológica em todas as séries da escola básica”.

No entanto, a produção da história local vem crescendo e se consolidando no meio acadêmico, graças às pesquisas oriundas dos Programas de Pós-Graduação e aos recursos disponíveis como, por exemplo, o acesso à rede mundial de computadores e recursos midiáticos que tornam acessíveis as produções científicas de vários lugares do mundo.

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010) tem, na sua abertura, uma parte geral; e outra dividida em seções que compete a cada área de conhecimento e disciplina específica. Segundo o documento, as Ciências Humanas “têm como objeto de ensino e aprendizagem o ser humano em suas relações no/com o tempo e espaço social, cultural e ambiental” (MATO GROSSO, 2010, p. 11).

Assim, de acordo com a OCEMT (MATO GROSSO, 2010, p. 11), os conhecimentos da área são considerados importantes para “o processo de alfabetização e letramento” dos

alunos, ainda no primeiro ciclo de formação humana<sup>50</sup>. Conforme Arroyo (2009, p. 223), a formação humana consiste em formar crianças e adolescentes de forma “plena, respeitando seus tempos”. Esse modelo de educação começou a ser adotado, no Estado de Mato Grosso, desde 1997, com a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), com o objetivo de diminuir a repetência e a evasão escolar e, desde então, tem suscitado discussões (principalmente nos momentos de formação continuada no ambiente escolar), especialmente entre profissionais que viam e ainda veem a reprovação (prática comum do sistema seriado), como um recurso metodológico<sup>51</sup>. No entanto, a sua eficácia é questionável. Os estudos de Arroyo (2009, p. 224) nos chama para pensar na estrutura social e nas políticas de formação humana e apontam para o fato de que as barreiras a serem transpostas pela formação humana ainda se ligam ao fato de que “sabemos bastante sobre o que e como ensinar e até sobre os processos de aprendizagem, porém sobre a formação dos educandos como sujeitos totais, como sujeitos cognitivos, éticos, culturais, estéticos, afetivos sabemos muito pouco”.

O modelo de educação organizado por ciclo de formação humana, apesar de ser recente no ensino fundamental do Estado de Mato, possui suas raízes na Paidéia grega, modelo em que a formação educacional objetivava a formação de um cidadão completo e que atuasse positivamente na sociedade em que estava inserido. Arroyo (2009) assevera que pela Paidéia buscava-se “educar o filhote do homem” e prepará-lo de forma plena, razão pela qual os mais diversos conhecimentos e habilidades eram desenvolvidos desde a mais tenra idade. Na organização do ensino da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (Seduc-MT), um dos objetivos é considerar a criança e o adolescente como sujeitos em formação, que ainda não estão totalmente prontos, porém o seu processo de aprendizagem não deve ser interrompido pela repetência, por exemplo. Assim, a proposta desse modelo de educação consiste em promover a superação e consolidação do conhecimento dos alunos, durante a sua trajetória escolar, afastando assim a repetência e a defasagem de ano/ciclo da vida educacional dos alunos, o que suscita bastante polêmica, especialmente porque, desenvolveu-se a ideia de que os alunos “passam de ano” sem aprender e, conseqüentemente, a mentalidade de que não precisa estudar para “passar de ano”, entendido entre alguns alunos, pais e até mesmo professores. Esse entendimento constitui uma barreira para o sucesso desse modelo de educação, mas que, lentamente, vem sendo transposta.

Outro aspecto importante, destacado na OCEMT (MATO GROSSO, 2010), diz respeito à possibilidade de a criança ser produtora de conhecimento, a partir de suas relações sociais, no

---

<sup>50</sup> Sobre o assunto ver Arroyo (2009)

<sup>51</sup> Sobre esse assunto consultar Cabreira (2006).

convívio com outros sujeitos da sua realidade sociocultural, visto como “realidade concreta”, outrossim, a construção de noções conceituais e científicas na área de Ciências Humanas está previsto no documento, como segue:

Desse modo, a área de Ciências Humanas proporcionará aos estudantes situações de aprendizagem nas quais possam construir noções conceituais, científicas, articuladas aos eixos trabalho, cultura e sociedade, identidade, natureza e sociedade, temporalidade e espacialidade, paisagem e lugar e alfabetização cartográfica (MATO GROSSO, 2010, p. 11)

Notadamente, a OCEMT (MATO GROSSO, 2010), na área de Ciências Humanas, apresenta, em sua proposta, um vasto campo em que o professor pode desenvolver o seu trabalho para atingir a construção de “noções conceituais” dentro da área de conhecimento, contudo, não traz os conteúdos que devem ser trabalhados para desenvolver as habilidades e competências previstas para cada ano/ciclo, o que propiciaria ao professor autonomia para alinhar o seu planejamento ao eixo articulador previsto para o ensino de História, de acordo com a realidade intelectual dos alunos.

Assim, cabe ao professor regente, de acordo com as proposições para o ensino de História, proporcionar aos educandos momentos de estudo e reflexão sobre a realidade cotidiana, ou experiências sociais que os levem à produção do conhecimento histórico, fazendo-os sentirem-se sujeitos da história, não apenas consumidores de uma história distante da sua realidade. Para tanto, os objetivos apresentados para a área de Ciências Humanas abarcam as dimensões local, regional e global, possibilitando ao aluno

O conhecimento de diferentes grupos sociais em diferentes tempos, tendo como realidade espacial a cidade, a região e o Estado possibilitam a percepção de que o ambiente pode influenciar o modo de vida das pessoas e de que a cidade, a região e o Estado têm sua identidade construída historicamente; além de permitir a reflexão das manifestações culturais regionais (MATO GROSSO, 2010, p. 22-23).

Amparados na seção que compreende as Ciências Humanas como componente das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, podemos dizer que, apesar do aprofundamento necessário nas discussões, que deve ocorrer de acordo com a maturidade e a experiência de vida dos alunos, em relação a cada ano/ciclo de ensino, o estudo do local se faz presente nos três ciclos do Ensino Fundamental.

No 1º ciclo, deve-se iniciar pelo estudo da realidade concreta do aluno e o seu meio de convívio sociocultural, dando “prosseguimento nas discussões, mediadas pela problematização

de situações que se articulam nas diferentes esferas, nas quais os estudantes se integram” (MATO GROSSO, 2010, p.25), sendo local, regional e global, destinado aos estudos do 2º ciclo de formação humana, assinalando que são capacidades que os alunos devem desenvolver nessa fase da vida escolar dentre outras:

\*Construir conhecimentos de história e geografia de Mato Grosso, no que compete à organização social, política, econômica, cultural e às noções do processo histórico de formação e constituição do Estado;

\*Analisar os conteúdos regionais em diferentes escalas, compreendendo as relações entre o local e o global (MATO GROSSO, 2010, p.25).

Para o 3º ciclo, as Orientações Curriculares de Mato Grosso apresentam como projeto de pesquisa a ser realizado pelos alunos o “Estudo do Meio” e orienta que seja feito de maneira a envolvê-lo em seu próprio contexto no ensino formal.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2010, p. 138), o “estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino de História e salutar para o desenvolvimento da aprendizagem”. Destacamos essa possibilidade metodológica para a inclusão da história local na sala de aula, como indicativo para que os professores possam enveredar por esses caminhos e planejarem atividades mais significativas para seus alunos.

Acreditamos que, ao desenvolver um projeto dessa natureza, os alunos possam entrar em contato com aspectos da história local, ainda desconhecidos por eles, apesar da proximidade física. Além disso, constituirá oportunidade frutífera para ampliar o conhecimento sobre eventos com os quais já possuam alguma familiaridade, podendo, ainda, participar da construção do conhecimento dos demais colegas, ao compartilhar a sua experiência com a turma.

Vale ressaltar que as habilidades e competências, anteriormente referenciadas, devem fazer parte da aprendizagem dos alunos ao fim do cumprimento do currículo escolar do Ensino Fundamental. Dessa maneira, a escola, juntamente com os professores, precisa abranger conteúdos de âmbito local nas aulas de História e Geografia para cumprir as orientações concernentes ao currículo de ambas.

Em relação ao currículo, Guimarães e Silva (2012) o define da seguinte forma:

O currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações da escola, conhecimento e sociedade. É relacional. Busca a compreensão das permanências e das transformações no que se refere aos objetivos da escola (o que ela faz) e com quem ela estabelece relações (a quem ela atende e de que modo) (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 49).

Essa visão de currículo se coaduna com os propósitos das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso que, ao indicar as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver, durante a vida escolar, garante uma margem de flexibilidade, sob a qual, escola e professores podem adequar os conteúdos da sua disciplina, aproximando-os da realidade do seu público alvo.

Nesse sentido, para a área das Ciências Humanas, as OCEMT (MATO GROSSO, 2010) traçam duas perspectivas que se associam intimamente com o nosso objeto de estudo e apresenta caminhos para atingir as habilidades e competências previstas para o final do ciclo, uma delas é por meio do trabalho interdisciplinar, com o Estudo do Meio; a outra refere-se ao trabalho com documentos históricos<sup>52</sup> que, como objetivo final do 2º ciclo, está descrito da seguinte forma: “analisa registros orais, escritos e iconográficos, a partir de diferentes realidades vivenciadas para a compreensão do processo histórico e ampliação do vocabulário historiográfico” (MATO GROSSO, 2017, p. 25).

Ambas as metodologias oferecem oportunidade valiosa para aproximar e incorporar na vida acadêmica dos alunos elementos da sua localidade, com vistas a atingir as habilidades e competências previstas nas OCEMT (MATO GROSSO, 2010). No entanto, para o momento, elegemos o trabalho com documentos históricos para inserir a história local de Pontes e Lacerda-MT, no Ensino Básico.

Seja por meio das fontes oficiais ou não oficiais (imagens, relatos de memórias, cartas), a análise de documentos coloca o aluno em contato com outras temporalidades da sua localidade e permite a partir dele – o documento – conectar-se com outras dimensões históricas, por meio da construção de relações de transformação entre o presente e o passado, fazendo-os perceber as mudanças, permanências, semelhanças e diferenças entre os espaços local, regional, nacional e mundial, apropriando-se deles, conforme reforçam os PCN:

[...] o ensino e a aprendizagem de História estão voltados, inicialmente, para atividades em que os alunos possam compreender as semelhanças e as diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (BRASIL, 1997 *apud* FONSECA, 2009, p. 118).

Para concretização dos objetivos de aprendizagem apontados acima e a formulação de novas aprendizagens é pertinente que os professores elejam conteúdos que favoreçam sua execução. Portanto, é atividade docente “selecionar”, dentro de uma diversidade de conteúdos

---

<sup>52</sup>Sobre o assunto ver Karnal; Tatsch (2017).

existentes, aqueles que melhor atendam à expectativa de aprendizagem dos alunos. Bitencourt (2011) destaca a importância do papel do professor frente à seleção dos conteúdos que serão levados para o ambiente de aprendizagem, pois além da metodologia específica a ser adotada, de acordo com a necessidade de cada turma, os conteúdos também devem atender à realidade da turma em que se visa trabalhar, vejamos:

A escolha de conteúdos apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições tanto por parte dos elaboradores das propostas curriculares quanto pela atuação dos professores, desejosos de mudanças e ao mesmo tempo resistentes a esse processo. A opção da seleção pelos *conteúdos significativos* decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar “toda história da humanidade” e a necessidade de atender os interesses das novas gerações (BITENCOURT, 2011, p. 138, grifo da autora).

A autora chama a atenção para a seleção de conteúdos significativos, uma vez que, dentro da diversidade de conteúdos, há aqueles que não despertam o interesse dos alunos por não estabelecer relações com sua vida. Desse ponto de vista, é essencial que os professores conheçam suas turmas para não incorrer no equívoco de apresentar uma ementa vazia de sentido, tanto para a construção da identidade do aluno, quanto para o agir enquanto cidadão crítico, diante de “verdades” históricas e ideologicamente construídas como, por exemplo, a ideia de que os primeiros moradores da Vila dos Pretos eram “pouco afeitos” ao trabalho.

Nos passos das construções que carregam *status* de verdade, é possível, a partir da história local, lançar alguns questionamentos: que historicidades são constituídas sobre o lugar e que protagonistas as compõem? Como os grupos sociais se veem pertencentes à cidade? Qual a relação entre as memórias produzidas e a história da cidade? Ao lançar tais problematizações os alunos serão levados a refletir sobre a história do lugar onde moram, de forma que lhes possibilite o entendimento não apenas do que está posto, mas dos pressupostos que levaram a essa elaboração, nos moldes que hoje é conhecido por eles. Ao analisar os caminhos de tais construções e, não o fim em si, os alunos atribuem sentido à História, enquanto disciplina, e se veem pertencentes a ela em sentido amplo.

Por isso, entendemos que possibilitar aos alunos o manuseio de documentos relacionados à história local, pode, além de captar a atenção deles para eventos da sua localidade, constituir oportunidade para a ampliação do conhecimento histórico, vez que a localidade se articula com a história de outros lugares. Ao entender os fatos históricos e experiências de vida das pessoas da localidade onde mora, o aluno necessariamente fará reflexões que o levará a níveis mais amplos de conhecimento. Vejamos o trecho (parte do

primeiro capítulo desta pesquisa) de um relato que possibilita ao aluno redimensionar o conhecimento para entender as mudanças e permanências que ocorrem, ao longo dos anos, no cotidiano da sua localidade:

[...] Depois que ele estava lá, aí vinha com outra corda fazia os cambiquete marrava tudo nos poste e subia aquilo não tinha escada não era tudo no cambito marrado, tudo no poste até chegar lá, aí ele subia, e lá em cima ele tinha o cinto de guarnição, igual cinto de soldado, com todo aquele passador; lá ele prendia no poste mesmo todo ele, pra ele trabalhar livre, ele botava os pés nos cambito e ficava em pé, ficava sentado, ficava do jeito que ele podia trabalhar pra colocar outra vez aquela linha no devido lugar, na cabeça do isolador amarradinho pra ficar a linha livre, soltinho pra quando vim a voz não pegar em nada [...] depois do serviço feito, que estava tudo natural, que chegava e que tocava o telefone é que dava a correspondência, aí é que ele ficava no devido lugar dele, que ali ele tinha terminado a missão de fazer, aquela percorrida,<sup>53</sup> aquilo chamava percorrida, e ele já tinha feito (Trecho da entrevista com a Ana Maria da Silva, feita por Taíse Nunes Silva, em 2004).

O relato que apresentamos como possibilidade de articular o ensino e a aprendizagem dos alunos, a partir da história local, trata-se de um trecho da entrevista feita pela então graduanda Taíse Nunes Silva (2004), com a senhora Ana Maria da Silva, para o desenvolvimento de seu texto monográfico. A entrevistada, hoje já falecida, foi uma das primeiras moradoras de Pontes e Lacerda, no período em que a localidade não passava de uma pequena vila (primeira metade do século XX), e esposa de um dos guarda-fio do Posto Telegráfico Marechal Rondon. No relato, ela detalha as atividades do marido, como operador das linhas telegráficas, num período em que manter o perfeito funcionamento da comunicação, por meio do telégrafo, exigia do trabalhador dias de viagem em lombo de animal, cortando as picadas feitas mata adentro por onde os fios eram estendidos.

Esse relato de memória traz elementos que podem ser utilizados e interpretados tanto para a pesquisa, quanto para o ensino. No caso do ensino, a fala de Dona Ana Maria é carregada de informações importantes que podem ser exploradas em uma aula de História, como por exemplo, pensar o conceito de tecnologia e comunicação, dois temas trazidos nos livros didáticos como parte da história geral/mundial, mas que pode ser trabalhado, partindo do sentido inverso, ou, até mesmo, em conjunto com os temas em âmbito global.

As sugestões de temas apresentadas são bastante relevantes para o campo da História, visto que as transformações operadas nessas áreas mudaram não apenas as relações no campo do trabalho, mas também o modo de vida das pessoas. Pensando a relação das pessoas

---

<sup>53</sup> Designação dada ao deslocamento e ao trajeto feito pelos guarda-fios no exercício das atividades de operação e manutenção da Linha Telegráfica.

com as tecnologias, os PCN fazem o seguinte apontamento:

Os computadores estão nos bancos, nas farmácias, nos supermercados, nas escolas, nas residências. O cartão magnético, o código de barras, a leitura óptica, o *fac-símile* aceleram as atividades cotidianas, transformando as noções humanas de duração e percepção temporal. As grandes redes de comunicação via satélite por computador, televisão, rádio, telefone, romperam com as distâncias entre os locais do mundo, difundindo e socializando informações e redimensionando as formas de poder. A mecanização da produção agrícola e a agro indústria transformaram a paisagem rural, os hábitos e os valores. As cidades não pararam de crescer e nelas se multiplicam os *shopping centers* os *fastfood*, os congestionamentos e a poluição ambiental. Na indústria, a mão-de-obra está sendo substituída gradativamente pelos robôs e inicia-se um processo de rompimento com a produção especializada e seriada do trabalho e uma profunda transformação sociocultural. Mudou o ritmo de vida, assim como, em outras épocas, outras revoluções tecnológicas interferiram no destino dos povos e da humanidade. Não se pode negar que este tema de estudo remete para questões atuais e históricas, favorecendo a percepção de transformações, na relação dos homens entre si, com a natureza e com as formas de apreensão da realidade no tempo (BRASIL, 1997, p. 48).

Conforme já exposto, a história local se enquadra nessa temática, sobretudo se pensarmos na relação dos alunos com a percepção de tempo, pois que, ao falar em tecnologia, a maioria deles se remete às últimas inovações tecnológicas, contudo, é de suma importância para a construção do conhecimento histórico que compreendam que as tecnologias também são produto do seu tempo. Deste modo, trabalhar a comunicação via telegrafia os levará a relacionar comunicação e tecnologia dentro da temporalidade histórica estudada, seja na atualidade, seja na época do telégrafo ou em tempos mais longínquos. Dessa forma, os alunos perceberão as mudanças que ocorreram na comunicação de longa distância, do telégrafo até a atualidade, os investimentos em ciência e tecnologia necessários para atender demandas humanas que tornam-se cada vez mais urgentes e insaciáveis do ponto de vista tecnológico, em que a efemeridade faz parte das relações sociais e materiais na atualidade.

Um ponto que parece pertinente, num debate dessa natureza, é instigar os alunos a pensarem sobre o tempo do “novo” se opondo ao “velho” como uma idealização da modernidade. Ao realizar esse exercício, os alunos terão a oportunidade de refletir sobre a história e visualizá-la como um “processo” que acontece no tempo e no espaço. Pelo fato de a história, contada no relato da Dona Ana Maria, ser acontecida em Pontes e Lacerda, traz a peculiaridade de dar a conhecer a história de pessoas comuns e do convívio próximo dos alunos que podem se interessar por outros aspectos da cidade ainda “desconhecidos”.

A fala da Dona Ana Maria nos leva a outra discussão relevante, quando se trata de história local, que é a função da memória na construção daquilo que se deve lembrar sobre o

lugar, aquilo que restou depois dos embates travados pelo avivamento ou apagamento dos acontecimentos. De acordo com Bittencourt (2011, p.169), “a questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local”. Significa dizer que não há como escrever ou ensinar sobre a história local sem recorrer à memória individual ou coletiva dessas localidades.

Ao adentrar a temática do *local*, o historiador e/ou professor de História tem uma gama de possibilidades para explorar, pois a localidade dispõe de diversas formas de memórias refletidas nas ruas, edifícios, nas memórias escritas ou revitalizadas pelas narrativas orais.

Juntamente com seus alunos, o professor pode trabalhar a história do local pela relação que a comunidade estabelece com seu passado, seja ele material ou imaterial. Essa investida resultaria no entendimento das memórias individuais e coletivas que se formam ao longo do tempo, pois as relações dos distintos grupos sociais com o passado do lugar se estabelecem de diferentes formas, a depender das representações sobre esse passado construído dentro de cada grupo social. Nesse sentido, as disputas, os conflitos, a valorização e, até mesmo, a desvalorização do patrimônio histórico e cultural da cidade estão intimamente ligados ao tipo de representação do passado que cada indivíduo ou grupo recebe e à forma como essa representação se vincula ao presente.

Martins (2007, p. 17) diz que “revisitar o passado com novas questões, a partir do presente, afeta as memórias cristalizadas e produz novas histórias”. Conseqüentemente, desenvolver trabalhos que levem os alunos a conhecer e refletir sobre o passado da sua localidade, questionando e confrontando “verdades estabelecidas”, contribui para a construção de um pensamento crítico sobre a história do lugar. Além disso, o trabalho com a memória vitaliza histórias de pessoas que viveram no lugar e deixaram o seu legado para as gerações atuais e futuras, mas que, de certa forma, sofrem intervenções em decorrência do “presentismo” vivenciado, pela maioria dos indivíduos, especialmente, pelas crianças e adolescentes que frequentam a escola.

Portanto, é de suma importância que o professor-pesquisador volte o seu olhar para a história local e empreenda esforços no sentido de relacionar presente e passado da localidade, especialmente nas aulas de História. Na relação dessas temporalidades, Hobsbawm (1995) citado por Martins (2007), diz o seguinte:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal e às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação

orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio (HOBSBAWN, (1995) *apud* MARTINS, 2007, p. 14-15).

Nesse exercício de lembrar, ou melhor, de não esquecer o passado, os relatos de memória revitalizam vivências passadas que se não revisitadas comporão o repertório do esquecimento. Entretanto, Pollak (1992) *apud* MARTINS (2007, p.17) nos lembra da importância da memória como elemento formador do “sentimento de identidade, tanto individual como coletivo, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. Além disso, no caso de Pontes e Lacerda, por ser incipiente as produções sobre a história local, buscar nas memórias, individuais e coletiva, mecanismos para entender a história de cidades/lugares de pequeno porte tornam-se primordiais. Do mesmo modo, os relatos de memória dos antigos moradores da cidade constituem elementos importantes para o fazer histórico, uma vez que podem ser confrontados com outras fontes documentais e, principalmente, por vitalizar vozes silenciadas dando a conhecer novas histórias não contempladas pela história oficial.

## **2.2. História local: desafios e possibilidades**

Movidos pela necessária aproximação dos conhecimentos acadêmicos e escolares, conforme aponta os estudos de Bittencourt (2011), buscamos trabalhar com a história local no âmbito do ensino formal, pois entendemos que promover discussões que levem especialmente professores à compreensão da importância do tema como mecanismo facilitador do ensino e aprendizagem torna-se necessário. Além disso, somente com o envolvimento dos professores é que, de fato, a temática local sairá das previsões curriculares para integrar as práticas pedagógicas nas salas de aula. Isso é necessário sobretudo porque, atualmente, muitos professores, ao se depararem com as dificuldades existentes para incluir a história local na educação básica, sentem-se desestimulados e ainda optam por direcionar suas aulas de acordo com os conteúdos do livro didático<sup>54</sup>.

Entretanto, é possível que o professor reinvente suas aulas, incorporando, no cotidiano da sala de aula, elementos da história local, como mais um componente para aproximar os alunos das experiências locais e aprendizagens mais significativas.

---

<sup>54</sup> Sobre o assunto ver Bittencourt (2011).

Isso posto, cabe uma discussão sobre a ambiguidade que ainda permeia a temática local, a resistência dos professores ao tema, decorrente das dificuldades encontradas, é um problema atual. Não obstante, a importância desse estudo, na vida educacional dos alunos, deve ser considerada para a partir daí propor meios para o trabalho com o tema na sala de aula.

Nesse contexto, Guimarães (2016, p. 236) aponta para as dificuldades apresentadas por historiadores e “professores” no que diz respeito à inclusão da “história local, regional e sua relação com o global”. Ainda que no campo historiográfico o ensino de História esteja, desde as últimas décadas do século XX, envolvido “em um movimento de repensar a História, as metodologias e as práticas de ensino”, constata-se que, ao partir para a prática pedagógica, efetivamente, muitas têm sido as dificuldades enfrentadas pelos professores, das quais trataremos de algumas.

Atualmente, apesar do entendimento de que a história local constitui artifício valioso para a aprendizagem e para a construção da identidade dos alunos com o seu lugar de pertencimento, vários estudos ainda apontam algumas barreiras que dificultam a inclusão dessa temática no ensino formal de diversas cidades brasileiras, dentre os quais a ausência ou insuficiência de pesquisas desenvolvidas por historiadores que possam servir de base para aplicação desse conhecimento nas escolas de ensino fundamental e médio. Outro aspecto é que, em havendo pesquisas historiográficas nesse campo, elas ainda não possuem o devido reconhecimento, primeiramente, por carregar o estigma de uma história “dos memorialistas”, e depois, pela limitação espacial de obras dessa natureza, por se tratar de uma história localizada e que, pelo motivo de não possuir grande abrangência e circulação, diminui o interesse das editoras.

Dessa maneira, nos estudos de diversos autores<sup>55</sup> dedicados à temática “história local e a sua aplicabilidade nas salas de aula” não é incomum encontrar registros de resistência por parte dos professores em incluí-las em suas práticas pedagógicas. Verifica-se, também, que a base da oposição dos professores, bem como da academia, liga-se ao fato de que a maioria das produções de caráter local é feita por pessoas que não são historiadores, os quais não observam os métodos da pesquisa histórica.

A consequência dessa resistência releva o fortalecimento da história dos grandes centros (especialmente os centros políticos), pois os principais enfoques dispostos nos livros didáticos de História ainda estão circunscritos, especialmente, ao sudeste brasileiro como “detentor do poder político nacional”; e, ao nordeste, motivado por criações/invenções históricas de ordem

---

<sup>55</sup> Donner (2010); Schmidt e Cainelli (2011); Silva (1999) e outros.

política e, principalmente, econômica, o que não destoaria das abordagens sobre outras regiões do país, grande parte homogeneizadoras.

Todavia, conforme indica Schmidt e Cainelli (2009), a produção historiográfica brasileira, em razão dos cursos de Pós-Graduação implantados em diversas regiões do país, tem dado “novo enfoque para a história local”, ocasionado pela tentativa de recuperação da história das pessoas comuns que também integram a história das cidades. Por outro lado, ainda que haja rejeição, por parte do meio acadêmico em relação às produções de memorialistas, essas obras podem indicar um caminho para a pesquisa e ser utilizada como fonte documental. No campo pedagógico, essas produções despertam o interesse de professores e alunos para temas relacionados à sua localidade.

Não obstante, todos os impasses em torno da história local, dos estudos feitos sobre o tema e das previsões das diretrizes curriculares demonstram que a inserção da história local no Ensino Básico contribui para a formação de cidadãos mais conscientes do seu papel social e para a preservação do patrimônio histórico e cultural da localidade. Ademais, o trabalho com essa temática pode desenvolver o protagonismo do aluno frente à produção do conhecimento, pois terá a oportunidade de manusear documentos, realizar pesquisa, visitar lugares de memória etc.

Buscar essas alternativas estimula a reinvenção de práticas pedagógicas que concebam alunos e professores como produtores de conhecimento, pois Bittencourt (2004 *apud* Fagundes (2010, p. 137) adverte que “um ensino centrado no professor e no livro didático, cabendo ao aluno a recepção de conteúdos já previamente definidos, é compatível com a proposta de transposição didática dos saberes eruditos”. Neste caso, professores e escola “recebem e reproduzem” conhecimentos produzidos no meio acadêmico e o aluno passa a ser apenas consumidor desse conhecimento já pronto, jamais protagonista da sua própria cognição, contrariando os objetivos da escola previstos nas OCEMT (MATO GROSSO, 2010, p.38), que dispõe que o aluno deve se perceber como “ser social, político e cultural, através de sua participação na ação coletiva de ensino e aprendizagem”.

A história local, como prática de ensino, é capaz de consolidar esse “ser social, político e cultural” atuante no seu processo de aprendizagem, pois, embora haja discussão em relação à maneira que a história local deva ser inserida na escola - seja como conceito ou metodologia de ensino, estudos na área – essas mesmas discussões têm indicado que a temática local contribui para a construção da identidade individual e coletiva dos estudantes. Sobre isso, Guimarães (2012, p. 240) assevera: “Ensinar e aprender a história local e do cotidiano é parte do processo de (re)construção das identidades individuais e coletivas, a nosso ver, fundamental para que os

sujeitos possam se situar, compreender e intervir no meio em que vivem como cidadãos críticos”.

O termo (re)construção, utilizado por Guimarães (2012), leva-nos a entender que os reflexos do contexto histórico atual, em que “cada vez mais as identidades são líquidas e fluidas” (BAUMAN, 2005), interferem na maneira do sujeito ser e agir no mundo. Portanto, apesar de desafiadora a empreitada de ensinar história local no mundo globalizado, os resultados desse ensino refletirão positivamente no espaço de vivência dos alunos.

Dessa forma, o ensino do local, além de mecanismo para a construção de identidade, é também, de acordo com Samuel (1989 *apud* Guimarães, 2012, p. 244), “janela para o mundo”. Destarte, para que essa janela se abra como possibilidade de aprendizado, as abordagens sobre a história local não podem ser fragmentadas “em unidades estanques, dissociadas do resto do continente ou do mundo”, conforme observa Guimarães (p. 240).

Diante dos desafios do ensino de história local, Helenice Ciampi (2004, p. 204) apresenta possibilidades para inserir essa temática nas práticas pedagógicas, iniciando pela conscientização dos alunos sobre o que é o conhecimento histórico e como ocorre a sua produção: “se as discussões no campo da produção do conhecimento histórico têm mostrado que as próprias obras historiográficas são fruto do seu tempo, não poderíamos pensar em ensinar a História como produto acabado ou como a verdade”.

Como ponto de partida, o professor deve promover situações de aprendizagem que permitam ao aluno refletir sobre o papel da própria História na produção do conhecimento. Em se tratando do trabalho com história local, o professor pode: buscar relatos de pessoas diferentes sobre o mesmo acontecimento; comparar com documentações disponíveis sobre o fato relatado e confrontá-lo com publicações disponíveis a respeito do assunto, seja em publicações impressas ou eletrônicas; e, para finalizar, pedir que o aluno registre a sua aprendizagem em relação ao tema disposto. Além disso, analisar as interferências humanas na interpretação de um acontecimento também possibilitará ao aluno perceber-se como construtor do conhecimento. Para consolidar essa aprendizagem, o professor pode ainda solicitar que os alunos socializem suas produções com os colegas da turma, para que as múltiplas interpretações sejam evidenciadas.

Dizendo de outra forma, o aluno deve perceber que todo conhecimento histórico é produzido através do olhar que o historiador lança para o fenômeno, a partir do presente sobre o passado, ou seja, é a partir de inquietações atuais que se busca analisar determinado acontecimento do passado. Este, por sua vez, apesar de cronologicamente imutável, preso ao tempo em que aconteceu, permite interpretações dos sujeitos da atualidade, exercendo um papel

ativo sobre a produção. Essa reflexão leva os alunos a entender a História não como uma verdade absoluta, mas um campo passível de problematizações e interpretações.

Entretanto, é papel do professor cuidar para que os alunos não cometam o anacronismo de analisar acontecimentos passados, aplicando valores atuais. Sendo assim, fatos históricos ou as vivências de determinado grupo ou sociedade devem ser vistos e analisados dentro do contexto histórico de sua efetivação. Além disso, o aluno deve desenvolver a compreensão de que a própria História é fruto das ações humanas de sujeitos que, como agentes sociais e políticos, influenciaram fenômenos históricos de determinado tempo e que outras tantas ações humanas são tencionadas para produzi-las.

Portanto, embasados nas leituras e perspectivas trazidas para este trabalho, no próximo capítulo, apresentaremos maneiras de se trabalhar a história local com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Contudo, nada impede que, com determinadas adaptações, tais proposições sejam aplicadas em todos os anos da Educação Básica.

### CAPÍTULO III

*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 (FEBVRE, 1953 apud Le Goff, 1996, p. 539-540).*

Iniciamos este capítulo com uma constatação de Fonseca (2009) ao dizer que:

Em geral as metodologias propostas para o ensino de História, nos livros didáticos, na bibliografia para o professor e nos currículos, exigem permanente atualização, investigação e incorporação de diferentes fontes respeitando as especificidades, os limites e as características de cada uma (FONSECA 2009, p. 133).

Com raciocínio semelhante, Andrade (2007) argumenta da seguinte forma:

As novas concepções pedagógicas paralelas aos novos aportes teóricos e metodológicos da História legitimam o uso escolar do documento histórico, não apenas como suporte informativo, mas aqui entendido como “todo conjunto de signos, visual textual, produzido numa perspectiva diferente da comunicação de um saber disciplinar, mas utilizado com fins didáticos” (ANDRADE, 2007, p. 234, grifo da autora).

Concordamos com a constatação das autoras, porém essa metodologia tem sido utilizada com mais frequência ao abordar temas históricos mais gerais, preferencialmente de âmbito nacional e com grande repercussão, já que a nossa prática e as leituras que fizemos apontam para as dificuldades e para os limites desse tipo de trabalho com a história local. E, buscar a reversão desse quadro é nossa proposta e expectativa para o ensino de História de Pontes e Lacerda.

Neste capítulo, traremos sugestões para se trabalhar com a história local, uma vez que, durante o desenvolvimento da pesquisa, deparamo-nos com diversas situações que podem e devem ser tratadas na sala de aula, como é o caso da discriminação racial, aparente no primeiro capítulo, e tema de suma importância, a ser problematizado na escola, primeiro, porque é papel da escola formar o aluno para o exercício da cidadania - admitindo o tema -; e, segundo, porque é salutar desenvolver trabalhos que vão ao encontro do que prevê a Lei 10639/03<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 27 jul.

A partir das abordagens e fontes documentais, contidas neste capítulo, desenvolveremos, como “Produto Educacional”, um Caderno Ilustrado para servir de recurso didático aos professores, a ser distribuído nas escolas e disponibilizados às suas bibliotecas, na cidade de Pontes e Lacerda-MT.

No primeiro capítulo, discutimos as disputas de memória que se formaram na cidade entre os primeiros moradores da localidade, oriundos de Vila Bela da Santíssima Trindade, e os migrantes que chegaram a partir da década de 1960. Desse encontro, surgiram disputas políticas, de memória e identidade, em certa medida, natural para uma cidade pequena, mas, principalmente, pela presença humana nessas relações, ou seja, onde existem pessoas, existe também, uma diversidade de ideias e concepções e cada uma delas sendo contestadas, defendidas, negociadas, revogadas ou reafirmadas.

Partindo desse pressuposto, é importante que os alunos conheçam a história da localidade onde moram, conforme já discutimos no segundo capítulo deste trabalho. Como em nossa pesquisa utilizamos documentos diversos, faremos uma breve discussão sobre fontes documentais, seguidas de sugestões de aulas, e também disponibilizaremos as fontes utilizadas neste trabalho e algumas imagens para que os professores da rede básica de ensino utilizem em suas aulas que inclua a história de Pontes e Lacerda.

Se consideramos que história é a ação humana ao longo do tempo, também consideramos que essas ações deixam vestígios, sob diferentes planos de expressão: textos escritos ou orais, pinturas, imagens gravadas ou fotografias. Esses vestígios tornam-se detentores de uma dada memória que pode ser preservada enquanto tal, pois, segundo Nora (1993), as fontes documentais são importantes para a preservação da memória; ou, podem, ainda, passar pela operação do historiador, por meio de questionamentos, comparações e confrontos para se transformar em História. Sobre fontes documentais e memória, o autor nos diz:

À medida em que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi, como se esse dossiê cada vez mais prolífero devesse se tornar prova em não se sabe que tribunal da história (NORA, 1993, p.15).

---

2018. Um dos desdobramentos da Lei 10639/03 foi a criação do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 27 jul. 2018.

A hipertrofia acelerada dos arquivos de memória remete ao fato de que a memória não é permanente. As pessoas são passageiras e com elas se vão as memórias, não apenas as do seu tempo, mas também as herdadas. Contestando a ação do esquecimento e o imprevisto da morte, as pessoas acumulam vestígios, objetos que os remetam a memórias adormecidas, pois, de maneira geral, salvo as memórias traumáticas, os homens sentem necessidade de se apegar àquelas que os identifiquem, os revitalizem e os façam constituintes de uma dada história de vida, seja no campo individual (com fotos, cartas, peças de família), ou coletivamente, com documentos, artefatos ou lugares que reflitam ou caracterizem uma época, uma sociedade, um modo de viver.

Para Nora (1993, p.15), “O que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar”. A fugacidade do presente e a incerteza do futuro levam os sujeitos ao desejo de cristalizar os acontecimentos, registrando aquilo que consideram digno de permanecer na memória.

A batalha travada entre a lembrança e o esquecimento levou à produção de uma infinidade de registros de memória que, em certa medida, auxilia os historiadores no desenvolvimento do seu ofício. Ainda que paradoxal a proposição exposta, história e memória são opostas, de acordo com Nora (1993), pois o nascimento de uma caracteriza o desaparecimento da outra, assim, elas jamais caminham juntas, e também não podem ser confundidas ou tratadas como sendo idênticas. Todavia, devemos entender essas memórias, sejam verbais ou não verbais, como documentos históricos, construídos, manipulados ou silenciados, numa época por uma sociedade, conforme nos alerta Andrade (2007).

Essa breve abordagem sobre memória/documento se justifica, porque, como já exposto nas discussões anteriores, a maioria das cidades de pequeno porte não possui materiais historiográficos sobre o local, e com Pontes e Lacerda isso não é diferente. Deste modo, ao desenvolver trabalhos com a história local, as fontes que viabilizarão o ensino e a aprendizagem estão no campo da memória da cidade. Assim sendo, professores e alunos se verão compelidos a manusear ou ter contato com fontes documentais, sejam elas: escritas, iconográficas, orais ou por meio de monumentos, prédios públicos ou particulares, praças, nomes de ruas, e outros, para compreensão da história do lugar.

Também consideramos importante trazer para este texto uma discussão, ainda que de forma breve, sobre o uso de documentos na sala de aula. Documentos históricos ou fontes documentais são bastante abrangentes, por isso optamos por incorporar, neste trabalho, alguns documentos escritos oficiais, e algumas fotografias que podem levar os alunos à percepção de

mudança e permanência. Elegemos os documentos escritos, a entrevista e a fotografia, em razão de os dois primeiros fazerem parte das fontes utilizadas nesta pesquisa; e a última, por termos utilizado algumas imagens que propiciam o trabalho com a história local de Pontes e Lacerda.

O uso de documentos para fins didáticos pode ocorrer de variadas formas a depender do objetivo do professor. Conforme alerta Bittencourt (2011), o professor não pode cometer o equívoco de querer que os alunos vejam ou manuseiem um documento como se fosse um historiador, pois os objetivos do seu uso pelo professor, em sala de aula, e pelo historiador, numa pesquisa, são bastante diferentes. Segundo a autora:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (BITTENCOURT, 2011, p. 330).

Pelo fato de o documento atender a várias situações em sala de aula, cabe ao professor estabelecer critérios para a seleção e introdução desses documentos em suas aulas. Para tanto, ele deve sempre considerar o nível de conhecimento de seus alunos, para que não levem para a sala de aula documentos demasiadamente complexos, que lhes produza muitas dificuldades, já que, de acordo com Bittencourt (2011, p. 330), “o objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais”. Pois, do contrário, esse tipo de material pode ocasionar rejeição no aluno, ao invés de interesse e curiosidade, e frustrar o objetivo da aula. De acordo com a autora:

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade (BITTENCOURT, 2011, p. 333).

Essa compreensão do processo de produção do conhecimento histórico e a preservação dos vestígios do passado torna-se ainda mais urgente quando pensado em uma cidade pequena, interiorana, onde a maioria das pessoas e, especialmente o poder público, não dispensam atenção ao patrimônio cultural da localidade. Lugar esse onde o próprio gestor municipal, como ato de “higienização” dos espaços, promove a demolição de espaços públicos que serviam como

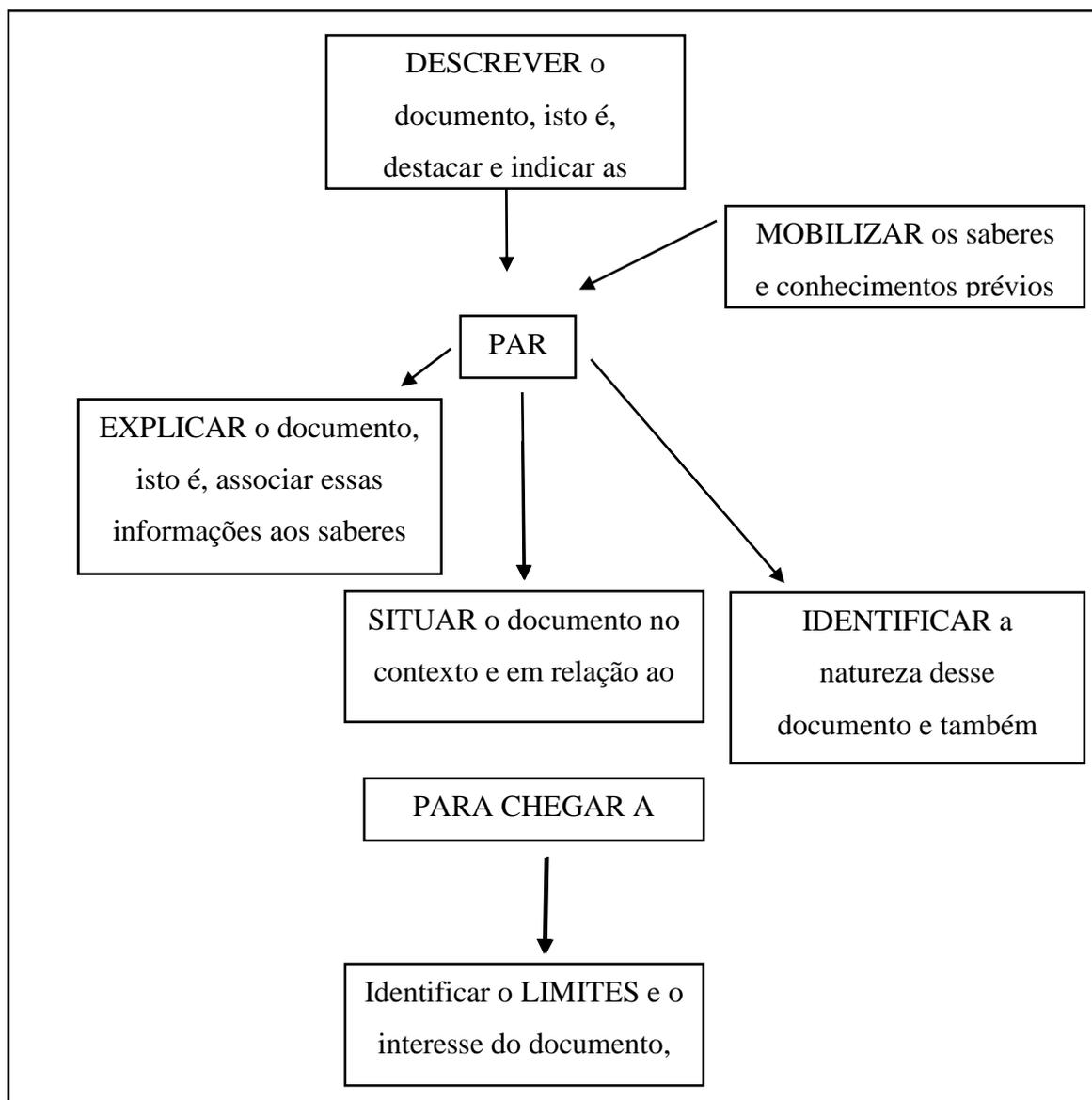
referência das memórias do lugar, como ocorreu com o coreto da praça central (ocupado por um grupo de ébrios habituais e usuários de drogas), que poderia ser transformado para outros fins, como, por exemplo, uma sala de memória ou de arquivo público, já que a cidade de Pontes e Lacerda não possui nenhum desses espaços. Além disso, a biblioteca municipal ocupa um espaço vizinho do coreto já demolido.

Por essas e outras razões, como, por exemplo, a incineração de documentos, depreciação de patrimônios públicos e a desvalorização da própria história, é que se justifica a inserção de trabalhos com fontes documentais e a história local com os alunos da Educação Básica. Pois, entendemos que, com essa medida, a disciplina História pode contribuir para a conscientização dos alunos a respeito da preservação do patrimônio cultural e documental da cidade onde vivem.

Isso importa, porque, para entender o nosso presente, temos que conhecer o nosso passado. Para tanto, os registros oficiais ou não oficiais sobre o passado constituem campo fértil para o ensino-aprendizagem, quando utilizados pedagogicamente. Andrade (2007, p. 235) entende que “o ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita, ainda, a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re)significarem no cotidiano vivido as marcas do passado”.

Entretanto, sempre que o professor decidir utilizar documentos históricos em suas aulas deve considerar o fato de que eles são registros do passado produzidos sob várias linguagens e para diversificados fins, sem escopo didático, por isso, precisam ser analisados, de acordo com a linguagem que eles oferecem, levando sempre em consideração a articulação entre os métodos históricos e pedagógicos.

Pautados em Bittencourt (2011, p. 334), apresentaremos um esquema de análise de documentos, que, de maneira geral, serve a todos os tipos de documentos que sejam utilizados nas práticas pedagógicas e pode ser feito pelo professor para mensurar a importância do documento e decidir em que momento inseri-lo nas aulas, o modo de trabalhá-lo com os estudantes, cercado-se das devidas orientações e observando o nível de escolarização dos alunos. De acordo com autora, “Fazer análise e comentário de um documento corresponde a:



Fonte: BITTENCOURT (2011, p. 334).

### 3.1. Uso de imagem como documento e material didático

Com a abertura trazida pela História Cultural, novas concepções foram incorporadas à pesquisa e ao ensino de História, dessa forma surge a possibilidade de se trabalhar com novas fontes e novos documentos históricos, como, por exemplo, os escritos (jornais, revistas, literatura etc.), objetos, documentários, as pinturas, a fotografia, ex-votos e outros.

Dentre as fontes documentais citadas, o trabalho com a imagem tem ganhado bastante evidência nas salas de aula, impulsionado pelas novas tecnologias como o computador, data show, *tablets*, *smartphones* e outros, acessíveis aos alunos. Além disso, os livros didáticos de

História trazem uma infinidade de imagens, sejam para ilustrar um tema ou para análises por parte dos alunos.

Atualmente, o ato de registrar lugares, acontecimentos e pessoas, por meio da fotografia, tem feito crescer bastante o volume de imagens passíveis de serem utilizadas em sala de aula. Entretanto, Cardoso e Mauad (1997, p. 405), ao discutir sobre a fotografia e história, dizem que a primeira lança um grande desafio ao historiador, que corresponde ao modo “[...] como chegar àquilo que não foi revelado pelo olhar fotográfico”. Se esse desafio se impõe aos historiadores, ao utilizar a fotografia como fonte pesquisa, a lógica se repete ao professor que elege esse tipo de material para uso didático. Segundo os autores citados:

Tal desafio impõe-lhe a tarefa de desvendar uma intrincada rede de significações, cujos elementos – homens e signos – interagem dialeticamente na composição da realidade. Uma realidade que se formula a partir do trabalho de homens como produtores e consumidores de signos; um trabalho cultural, cuja compreensão é fundamental para se operar sobre a mesma realidade (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 405).

A imagem, como documento histórico a ser explorado, deve ser analisada, questionada, para se expor essa complexa “rede de significações”, com a qual o observador da fotografia interage para produzir seus significados. Além disso, ao utilizar a imagem como documento, devemos considerar que ela fora produzida em uma temporalidade, atendendo a uma finalidade; e que a imagem fotografada é o resultado de uma combinação de elementos escolhidos através da lente de quem produz a foto. Sendo assim, Bittencourt (2011, p. 367) diz que “a luminosidade, o destaque a determinados ângulos das pessoas ou dos objetos” para disparar o flash, faz parte da subjetividade do fotógrafo.

Desse modo, a aula com fotografia deve levar o aluno a perceber além das evidências retratadas, ou seja, aquilo que a imagem não mostra, as informações implícitas, mas que, como componente dessa rede de significações, de acordo com Cardoso e Mauad (1997, p. 106), adquire sentido à medida que “[...] remete às formas de ser e agir do contexto no qual estão inseridas as imagens como mensagens”.

Entendemos, então, que signo e significado estão atrelados ao aporte cultural de quem observa a imagem retratada na fotografia, pois ao proceder à sua análise, movimentamos outros conhecimentos para dar-lhe um significado. Nos dizeres de Guimarães (2012, p. 353), “[...] as imagens como evidências históricas, seja qual for o conteúdo, têm caráter multidisciplinar; isso requer diálogo, capacidade de interagir com diversos sujeitos e saberes para que possamos nos aproximar, apreciar e compreender”. Corroborando com essa ideia, Cardoso e Mauad (1997, p.

406) dizem que “[...] entre o sujeito que olha e a imagem que elabora, ‘existe muito mais do que os olhos podem ver’” (Grifo dos autores).

Se a observação da fotografia gera interpretações, logo, não pode ser entendida como “a verdade da História” (GUIMARÃES, 2012, p.354), até porque, como já dissemos, a fotografia revela, além da imagem, a subjetividade do fotógrafo. Nesse sentido, Bittencourt (2011) nos chama a atenção para um dos problemas no uso da fotografia como documento, o “*status de real*” que a fotografia carrega, abordando o assunto da seguinte forma:

“[...] a máquina fotográfica registra cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é o primeiro problema para explorá-la como documento, como marca do passado tanto para o historiador como para o professor de História. É preciso entender que *a fotografia é uma representação do real* (BITTENCOURT, 2011, p. 366, grifo da autora).

Tomando a fotografia como representação do real, ao utilizar esse material para uso pedagógico, o professor de História terá condições de relacionar a produção da fotografia com uma temporalidade, um acontecimento, dentro de um contexto histórico e social e, conforme Guimarães (2012, p. 355), “[...] com outras representações e relatos do mundo”.

Portanto, a seleção das imagens a serem analisadas nas aulas de História é bastante importante. Segundo Bittencourt (2011, p. 368), elas devem ser “representativas”, além disso, “capazes de causar um impacto visual para motivá-los, e de trazer informações substantivas sobre o tema ou gerar questionamentos”.

No caso da história local, incorporar imagens do cotidiano da cidade nas aulas é uma maneira de despertar o interesse dos alunos e lhes fazer compreender as dinâmicas sociais existentes e as mudanças ocorridas ao longo do tempo, pois, para Bittencourt (2011, p.369), o “[...] uso da fotografia pode favorecer o entendimento das mudanças e permanências, por intermédio de um estudo comparativo. Uma proposta frequente, ao estudar-se a história local, é apresentar fotos do mesmo lugar em momentos diferentes”. Além disso, a adoção da metodologia de ensino com a análise de documentos históricos, nas práticas pedagógicas, leva os alunos a desenvolver habilidades e competências previstas para o Ensino Fundamental, já exposto no capítulo II deste trabalho.

Em razão do que foi exposto e de a nossa proposta ser a inclusão da história local no ensino formal, desenvolvemos alguns exemplos de como o professor pode trabalhar com a história local, partindo da realidade dos seus alunos. Nos modelos desenvolvidos por nós, partimos de questões levantadas em nossa pesquisa, mas que podem ser outras, a depender das

características de cada turma. Para o desenvolvimento da nossa proposta, embasamo-nos nas leituras de Schmidt e Cainelli (2007) e Guimarães (2012).

### **3.2.Fontes documentais e história local nas práticas pedagógicas**

O trabalho com fonte documental constitui um importante recurso para o ensino de História e, de acordo com as novas concepções que envolvem o documento e o seu uso na sala de aula, constitui importante procedimento metodológico para trabalhar com a história local. A partir deste ponto de vista, passaremos a apresentar nossa proposta de trabalho pedagógico.

#### **3.2.1. Trabalho com fonte documental**

Ao utilizar um documento nas práticas pedagógicas, o professor deve ter em mente que trata-se de um procedimento que depende de algumas etapas para que o ensino de fato se concretize por meio da metodologia de análise documental. Além disso, o documento deve servir a duas funções: suscitar questionamentos e também responder a indagações dos alunos, fornecendo elementos para estabelecer relações entre “o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado”, conforme entendimento de Schmidt e Cainelli (2011).

##### **3.2.1.1. Identificação do documento**

###### **1º Passo: Seleção/Apresentação**

A seleção e a apresentação do documento não implicam apenas um olhar superficial (saber do que se trata), mas, para além disso, nesse momento, deve-se lançar um primeiro olhar crítico sobre ele, a fim de avaliá-lo. Tal procedimento é dividido em várias etapas. Nessa primeira, o professor deve selecionar documentos com possibilidades de interpretação, linguagem e conteúdo acessíveis, ou seja, de acordo com o nível de desenvolvimento da turma.

##### **3.2.1.2.Trabalhando com a turma**

###### **2º Passo: Tipo de Fonte**

Com a turma, o primeiro passo no trabalho é fazer com que os alunos identifiquem o tipo de documento com o qual irão trabalhar, certificando-se de sua fonte. Devem verificar

ainda o seu formato, seu plano de expressão (Material, escrito, iconográfico etc.), situando a fonte no contexto em que tal documento foi produzido. Para questioná-lo, pode-se utilizar as seguintes perguntas: “Quem produziu? Quando? Onde? Em que condições? Onde foi publicado?”.

### 3º Passo: Questionar a fonte

Schmidt e Cainelli (2011, p.118) dizem que, nesse ponto, o professor deve levar o aluno a formular questões que o auxiliem no entendimento do documento, assim, deve levantar informações, a partir de questionamentos, como: O que essa fonte me informa? O que posso deduzir dessas informações? Até que ponto posso acreditar no que ela me diz? De que outra fonte necessito para complementá-la ou confirmar o que está sendo apresentado? Nesse momento, o professor pode relacioná-lo a outros eventos históricos da localidade ou fazer conexões com espaços mais amplos, como, por exemplo, o que estava acontecendo no Brasil no momento de sua produção?

### 4º Passo: Entender o Documento

Nessa etapa, o aluno deve explicar o documento. Para isso, ele terá que articular os conhecimentos e dados obtidos nas fases anteriores do estudo. Ao professor cabe a tarefa de criar diversas atividades que levem os alunos a situar o documento, descrevê-lo, explicá-lo, analisá-lo e criticá-lo.

### 5º Passo: Consolidar o conhecimento

Após terem exercitado todas as etapas anteriores e já terem adquirido vários conhecimentos acerca dos documentos, os alunos terão condições de questionar as fontes documentais trabalhadas e confrontá-las, para estabelecer um diálogo crítico entre o conhecimento que tinha, anteriormente, e aqueles adquiridos após as atividades propostas. Dessa forma, eles aprenderão a relacionar os fatos, problematizar as questões suscitadas, encontrar explicações e fundamentá-las, de acordo com o seu convencimento. Esse tipo de trabalho colocará o aluno como construtor do seu conhecimento, pois será convidado a agir ativamente em cada etapa do trabalho, e a sua avaliação pode ser feita de forma escrita ou oral.

### 3.3. Pesquisa de campo

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 144), “a pesquisa de campo envolve, entre outros procedimentos, a investigação baseada em entrevistas com pessoas cujas opiniões podem contribuir para esclarecer, informar e enriquecer o conteúdo trabalhado em sala de aula”. Dessa maneira, a sugestão desta pesquisa visa promover discussões entre os alunos do Ensino Fundamental sobre um tema bastante recorrente atualmente, “a discriminação racial”.

Tomaremos como base, o relato de um morador de Pontes e Lacerda, que sofreu com a denominação, na sua concepção, “racista” recebida pela localidade onde residia (Vila dos Pretos). Para questionar a temática, no presente, essa pesquisa pode ser feita na cidade, ou, na própria escola. O objetivo é confrontar os dados e entender se as práticas de discriminação racial realizadas no passado (relato do morador) e, na atualidade, seguem as mesmas características, bem como entender qual a concepção de discriminação racial, na atualidade, a partir dos dados coletados na entrevista.

O trecho, a seguir, foi retirado do primeiro capítulo deste trabalho e pode ser utilizado pelo professor para introdução do tema a ser estudado, dentro do contexto da história local:

[...] aqui já foi assim apelido de racismo, de racismo do povo, como outra vez quando surgiu aqui a nova eleição assim da política, aí através de eles ser bastante, tinha terra e tal, então eles queria dizer que eles era o mais, e o povo daqui não tinha nada, então já diz: “ah, esses pretos aí não vale nada”, entendeu? Aí botaram até aquele apelido lá, ah, lá na Vila dos Pretos, é isso aí, mas é relaxo. É relaxo assim devido o orgulho daquele povo, sendo que eles chegaram aqui quem recebeu eles fomos nós, com aquela maior alegria (Entrevista realizada pela autora, em outubro de 2017).

Sugerimos, como procedimento para a pesquisa de campo, a entrevista fechada como método de investigação, haja vista que estamos trabalhando com pré-adolescentes e adolescentes que ainda não possuem a maturidade necessária para proceder com uma entrevista não estruturada.

Como o objetivo desse tipo de estudo é esclarecer determinado tema ou ter suas discussões ampliadas em complemento às atividades desenvolvidas em sala de aula, o trabalho pode ser feito tomando como base um tema isolado, ou, relacioná-lo a outro. Conforme apontam Schmidt e Cainelli (2011), é importante delimitar o tema e os sujeitos a serem pesquisados. Consideramos importante também estabelecer o tempo que será utilizado para as atividades.

Nesse sentido, podemos estabelecer um total de 05 encontros para o desenvolvimento do projeto. Ressaltamos que esse tipo de atividade pode ser feito com pessoas da cidade, a

depende da disponibilidade e maturidade da turma que vai a campo realizar a pesquisa; ou mesmo dentro da própria escola, visto que o tema “discriminação racial”, ou outros desdobramentos a ele relacionados (preconceito racial e racismo), faz-se presente em todos os lugares, faixas etárias e classes sociais.

Pensamos nesse tema, porque essa questão nos chamou bastante a atenção, durante a entrevista para a realização do primeiro capítulo deste trabalho. O sentimento de mágoa evidenciado no olhar e na fala do entrevistado, mesmo depois de quase meio século, nos fez perceber que o preconceito e a discriminação racial devem ser questionados e debatidos, na atualidade. Nesse sentido, a sala de aula torna-se ambiente propício para a inserção desse conteúdo histórico, que, apesar de abrangente, é um tema que aflora da própria história local.

O professor pode utilizar os relatos dos entrevistados presentes no primeiro capítulo, para subsidiar as discussões iniciais, e, a partir delas, levantar questionamentos e estruturar as perguntas a serem feitas aos entrevistados, lembrando-se sempre de adequá-las ao perfil do público (interno ou externo à escola) a que elas se destinam.

Devido à amplitude do tema, o público da pesquisa pode envolver negros e não negros, dentro do ambiente escolar: professores, gestores escolares, servidores, de modo geral, e os próprios alunos.

A sugestão é de que as perguntas sejam fechadas para facilitar a sistematização posterior, mas nada impede a flexibilização da atividade, dispondo de um pequeno espaço para que os alunos possam fazer perguntas abertas. Depois de definido o grupo de pessoas a serem entrevistadas, as perguntas podem ser elaboradas, observando os seguintes critérios: dados pessoais, grau de escolarização, autodeclaração de cor; podem ainda buscar esclarecimentos do entrevistado sobre o fato de já ter: sofrido (ou não) discriminação em virtude da cor da pele, presenciado (ou não) algum tipo de discriminação, tido (ou não) algum tipo de barreira em relacionamentos pessoais ou profissionais em função da cor da pele e, em caso positivo, procurar saber a sua reação frente a essa situação discriminatória etc.

A proposta desse estudo é levar os alunos ao levantamento de dados que possam auxiliar os debates em sala de aula, a respeito do tema, portanto, devem ser sempre auxiliados nas possíveis dúvidas que possam surgir no desenrolar do projeto. Esse tipo de trabalho tem como objetivo possibilitar aos alunos a elaboração de conceitos sobre a discriminação racial, a partir da realidade da sua localidade de vivência; de conhecimentos a serem socializados entre seus pares; além de sensibilizá-los para questões discriminatórias que, até então, podem ter passado despercebidas. Além disso, é importante que o professor promova discussões que situe historicamente o tema e leve os alunos a distinguir: preconceito racial, racismo e discriminação

racial, para que, no exercício da pesquisa e dos debates, eles possam elaborar conhecimentos que lhes possibilite relacionar a história local com contextos mais amplos, como: o regional, o nacional e o mundial.

### **3.3.1. Desenvolvimento**

Na primeira aula, o professor deve contextualizar a temática “discriminação racial”. Pode iniciá-la a partir de diversos casos que abordem situações de discriminação racial ocorridos no Brasil, no mundo ou localmente. No caso de Pontes e Lacerda, estamos num espaço privilegiado para essa discussão, uma vez que a própria cidade emancipou-se de Vila Bela da Santíssima Trindade, local onde houve grande concentração de africanos escravizados, sendo que muitas pessoas, que fazem parte da geração atual de seus descendentes, residem lá e cá.

É importante que os alunos entendam a necessidade de conhecer mais sobre o assunto estudado, em sua própria localidade. Nesse momento, o professor fará um levantamento de ideias que direcionará o trabalho, inclusive já pensando nas questões que serão formuladas para a pesquisa de campo.

Na segunda aula, o professor pode finalizar as questões, apresentando a proposta sobre a pesquisa com a entrevista na localidade. Lembrando que a entrevista pode ser feita com os próprios alunos da escola, delimitando o tempo necessário para a realização da pesquisa que, a partir desse momento, será dividido em fases: coleta das entrevistas, sistematização, socialização dos dados e finalização com a avaliação do trabalho.

Na terceira aula, os dados coletados, na fase de entrevista, devem ser sistematizados pelos grupos de alunos, que já deve ter acontecido durante a semana subsequente à segunda aula. Nesse momento de sistematização, é importante levantar os pontos comuns e divergentes sobre o assunto para direcionar debates entre eles, por meio da provocação do professor.

Na quarta aula, os alunos socializarão as experiências vividas durante a fase de estudo, fazendo exposição do que aprenderam. Nessa aula, o professor pode ampliar o debate entre a turma, relacionando as questões levantadas, durante a pesquisa, com informações de outras localidades, nacionais ou internacionais, sobre o tema (sugerimos seleção de casos de grande repercussão), a fim de estudar seus reflexos na vida de discriminados, discriminadores e sociedade em geral (neste momento, o professor pode falar dos aspectos legais e de ações afirmativas). Entendemos que relacionar acontecimentos da localidade com outros ocorridos em espaços e situações mais abrangentes é uma forma de ampliar o conhecimento do aluno.

Na quinta aula, professor e alunos farão uma avaliação da aprendizagem, bem como levantarão os pontos positivos e negativos do projeto. Além disso, como finalização do projeto, os alunos devem apresentar uma produção escrita, desenhada ou teatralizada, sobre os conhecimentos adquiridos a partir do estudo da temática na sua localidade.

### **3.4. Fontes Documentais Locais**

As fontes documentais, dispostas a seguir, é uma representação dos espaços e vivências da cidade de Pontes e Lacerda. Selecionamos imagens do passado e algumas da atualidade, para que, ao serem trabalhadas em sala de aula, os alunos compreendam as mudanças e permanências ocorridas na cidade, a partir da visualização e análises delas. Em razão das dificuldades em encontrar documentação imagética da cidade de Pontes e Lacerda, em arquivos públicos, a maioria das imagens provém da cedência de amigos, sabedores e, portanto, colaboradores do nosso objeto de pesquisa. Em virtude dessas dificuldades, encontramos nessas imagens oportunidade para trabalhar com a história local em sala de aula, e não podíamos desprezá-las. Isso porque compreendemos que “a história [...] Faz-se com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar”. (REVISTA ANNALES, 1953 apud ANDRADE, 2007, p.232).

A maioria dessas imagens retrata o cotidiano da cidade, demonstrando situações comuns das últimas décadas do século XX, a maioria após a chegada dos imigrantes. Chegamos a essa conclusão pelo cruzamento dessas fontes com aquelas escritas e os relatos de memória que apontam para o crescimento do lugar, após o período mencionado.

A documentação escrita é proveniente do Instituto Memória da Assembleia Legislativa e se refere aos trâmites legais desenvolvidos para a elevação do vilarejo à Distrito da cidade de “Mato-Grosso” [sic], atual Vila Bela da Santíssima Trindade (MATO GROSSO, 1971-1976, grifo nosso) e de Emancipação do Município.

É importante lembrar que, embora essas fontes não tenham sido produzidas para fins pedagógicos, elas podem ser introduzidas na sala de aula da Educação Básica, como experiência de ensino e aprendizagem sobre a história local.

O Produto Educacional será composto por sugestões de aulas, a partir de documentos escritos e imagens, que o professor poderá utilizar para preparar suas aulas sobre a História Local. Para facilitar o manuseio das imagens, elas foram agrupadas por categorias, a fim de facilitar a escolha do professor por aquelas que mais se adequem aos seus objetivos em sala de aula, permitindo aos alunos fazer comparações ou confrontar informações que os farão chegar à construção do conhecimento. Além das imagens que compõem as sugestões de aulas, as demais

estão agrupadas em: Vila Guaporé e Festa de São João, Galeria Educação de Pontes e Lacerda, e Galeria Imagens da cidade, esta última contém as imagens gerais que não foram possíveis de agrupar por categoria.

As sugestões de aula, aqui contidas, foram feitas a partir das fontes locais, no entanto, é possível criar várias situações de aprendizagem tomando como ponto de partida as fontes documentais que trouxemos para este texto. Convidamos os professores a experimentar com suas turmas.

### 3.4.1. Análise Comparativa de Fotografias – Proposta de Atividade

Objetivo: Analisar mudança e permanência a partir de imagens da Praça Miguel Gajardoni em Pontes e Lacerda-MT.



Figura 1 – Campo de Futebol atualmente a praça Miguel Gajardoni. Autor: Desconhecido. Arquivo Luiz Carlos S.França, 1983.



Figura 2 – Praça Miguel Gajardoni.- Autor Desconhecido. Arquivo Internet, 1990.



Figura 3 – Praça Miguel Gajardoni Foto da autora, feita para este trabalho de pesquisa, 2018.

O trabalho com a análise de imagem deve seguir duas etapas, que correspondem à análise interna e externa do documento.

De acordo com Bittencourt (2011), essas etapas correspondem às seguintes ações:

**Análise interna:**

\*descrição da cena, das personagens e dos objetivos mais significativos;

\*identificação do conteúdo das imagens e informações históricas;

\*identificação dos momentos em que as cenas ocorrem;

**Análise externa:**

\*Identificação da autoria das imagens.

\*Investigação da causa (Por quê) e finalidade (para quem foram feitas) das imagens. (BITTENCOURT, 2011, p. 386).

Com base nos dados suscitados da análise interna e externa das fotografias, levantar situações de uso da praça em momentos diferentes. Por intermédio de uma pesquisa bibliográfica, os alunos devem compreender, no contexto histórico geral:

\*O que é uma praça;

\*Como e para que foram criadas;

\* Se houve mudança no uso desse espaço, ao longo do tempo.

Em relação aos dados obtidos sobre a Praça Miguel Gajardoni, em Pontes e Lacerda (como não existe bibliografia disponível sobre a cidade na década de 70, sugerimos uma pesquisa com moradores mais velhos e a comparação com outros documentos, como os disponibilizados neste trabalho para contextualizar o momento histórico), e posteriormente discutir:

\*O uso dos espaços nos momentos apresentados;

\*A função dos Soldados do Exército Brasileiro nesse espaço;

\* A interferência do aumento populacional no uso da praça;

\* Os problemas sociais que possam ser, atualmente, visualizados na praça;

\* relação entre o uso da praça Miguel Gajardoni a finalidade para a qual o espaço “Praça” foi pensado historicamente.



8  
Instituto

ESTADO DE MATO GROSSO  
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA  
PLENÁRIO DAS DELIBERAÇÕES

PROTÓCOLO	<input type="checkbox"/> PROJETO DE LEI	Nº.....
	<input type="checkbox"/> PROJETO DE DECRETO LEGISLATIVO	
	<input type="checkbox"/> PROJETO DE RESOLUÇÃO	
	<input type="checkbox"/> REQUERIMENTO	
	<input type="checkbox"/> INDICAÇÃO	
	<input type="checkbox"/> MOÇÃO	
<input type="checkbox"/> EMENDA		

AUTOR

JUSTIFICATIVA

A localização física do / povoado de "Pontes e Lacerda", sua densidade demográfica e a potencialidade da região, em que se nota, de um lado a obstinação e pertinácia do homem, vencendo vicissitudes, a implantar civilização na mata virgem e, de outro, o esforço governamental / em assistir àquele homem em suas necessidades básicas, justificam, plenamente, a propositura de nossa autoria, que visa dar, àquele povoado, a condição de Distrito; ademais, estão não somente cumpridas como também sobrepuzadas todas as condições mínimas e essenciais capituladas nos incisos I e II / do artigo 140 da Lei Estadual nº 3.770 de 14/09/76 (Lei Orgânica), razão porque submetendo o presente projeto à consideração de nossos pares, deles esperamos a aquiescência e beneplácito de sua aprovação.

Sala das Sessões, em 25 de outubro de 1976.-

Figura 5 – Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa.

ESTADO DE MATO GROSSO  
PREFEITURA MUNICIPAL DE MATO GROSSO

Of. 16/76 Em Mato Grosso, 14 Out 976

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA  
SECRETARIA  
25 OUT 76  
PROTÓCOLO Nº .....  
ESTADO DE MATO GROSSO

Senhor Presidente:

Havendo tomado conhecimento da intenção do Sr. Deputado Airton Reis, de apresentar a / essa Augusta Assembléia, projeto de lei criando o Distrito de "Pontes e Lacerda", neste Município e reconhecendo que a mesma localidade preenche todos os requisitos legais, especificamente os mencionados nos incisos I e II do artigo 140 da Lei Estadual nº 3.770 de 14/09/76, queremos trazer a V.Exa. a a seus dignos pares, para os fins previstos no § 2º e mesmo artigo / 140 do mencionado diploma, não somente a aquiescência deste Poder Executivo como, também, o apêlo da Municipalidade, para / que o projeto em comêgo referido tramite por essa Egrégia Casa com a urgência possível.

Sem outro particular, ante oipando os melhores agradecimentos, servimo-nos do ensejo para apresentar a V.Exa. nossas protestos de mais elevada estima e distinta consideração.

Atenciosamente,  
- Epitácio Leites dos Santos -  
Prefeito Municipal

LIDO  
na sessão de 25.10.1976  
1º Secretária

Em: Sr.  
DR. HELSON RAMOS DE ALMEIDA  
MD Dep. Presidente da Assembléia Legislativa do Est.Mato Grosso

Figura 1 - Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa.

ESTADO DE MATO GROSSO  
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA  
PLENÁRIO DAS DELIBERAÇÕES

COMISSÃO PARA ASSUNTOS GERAIS

Projeto de Lei nº 140/76  
Autor : Deputado Airton Reis  
Relator : Deputado

Parecer nº

O presente projeto de lei de iniciativa do ilustre deputado Airton Reis que "Cria, no Município de - Mato Grosso, o Distrito de Pontes e Lacerda.

Analisada dentro dos princípios regimetais atinentes a esta Comissão, que é apreciar o mérito das proposições, está perfeito por esta Casade Leis, sendo portanto nosso parecer favorável.

Sala das reuniões da Comissão Para Assuntos Gerais em Cuiabá, 30 de novembro de 1976.

Presidente  
Relator

Figura 7 – Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa.

ESTADO DE MATO GROSSO  
ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA  
PLENÁRIO DAS DELIBERAÇÕES

Proc. 262/76

PROTÓCOLO	<input type="checkbox"/> PROJETO DE LEI	Nº 140/76
	<input type="checkbox"/> PROJETO DE DECRETO LEGISLATIVO	
	<input type="checkbox"/> PROJETO DE RESOLUÇÃO	
	<input type="checkbox"/> REQUERIMENTO	
	<input type="checkbox"/> INDICAÇÃO	
	<input type="checkbox"/> MOÇÃO	
<input type="checkbox"/> EMENDA		

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA  
SECRETARIA  
25 OUT 76  
PROTÓCOLO Nº 262/76  
ESTADO DE MATO GROSSO

AUTOR: DEPUTADO AIRTON REIS

Cria no Município de Mato Grosso, o Distrito de Pontes e Lacerda.

Artigo 1º - Fica criado, no Município de Mato Grosso, o Distrito de "Pontes e Lacerda" com sede no povoado do mesmo nome.

Artigo 2º - O Distrito de Pontes e Lacerda tem os seguintes limites: "Partindo da mais alta cabeceira do Rio Sararé; por este abjixo, até encontrar a Serra da Borça da Mata; por esta até a foz do Ribeirão dos Cágados; daí por uma linha reta até a foz do Rio Barbadinho, do Rio Alegre; subindo o referido Rio Barbadinho até encontrar a barra do Ribeirão Santa Rosa; por esta acima, até encontrar a Serra Santa Bárbara; por esta até encontrar os limites do Município de Cáceres; por esta linha até encontrar o Município de Tangurá da Serra; por esta linha até encontrar a mais alta cabeceira do Rio Sararé - ponto de partida desta descrição".

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Sala das Sessões, 25 de outubro de 1976.

Figura 8 - Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa.

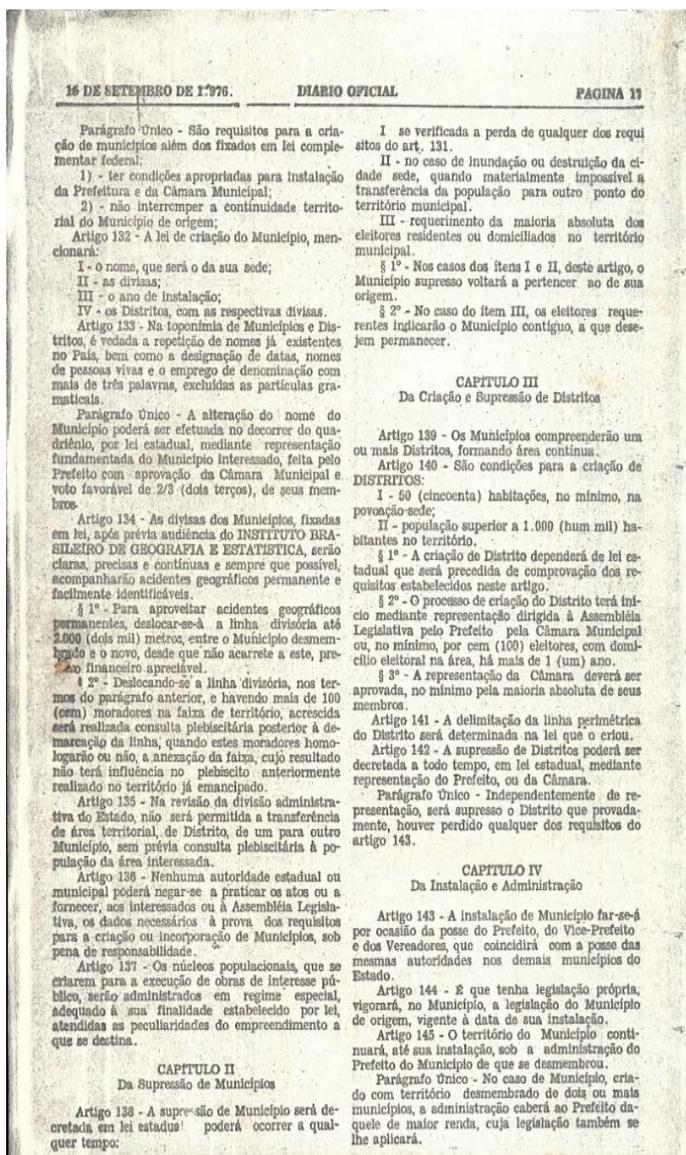


Figura 9 - Acervo: Arquivo do Instituto Memória da Assembleia Legislativa.

## Sugestão de Trabalho Pedagógico

Os passos seguintes sugerem alguns caminhos a serem adotados pelo professor para o trabalho com a história local, a partir do uso de fontes documentais. No entanto, ele pode ampliar a abordagem ou escolher um assunto para explorar com os alunos, de acordo com a realidade da sua turma, ou com a escolha de outras fontes aqui dispostas.

Consideramos importante destacar que esse tipo de atividade sobre a história local pode ser desenvolvido de forma separada, em uma aula; em forma de projeto; ou, em conjunto com outros conteúdos, durante o ano letivo.

Outro ponto a ressaltar, refere-se ao fato de que cada turma carrega especificidades diferentes e, por isso, a Ação do professor faz toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, a imposição de atividades específicas pode não surtir o efeito desejado. Dessa forma, esclarecemos que não estamos aqui desenvolvendo atividade para cada documento exposto, mas indicando caminhos para que o professor possa dirigir os seus trabalhos, de acordo com a realidade de aprendizagem da sua turma.

O trabalho em sala de aula com documentos escritos de cunho administrativo, como os que apresentamos, pode ser utilizado pelo professor, não para exaltar nomes de políticos, mas pela possibilidade que eles carregam de abordagens pedagógicas. Partindo do documento, o professor pode explorar com seus alunos: a temporalidade do documento, fazendo relações com o cenário regional, nacional e até internacional. Os documentos expostos são provenientes de uma temporalidade em que estavam instaurados governos autoritários, em alguns países Sul

americanos, inclusive no Brasil. O professor pode, juntamente com seus alunos, investigar os reflexos desse tipo de governo em Pontes e Lacerda-MT, ou, ainda, direcionar questionamentos, objetivando a compreensão dos alunos sobre os interesses envolvidos na criação de municípios dentro daquela temporalidade, observando os trâmites legais necessários para a criação de um novo Distrito municipal e de um novo Município, dentre outras tantas possibilidades.

Esse tipo de atividade contribui para a ampliação do conhecimento histórico dos alunos, pois perceberão que a História de Pontes e Lacerda conecta-se com espaços mais abrangentes e que apesar de localizada, não está “solta no globo terrestre”. Muito pelo contrário, segue uma dinâmica que, dentro do contexto administrativo governamental, está necessariamente ligada às Histórias Regional e Nacional. Além disso, os alunos podem:

\* Perceber que para se chegar à categoria de Distrito, o povoado teve que, necessariamente, preencher algumas especificações constantes nos documentos (Figuras: 4, 5 e 6), como, por exemplo, o número de residências, número mínimo de pessoas, receita etc.

\* Perceber que para se chegar à categoria de Distrito, o povoado teve que, necessariamente, preencher algumas especificações constantes nos documentos (Figuras: 4, 5 e 6), como, por exemplo, o número de residências, número mínimo de pessoas, receita etc.

\*Entender que a criação do Distrito submeteu-se à aprovação das instâncias políticas superiores (Assembleia Legislativa e sanção do governador); e, que trâmites legais e burocráticos devem ser seguidos e respeitados.

Outro ponto importante que pode ser abordado pelo professor, diz respeito às ações das pessoas, que como sujeitos históricos, interferem diretamente nos rumos da História. Esse tipo de abordagem levarão os alunos a perceber que a História é fruto de ações humanas, logo ele também produz história.

A seguir disponibilizamos uma galeria de imagens que podem ser utilizadas pelos professores dos diferentes níveis de escolaridade para se trabalhar com seus alunos. Ressaltamos, que ao eleger análise de imagem como recurso metodológico para ensinar sobre a história local o professor pode se valer do fluxograma disponibilizado na página 95 deste texto para escolher as imagens e proceder a análise em sala de aula.

### 3.6 Galeria de imagens e documentos

#### **Vila Guaporé e Festa de São João.**

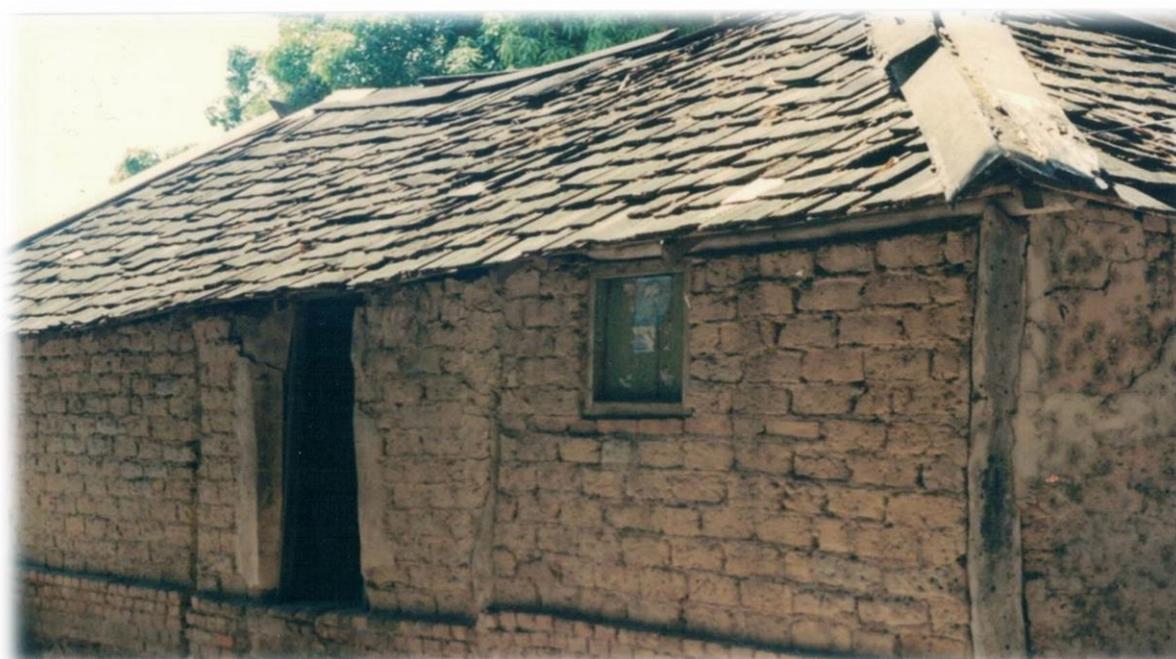
Esta galeria de fotos representa alguns lugares e acontecimentos da Vila Guaporé/Vila dos Pretos/ Vila Marechal Rondon. O vilarejo onde hoje é Pontes e Lacerda teve início às margens do Rio Guaporé, constituído por pessoas vindas de Vila Bela da Santíssima Trindade e outros lugares, em busca de meios de subsistência, no final do século XIX e início do Século XX. No entanto, o Posto Telegráfico implantado no lugar, em 1906, pela Comissão Rondon, constitui, na memória coletiva do lugar, o marco de nascimento da cidade.



*Figura 10—Imagem da Ruína do Posto Telegráfico Marechal Rondon-Pontes e Lacerda-MT. Fotografia: Luciana Martinez, 2004.*



*Figura 11—Prédio do Posto telegráfico Marechal Rondon, que passou por reforma no ano de 2007 para funcionar a Sala de Memória de Rondon e receber visitantes, atualmente, abandonado. Fotografia da autora, feita para esta pesquisa, 2017.*



*Figura 12 - Casa na Vila Guaporé, construída de Adobe e telhado de tabuinhas, da segunda metade do século XX. Demolida na primeira década do ano 2000. Fotografia: Luciana Martinez de Oliveira, 2004.*



Figura 23 - Mulheres do discipulado de oração da Igreja católica em Pontes e Lacerda. Acervo: Esmeralda Arantes Autor desconhecido, s/d.

ho a 01 de julho 2005 N°104

## MUITA FÉ, DEVOÇÃO E PRECONCEITO TAMBÉM

Luciana Martinez de Oliveira

Ervelina, Maria Capoeira, Maria Edalina e Olizete

Todos falam da Festa de São João da Dona Ana Maria da Silva, conhecida por "Maria Capoeira", no entanto, às vezes, isso acontece com um certo preconceito.

pipoca, batata doce, amendoim e o tradicional bolo de arroz, isso sem falar do delicioso almoço que sempre foi servido tradicionalmente no dia 24 de junho, dia de São João. No tocante às

explique parte do preconceito que tem nesta cidade em relação à referida festa. Para os que não a conhece descrevo-a: Dona Ana Maria da Silva é uma negra de estatura média, muito simpática,

Figura 143 -Página do jornal impresso Folha Regional, uma matéria sobre a festa de São João Batista. Na foto, estão D. Maria Capoeira e suas filhas que, atualmente, são as promotoras da Festa de São João Batista iniciada pela mãe há quase 60 anos. Acervo: Luciana Martinez Oliveira, 2005.



*Figura 154 - Forno a Lenha feito de tijolo e cimento (no passado feito de barro. Assar os biscoitos no forno a lenha, até os dias atuais, é uma forma de manter a “tradição do início das festividades”. Os biscoitos são servidos no café da manhã da festa de São João Batista da D. Maria capoeira. Fonte: Luciana Martinez Oliveira (2004).*

### **3.7 Galeria Educação de Pontes e Lacerda**

Esta galeria traz algumas imagens que remetem à Educação de Pontes e Lacerda-MT. O vilarejo teve a primeira escola rural implantada no ano de 1957. Atualmente, a zona urbana possui: uma unidade do Instituto Federal, seis escolas estaduais, três escolas municipais de nível fundamental, três escolas de educação infantil (creche), uma cooperativa de Ensino, uma unidade de ensino Privado. No ensino Superior, possui: o campus da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, um polo da Universidade Aberta do Brasil – UAB e uma unidade de atendimento semipresencial da UNOPAR e outros.

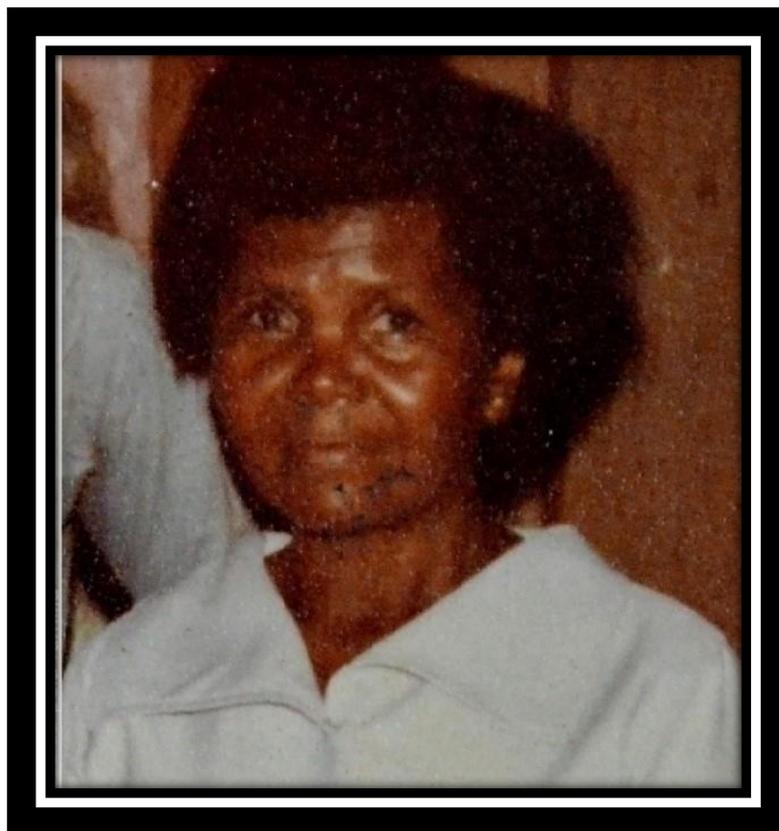


Figura 16 - Professora Cirila Francisca da Silva. De Vila Bela da Santíssima Trindade, chegou em Pontes e Lacerda, em 1957 foi nomeada pelo Decreto nº 214 de 14 de abril de 1957 D.O 06/05/57 nº 13.334, pagina 01, e contratada pelo Estado para ser a primeira professora da Vila que, posteriormente, veio a ser a cidade de Pontes e Lacerda. Autor Desconhecido. Fonte Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda. Disponível em <<https://www.ponteselacerda.mt.gov.br/Noticias/Cirila-francisca-da-silva-primeira-professora-de-pontes-e-lacerda-923/>>. Acesso 10 de dez.2018



Figura 17 - Primeira Escola Primária Missão Cristã e a Primeira turma de estudantes. Autor desconhecido. Acervo Zezo, 1963.



Figura 18 - Escola Rural de Pontes e Lacerda. Autor desconhecido. Arquivo: Luiz Carlos S. França, 1973.



Figura 19 - Escola Estadual 14 de Fevereiro em fase de Construção. Autor desconhecido. Arquivo: Luiz Carlos S. França, 1974.

### 3.8 Galeria imagens da cidade

Esta Galeria é composta por imagens gerais da cidade, ruas e avenidas, comércio e outros, que podem ser utilizados para abordar a história local.



Figura 20 – Primeiro Hotel de Pontes e Lacerda. Autor desconhecido, década de 1970. Arquivo: Luiz Carlos S. França.



Figura 21–Primeira Clínica de Pontes e Lacerda. Autor: Desconhecido. Ano: 1974. Arquivo: Internet, disponível em: <http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/>. Acesso em 25 jul. 2018.



*Figura 22 – Feira-Livre. Autor desconhecido. Acervo: Veriano Santana, s/d.*



Figura 23 - Avenida Marechal Rondon entre as ruas Antônio Bento Neto e Manoel F. Pereira. Autor desconhecido. Arquivo Ezequiel Alves, 1974.



Figura 24 – Avenida Marechal Rondon, trecho entre a Rua Vera Lúcia e Antônio Bento Neto. Autor: Desconhecido. Ano: 1974. Arquivo: Internet, disponível em: <http://www.ponteselacerta.mt.gov.br/>. Acesso em 25 jul. 2018.



Figura 25 –Avenida Marechal Rondon, final da década de 1980, Autor: Desconhecido. Acervo Rosângela Costa.



Figura 26 –Avenida Marechal Rondon, década de 1990, Arquivo: Marcia Regina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com a história local, atualmente, ainda é um grande desafio aos professores que buscam um caminho para a aproximação dos alunos a conteúdos mais significativos para a sua aprendizagem. Um dos desafios situa-se no campo da produção de material capaz de subsidiar as práticas docentes, vez que, nos lugares menores, quando existe material, ainda são produzidos por memorialistas, geralmente, pessoas ligadas às administrações municipais, com a preocupação de registrar seus feitos, razão pela qual os professores devem ficar atentos ao trabalhar a história do lugar, para não passar a ideia de que a História possui apenas aquele viés. Além disso, a inexistência, até mesmo, desse tipo de material dificulta ainda mais a investida do professor, como é o caso de Pontes e Lacerda-MT. O outro desafio reside na articulação da história local com espaços mais amplos, pois esta não deve ser encarada como uma unidade estanque, uma ilha separada e sem comunicação com o restante do mundo.

A percepção dessas dificuldades direcionaram os caminhos traçados nesta investigação, cujo foco principal é a inclusão da história local nas práticas de ensino formal na Educação Básica de Pontes e Lacerda-MT. No desenvolvimento da pesquisa, deparamo-nos com questões que nos fizeram refletir sobre o papel do ensino de História e os seus reflexos na sociedade. Isso porque, o acesso a materiais importantes para esta investigação, da Prefeitura Municipal e da Câmara dos vereadores, foi dificultado ou, de fato, tais documentos não existem, conforme nos foi alegado. Isso nos fez perceber que mudanças urgentes devem ser empreendidas, no campo da preservação e disponibilização de documentos para a pesquisa historiográfica ou de outras áreas do conhecimento, visto que o atual cenário, não é favorável para essa empreitada. Apesar disso, a consecução deste trabalho não foi impossibilitada e o seu desenvolvimento se deu com base em fontes documentais (oficiais ou não oficiais) dentre as quais, os relatos orais e a fotografia.

Apesar das dificuldades inerentes a uma pesquisa historiográfica, este trabalho foi de extrema importância para o crescimento intelectual da autora, bem como para despertar do interesse pela pesquisa. O trabalho com as entrevistas foi bastante prazeroso. Embora saibamos das seleções, dos silenciamentos e das estratégias tecidas pelo entrevistado para nos deixar saber apenas aquilo que lhe interessa, de alguma maneira, ele nos faz participantes de histórias de sua vida, do seu modo de ver e de se relacionar com o mundo, gerando em nós percepções sobre uma temporalidade que não vivenciamos, mas que nos dá a conhecer pelos olhares, expressões e relatos.

Apesar de o historiador poder se valer da oralidade, como metodologia, é importante também o acesso a fontes documentais para direcionar uma pesquisa. O confronto de fontes possibilita a ampliação do olhar do historiador e do professor de História e, até mesmo do aluno, sobre o mesmo fato, ao tempo em que contribui para afastar a criação “da verdade histórica”. Sendo assim, todo lugar que pretenda uma história precisa preservar suas memórias, sejam elas escritas, filmadas, fotografadas etc., pois são esses recursos, dentre outros vestígios humanos, que possibilitam a produção historiográfica.

Entretanto, para que a preservação de fontes documentais seja uma realidade, o poder público local deve promover investimentos nesse sentido, como, por exemplo, a criação de uma sala de memória ou arquivo público para esse fim. Entretanto, o que visualizamos, na cidade de Pontes e Lacerda, foram tentativas fracassadas, pois a reforma do prédio do Posto Telegráfico Marechal Rondon deveu-se à criação de um Espaço de Memória do telégrafo e do Rondon, servindo, atualmente, de abrigo aos pombos que invadiram o espaço.

A Escola do Legislativo da Câmara Municipal construiu um espaço destinado à uma Sala de Memória, inclusive tendo à porta a inscrição do nome, porém, em razão da dificuldade para manutenção, o projeto foi abandonado. Atualmente, nesse espaço, funciona a Biblioteca da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Não temos notícias de tentativas ou investimentos para a criação de um Arquivo Público na cidade, o que seria de extrema relevância.

Apesar dos percalços, acreditamos que com o crescimento da pesquisa na área de História, proporcionado pela implantação do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História na UNEMAT - Campus de Cáceres, contemplando professores de toda esta região do Estado e as discussões que dele suscita, contribuirá para que projetos dessa abrangência tornem-se realidade, permitindo que não apenas pesquisadores, mas também professores e alunos se beneficiem desses arquivos, como mecanismo para a aprendizagem da história local.

É importante lembrar que o ensino de história local compõe a parte diversificada do currículo escolar, respeitada em virtude das especificidades regionais e locais. Contudo, as dificuldades a serem transpostas para a sua efetivação têm levado um grande número de professores a optarem por ensinar os conteúdos dos livros didáticos, compostos por temas, como: história mundial e do Brasil, de âmbito mais geral.

Entre as dificuldades existentes para inclusão da história local no currículo escolar, podemos destacar: ausência de maiores investimentos em formação inicial e continuada de professores de História; atuação de docentes em área diferente da de sua formação; e, ausência de material específico para trabalhar com a história local, situação nada incomum nas cidades de pequeno porte, como Pontes e Lacerda-MT.

O Programa de Mestrado Profissional objetiva oferecer formação continuada a professores, a fim de que melhorem a sua prática docente e, ao mesmo tempo, possam contribuir com a atuação de outros professores, por meio do “Produto Pedagógico” (Proposta de Intervenção na Rede Básica de Ensino, a ser entregue ao final do curso). Pensando nessa produção, foi que desenvolvemos o terceiro capítulo deste trabalho. Nele, trabalhamos com as novas concepções sobre documentos históricos, trazidos pela História cultural, período que compreende às últimas décadas do século XX. A partir de então, uma diversidade de vestígios das experiências e ações humanas tornaram-se passíveis de serem utilizadas, tanto para a pesquisa, quanto para o ensino, dentre elas, a fotografia e a fonte oral.

Partindo desse entendimento, abordamos a importância de incluir na aula de História a análise de fontes documentais para que os alunos possam manuseá-las, questioná-las, interpretá-las e confrontá-las para produzir conhecimento, a partir das possibilidades que elas oferecem.

Diante das possibilidades que as fontes documentais proporcionam ao trabalhar com a história local, o professor deve propor mecanismos que sirvam à percepção do aluno, de que ele também é componente e construtor da história da sua localidade. Não consideramos que a história local deva ser “o conteúdo” a ser trabalhado em detrimento dos demais, mas acreditamos que a história de Pontes e Lacerda-MT pode constituir conteúdos significativos para professores e alunos do Ensino Básico, uma vez que a história de uma localidade pode se conectar com a regional, nacional e, até, internacional. Ou seja, os conteúdos podem partir do particular para o geral, propiciando ao aluno a ampliação do conhecimento.

A relevância desta pesquisa reside no fato de fomentar discussões teóricas e pedagógicas, no âmbito da história local e do ensino de História, e na possibilidade de os professores da área incluir, em suas práticas pedagógicas, a história de Pontes e Lacerda, seja por meio das fontes documentais, relatos orais, pesquisa de campo ou outras metodologias. Isso porque, conforme dissemos, no início deste texto, a cidade não possuía, até então, material didático-pedagógico estruturado que proporcionasse a inclusão da sua história no ensino formal. Diante disso, consideramos que este trabalho possa servir de base para outros pesquisadores da área que se debruçam sobre o tema tratado nesta dissertação, visto que poderá ter seu conteúdo questionado ou ampliado.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Martha. Cultura popular: um conceito e várias histórias. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 83-102.

ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Editora Mauad, FAPERJ, 2007, p. 107–117.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia**. São Paulo: Cortez, 2007. (Preconceitos; v. 3).

ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas** – Rio de Janeiro: Editora Mauad, FAPERJ, 2007, p. 321–237.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BAUMAN, Zygmund. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**; trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BENATTE, Antonio Paulo. História, Ciência, Escritura e Política. In: RAGO, Margareth; GIMENES, Renato Aloísio de Oliveira (orgs.). **Narrar o passado, repensar a história**. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2014, p. 61-102.

BIENNÈS, Máximo Tor. **Uma Igreja na Fronteira**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

\_\_\_\_\_. Livros Didáticos entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico em sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 69-90.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CABRERA, R. C. **Docência e Desespero: Avaliação da Aprendizagem na Escola Ciclada**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

CAIMI, Flavia Eloisa. **Meu Lugar na história: de onde eu vejo o mundo?** In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **História: ensino fundamental**. Coleção Explorando o Ensino, v. 21. Brasília: MEC/SEF, 2010.

CAINELLI, Marlene. A escrita da história e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 26, n. 51, 2012, p. 163-184.

\_\_\_\_\_. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Maria Margarida Dias de. (Coord.) **História: ensino fundamental. Brasília:** Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010, p.117-134.

CANCLINI, N. **A Globalização Imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997, p. 401-417.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História e Análise de textos. In: **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 536-567.

CASTILHO, Suely Dulce de. Comunidade de Fé e de Dádivas. **Tempo da Ciência**, v.17, n. 34, 2010, p. 137-148. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/8985/6584> Acesso em: 10/out./2017.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.  
\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano.** 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural:** entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

CIAMPI, Helenice. Os Desafios da História Local. In: MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs.). **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Editora Mauad, FAPERJ, 2007, p. 199-214.

DEL PRIORE, Mary. História do Cotidiano e da Vida Privada. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 376-398.

DONNER, Sandra Cristina. História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. **XI Encontro Estadual de História: História, Memória e Patrimônio.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FURG, 2012, p. 223-235. Disponível em: [http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293\\_ARQUIVO\\_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf](http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf) Acesso em: 13 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. História Local: uma busca sobre possibilidades conceituais e teóricas. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia.** v. 3, n.4, 2012, p. 71-80. Disponível em: [http://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/279](http://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/279) Acesso em: 17 de nov. 2017.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e o seu lugar na história:** histórias ensinadas em Ceará-Mirim. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Aplicadas). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, 2006.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006, p. 328-375.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de; NASCIMENTO, Ana Maria do; NASCIMENTO, Yara Cândida do. A memória social na micro-toponímia de Pontes e Lacerda-MT. **Revista Cordis. Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, n. 1, 2008, p. 1-19. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/view/10315/7700>>. Acesso em: 21 de nov. 2017.

FEREIRA, Amauri Carlos; GROSSI, Yonne de Souza. A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, v. 2, n. 07, 2004, p. 41-59.

FERREIRA, Eudson de Castro. **Posse e Propriedade Territorial:** a luta pela terra em MT. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UNESP, Campinas, SP, 1984.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus Municípios.** Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro, EdFGV, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada.** Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GARCIA, Domingos Sávio da Cunha. **Território e negócios na "Era dos Impérios:** os belgas na fronteira oeste do Brasil. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009.

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, Selva. **Didática e prática de ensino de história:** experiências reflexões e aprendizagens. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Ensinar História: Formar Cidadãos no Brasil Democrático. In: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e Cidadania.** Campinas, SP: Papyrus, 2016, p.75-105.

GUIMARÃES, Selva; SILVA, Marcos. Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido. 4. ed., Campinas: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **A Lenda do Ouro Verde: política de colonização no Brasil contemporâneo**. Cuiabá/MT: UNICEN, 2002.

HALBWWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOBBSAWM, Eric J.; RANGER, Terence (Orgs.). **A invenção das tradições**. Trad. Celina Cardim Cavalcante. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JULIA, Doninique “**La culture scolaire comme objet historique**”, Paedagogica Historia. **International Journal of the History of Education**. Tradução do artigo SOUZA, Gisele. A cultura escolar como objeto histórico. (Suppl. Series, vol.I, coord. A. Nóvoa. M Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, p. 353-382).

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2003.

MARTINS, Ismênia de Lima. História e Ensino de História: Memória e Identidades Sociais. 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. 13-21.

MELLO, Juçara da Silva Barbosa de. **O cotidiano, os “regimes de historicidade” e a memória**. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 8, n. 19, p. 236-253. set./dez. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete OSPB (Organização Social e Política Brasileira). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira-Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/ospb-organizacao-social-e-politica-brasileira/>>. Acesso em: 24 de mai. 2018.

MENDES, Marcos Amaral. **História e geografia de Mato Grosso**. Cuiabá: Cafarnaum, 2012.

MIRANDA, Leodete; AMORIM, Lenice. **Mato Grosso: atlas geográfico**. Cuiabá: Entrelinhas, 2000.

MORENO, Gislaene. A Colonização no século XX. In: MORENO, Gislaene; HIGA, Tereza Cristina Souza. (Orgs.). **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade e ambiente**. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História**. São Paulo, v.10, 1993, p. 07-28

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Integrar para não Entregar**. Políticas Públicas e Amazônia. Campinas: Papyrus, 1991.

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.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da; CANO, Márcio Rogério de Oliveira (org.). **História**. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção a reflexão e a prática no ensino).

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coord.). **História: ensino fundamental**. v. 21, Brasília: MEC/SEF, 2010. 212p. (Coleção Explorando o Ensino).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Nação e região: diálogos do “mesmo” e do “outro” (Brasil e Rio Grande do Sul, século XIX). In: PESAVENTO, Sandra Jatahy et al. (Org.). **História cultural: experiências de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989 p. 3-15 Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 05 de dez. 2017

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RADMANN, Elis Regina Heinemann. **O Eleitor Brasileiro: uma Análise do Comportamento Eleitoral**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Programa de Pós-Graduação, UFRGS, 2001.

REZNIK, Luís. Uma Reflexão sobre a escrita do local e do biográfico. **Anais ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**. PUC-RIO/UERJ. Londrina, 2005.

SANTOS, Marcia Pereira dos. História e memória: desafios de uma relação teórica. **Revista OPSIS**. Dossiê Teoria da História. Catalão, v. 7, n. 9, 2007, p. 81-98.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. 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. 187-198.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação-RHE**, Porto Alegre, v.16, n.37, 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/2424>> Acesso: 17 de nov.2016.

SILVA, Francisco Ribeiro da. História local: objectivos, métodos e fontes. **Repositório Aberto**. Universidade do Porto. Faculdade de Letras, Porto:1999, p. 383-385 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/8247>>. Acesso em: 26 de mai. 2017.

SILVA, Taíse Nunes. **Memória e narrativa**: relatos de experiências de vida nos tempos do telégrafo em Pontes e Lacerda. Trabalho de Conclusão de Curso (Departamento de História). UNEMAT, Cáceres, 2007.

SOIHET, Rachel. Introdução. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 11-21.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**. Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Decreto-Lei n. 869** de 12 de setembro de 1969. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 10 mai.2018

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 12.796, de 2013. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm)>. Acesso em: 10 mai.2018

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, 108 p.

\_\_\_\_\_. Relatório dos Trabalhos realizados de 1900-1906. Comissão de Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso apresentado às autoridades do Ministério da Guerra. Departamento de Imprensa Nacional. Rio de Janeiro: 1949.

MATO GROSSO. **Ata nº 172 da Septuagésima quarta sessão ordinária da segunda sessão Legislativa da oitava legislatura da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso**. Acervo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, páginas 07-08. Cuiabá-MT, 1976.

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Ano LXXXIII, nº 17.224**. Acervo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Página 01. Cuiabá-MT, 1976

\_\_\_\_\_. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Ano LXXXIX, nº 17.985.** Acervo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Páginas: 03-04. Cuiabá-MT, 1979.

\_\_\_\_\_. História de Pontes e Lacerda. Prefeitura Municipal de Pontes e Lacerda. Disponível em: <<http://www.ponteselacerda.mt.gov.br/>> Acesso em: 16 de dez. 2017.

\_\_\_\_\_. Objetivos de Aprendizagem para Escolas de Ensino Fundamental Urbana. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2017.

\_\_\_\_\_. Ofício nº 16/76. Acervo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 1976.

\_\_\_\_\_. **Requerimento da criação do Distrito de Pontes e Lacerda.** Acervo Instituto Memória da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 1976.

\_\_\_\_\_. Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010. 128p.

## ANEXOS

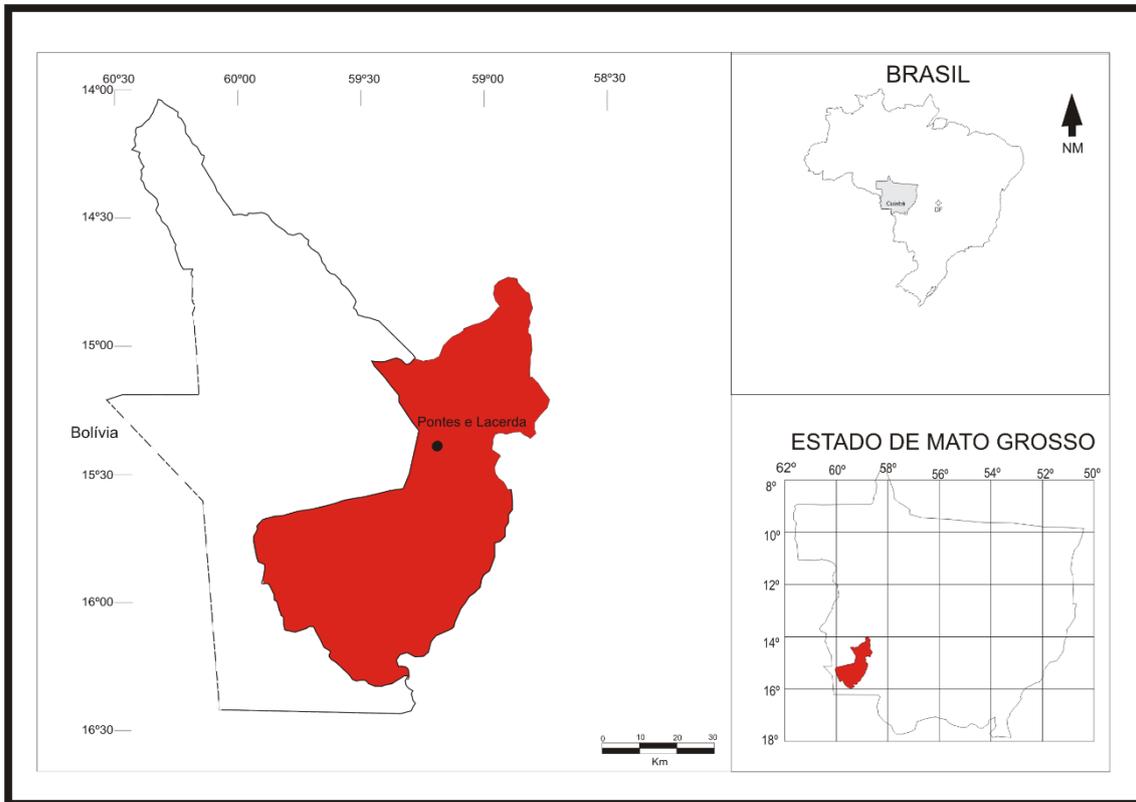


Figura 27 – Localização do Município de Pontes e Lacerda micro região do Alto Guaporé. (SANTOS, 2018)

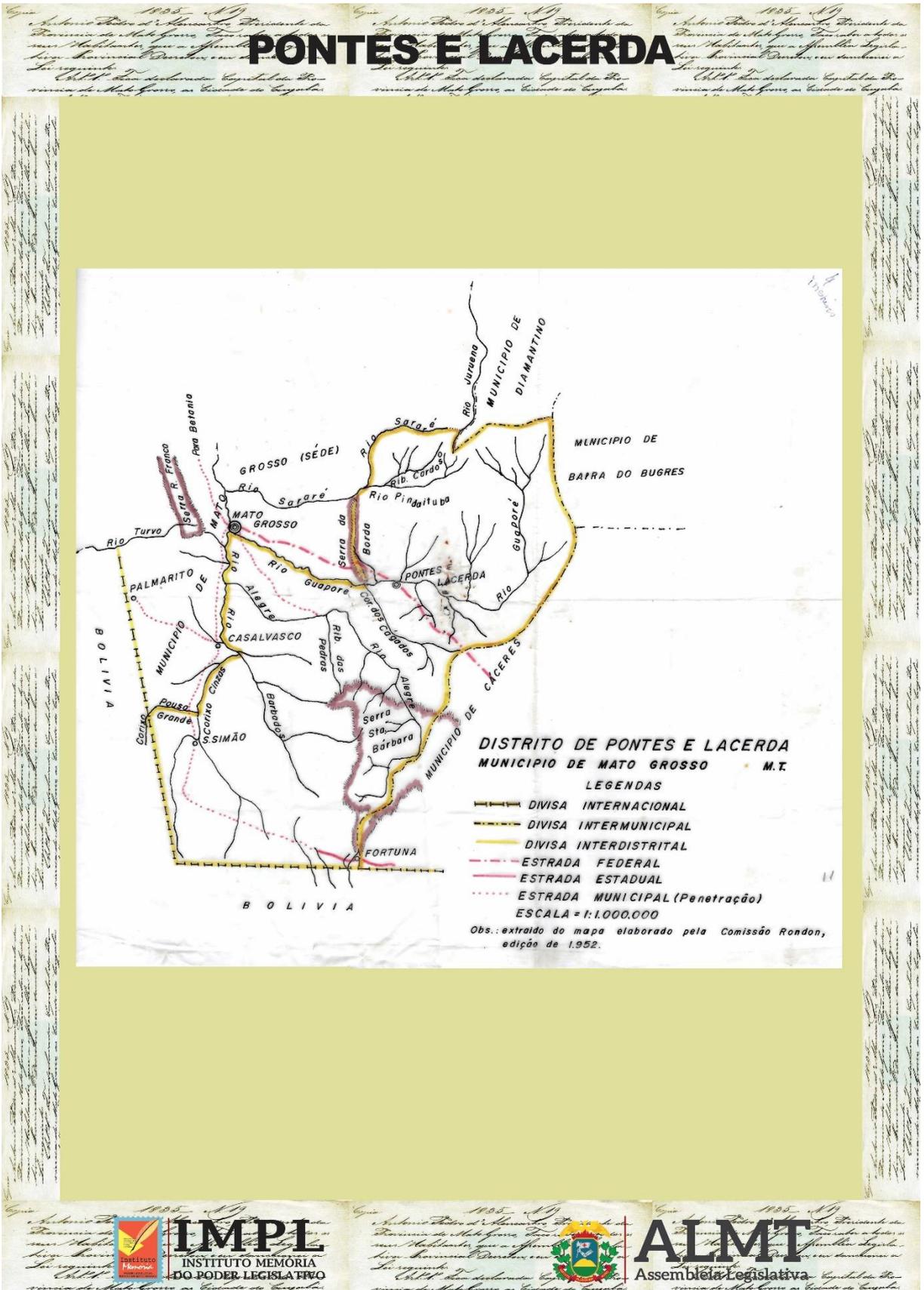


Figura 28 – Mapa do Distrito de Pontes e Lacerda- MT. Arquivo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso.



Dep. Ubiratan Spinelli  
D.O. 31/12/79

ESTADO DE MATO GROSSO

LEI Nº 4167 DE 29 DE DEZEMBRO DE 1979.

Eleva à categoria de Município, com o nome de Pontes e Lacerda, o Distrito do mesmo nome, no Município de Vila Bela da Santíssima Trindade.

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO :**

Faço saber que a Assembléia Legislativa do Estado decreta e eu sanciono a seguinte lei:

Artigo 1º - Fica elevado à categoria de Município com o nome de Pontes e Lacerda, o Distrito do mesmo nome, criado como unidade integrante do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade, pela Lei nº 3.813, de 03 de dezembro de 1976.

Parágrafo Único - Os limites do Município de Pontes e Lacerda são os seguintes: partindo da mais alta cabeceira do rio Barbado e, por este abaixo até a foz do córrego Gomalina; daí, por uma linha reta até a foz do córrego das Pedras no rio Alegre; daí, por uma linha reta até a confluência do ribeirão dos Cágados com o rio Guaporé; deste ponto pela serra da Borda da Mata até a barra do rio Sararé no rio Pindaituba; daí, por uma linha reta até a cabeceira do córrego Banhado; por este abaixo até sua foz no rio Galera; pelo rio Galera acima, até a sua mais alta cabeceira; daí, em linha reta até a cabeceira do rio Securi; por este rio abaixo, até sua foz no rio Juruena; pelo rio Juruena acima até encontrar a rodovia BR-364; pela BR-364, rumo Leste, até encontrar os limites com o Município de Tangará da Serra; daí, seguindo pelos divisores de águas das bacias hidrográficas do Prata e Amazonas e pelas divisas

Figura 29- Imagem da primeira página da Lei Estadual 4167/79. Arquivo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa (1979).

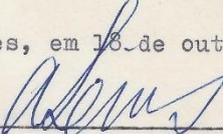
 <b>ESTADO DE MATO GROSSO</b> <b>ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA</b> PLENÁRIO DAS DELIBERAÇÕES		
PROTOCOLO		<input type="checkbox"/> PROJETO DE LEI <input type="checkbox"/> PROJ. DECRETO LEGISLATIVO <input type="checkbox"/> PROJETO DE RESOLUÇÃO <input checked="" type="checkbox"/> REQUERIMENTO <input type="checkbox"/> INDICAÇÃO <input type="checkbox"/> MOÇÃO
		N.º 143/71
AUTOR DEPUTADO LOPES LINS		
<p>Requeiro à Mesa, ouvido o Plenário, o acolhimento do abaixo-assinado subscrito por mais de 100 eleitores, com firma reconhecida, que reivindicam a elevação de <u>PONTES E LACERDA</u>, Município de Mato Grosso, a Distrito.</p> <p>Recebida, requeiro, mais, digno-se à Mesa requisitar aos Órgãos competentes os elementos atinentes a população, eleitorado e renda, para as providências previstas na Lei Complementar nº 1 e Ato Complementar nº 46.</p> <p>Sala das Sessões, em 18 de outubro de 1971.</p> <p style="text-align: center;">          _____          Deputado LOPES LINS.</p> <p style="text-align: right;"><i>Recebo.          A' secretaria, para anexos          a materia analogo, em coleta.          S.J. 18/10/71.          Nelson Rangel,          Presidente</i></p>		
JFF/ssb		1418/71

Figura 30 – imagem do Requerimento de abertura dos procedimentos para criação do Distrito Pontes e Lacerda. Arquivo: Instituto Memória da Assembleia Legislativa (1971).

**APÊNDICE**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT  
 DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO – Programa de Pós Graduação Stricto Sensu  
 – Mestrado Profissional Profhistória.

**Pesquisa: MEMÓRIAS EM DISPUTAS: HISTÓRIA LOCAL NO ENSINO BÁSICO  
 EM PONTES E LACERDA -MT**

**Carta de Cessão**

Pelo presente documento, eu....., brasileiro, estado civil ....., Profissão....., Carteira de identidade ....., CPF ....., domiciliado e residente em ....., declaro ceder ao Projeto de Pesquisa Memórias em Disputas: História Local no Ensino Básico em Pontes e Lacerda -MT, 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 Pontes e Lacerda, em Data....., num total de aproximadamente .....horas e.... minutos de gravação, para o professor/pesquisador(a) **Ana Lucia Duarte Vidal**, presente no ato da produção da entrevista.

A pesquisa Memórias em Disputas: História Local no Ensino Básico em Pontes e Lacerda -MT, 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.

Pontes e Lacerda-MT, .....