

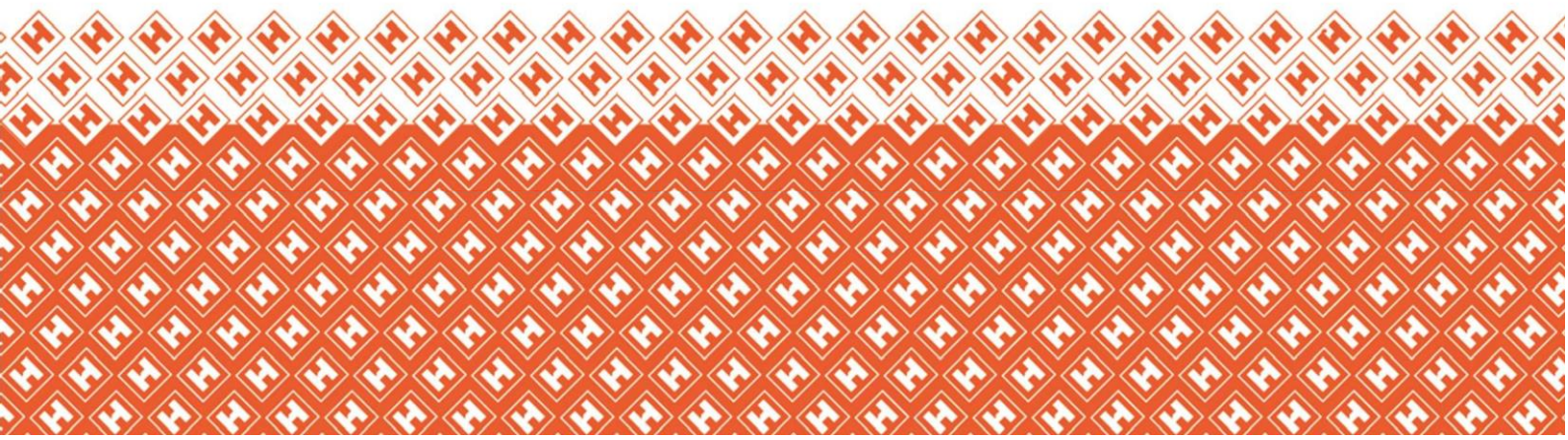


EVANY COSTA DOS SANTOS

FRONTEIRAS NO ARAGUAIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: ESPECIFICIDADES DA
E.E. TEOTÔNIO CARLOS DA CUNHA NETO – CONFRESA/MT.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT

Março / 2019.



Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

S237f	SANTOS, Evany Costa dos . Fronteiras no Araguaia e o Ensino de História Especificidades da E.e. Teotônio Carlos da Cunha Neto - Confresa/mt. / Evany Costa dos Santos - Cáceres, 2019. 128 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, 2019. Orientador: Domingos Sávio da Cunha Garcia Coorientador: Regiane Cristina Custodio 1. Microrregião Norte Araguaia. 2. Fronteiras. 3. Ensino de História.. I. Evany Costa dos Santos. II. Fronteiras no Araguaia e o Ensino de História : Especificidades da E.e. Teotônio Carlos da Cunha Neto - Confresa/mt. . CDU 94(817.2).064
-------	---

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA

EVANY COSTA DOS SANTOS

FRONTEIRAS NO ARAGUAIA E O ENSINO DE HISTÓRIA: ESPECIFICIDADES DA
E.E. TEOTÔNIO CARLOS DA CUNHA NETO – CONFRESA/MT.

Cáceres – MT

2019 EVANY COSTA DOS SANTOS

FRONTEIRAS NO ARAGUAIA E O ENSINO HISTÓRIA: ESPECIFICIDADES DA E.E.
TEOTÔNIO CARLOS DA CUNHA NETO – CONFRESA/MT.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Orientação: Prof. Dr. Domingos Sávio da Cunha Garcia

Cáceres/MT.
Março, de 2019

EVANY COSTA DOS SANTOS

FRONTEIRAS NO ARAGUAIA E O ENSINO HISTÓRIA: ESPECIFICIDADES DA EE
TEOTÔNIO CARLOS DA CUNHA NETO - CONFRESA/MT.

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Ensino de História,
do Mestrado profissional em Ensino de
HistóriaPROFHISTORIA, da Universidade do
Estado de Mato Grosso-UNEMAT-MT.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Domingos Sávio da Cunha Garcia - UNEMAT
Orientador

Profª Drª. Eloísa Gentil Salles - UNEMAT
Examinador Externo

Profª Drª. Regiane Cristina Custódio - UNEMAT
Examinadora Interna

APROVADA EM: 27/03/2019.

A Sebastião Alves dos Santos (in memória), pai querido, que o passar do tempo, jamais apagará da minha mente.

Para Eva Costa dos Santos, mãe amada, que a cada dia me impulsiona enfrentar o dia-a-dia, reaprender a sonhar e buscar a arte de sorrir a cada dia; mesmo que as circunstâncias da vida muitas vezes me digam: Não!

A Antônio Rodrigues (esposos) e Caren Inácia da Costa Rodrigues (filha), que souberam compreender a minha ausência, acreditar no meu retorno, chorar e sorrir comigo, ao longo dessa caminhada, devoto a vocês o meu grande amor.

AGRADECIMENTOS

A Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, a qual me oportunizou Graduação e Pós-graduação.

A Osvaldo Cereser, coordenador do Curso, que com muita maestria conduziu a sua tarefa. Ao professor Dr. Domingos Sávio da Cunha Garcia, que me acolheu e compartilhou comigo seu conhecimento e sabedoria. Suas orientações foram fundamentais para o sucesso do trabalho. Devoto-lhe meu carinho e admiração.

Aos professores do programa ProfHistória

Às Professoras Dr^a Regiane Cristina Custódio e Dr^a. Eloísa Gentil Salles, pelas contribuições acerca do trabalho.

Aos colegas de mestrado

Agradeço a acolhida dessa “pau rodado”, a troca de aprendizagens, muito significou.

De uma forma especial agradeço à Leila e Mauricélia .

À família e aos amigos

Agradeço o apoio e a solidariedade,

Eliene Coelho, seu companheirismo foi incondicional,

A Edineth Alves, Luís Antônio Barbosa Soares, Kárita Carlos de Souza Feel e Veronete Dias
Gomes pelas contribuições, elas foram imprescindíveis.

Aos colegas de trabalho

Agradeço o apoio nesse período o diálogo constante sobre o objeto dando rumo para pesquisa.

Também por, em minhas ausências, terem sido mais que colegas de trabalho, amigos.

Aos profissionais da EE Teotônio que me acolheram e propiciaram condições de
exequibilidade da pesquisa, obrigada por me permitirem falar sobre nosso trabalho.

Dá-nos Senhor aquela paz inquieta.

Que denuncia a paz dos cemitérios
e a paz dos lucros fartos.

Dá-nos a paz que luta pela paz.

A paz que nos sacode com a urgência do Reino.

A paz que nos invade com o vento do espírito,
a rotina e o medo.

o sossego das praias e a oração de refúgio.

A paz das armas rotas e a derrota das armas.

A paz do pão, da fome de justiça.

A paz da liberdade conquistada

A paz que se faz nossa,

Sem cercas nem fronteiras.

Que tanto é shalom como salam

Perdão, retorno, abraço.

Dá-nos a tua paz!

Essa paz marginal, que
soletra em Belém e
agoniza na cruz
e triunfa na páscoa
Dá-nos Senhor aquela paz inquieta que
não nos deixa em paz!

Dom Pedro Casaldáliga

RESUMO

Esta dissertação do Programa ProfHistória discute o ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, da cidade de Confresa, localizada na microrregião Norte Araguaia, no Estado de Mato Grosso. O objetivo é identificar a presença da história da região e de Confresa nos planos de ensino e nos instrumentos didáticos pedagógicos utilizados pelos docentes da disciplina de História, discutindo eventuais dificuldades no ensino dessa disciplina. Para isso são apresentados alguns acontecimentos que marcaram a história da ocupação dessa região, originalmente por diferentes grupos indígenas e, no período recente, por não indígenas, procedentes de diferentes regiões do país, em diferentes temporalidades e com perspectivas diversas. O interesse inicial que motivou a definição do objeto e da área de pesquisa para o mestrado surgiu de questionamentos dos estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental sobre o conteúdo da disciplina de História. No desenvolvimento da pesquisa e das reflexões que desenvolvemos na dissertação, dialogamos com formulações sobre fronteiras de José de Souza Martins, sobre espaço, de Milton Santos e Durval Muniz de Albuquerque Junior, e com a historiografia que discute o Ensino de História e História Local.

Palavras-chave: Microrregião Norte Araguaia. Fronteiras. Ensino de História.

ABSTRACT:

This thesis of the ProfHistória Program discusses the teaching of History in the 3rd Cycle of Elementary School of the “Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto”, in the city of Confresa, located in the North Araguaia Micro Region of the State of Mato Grosso. The objective is to identify the presence of the history of the region and of Confresa in the teaching plans and pedagogical didactic instruments used by the teachers of History, discussing possible difficulties in the teaching of this discipline. For that, some events that marked the history of the occupation of this region, originally by different indigenous groups and, in the recent period, by non-Indians, from different regions of the country, in different temporalities and with different perspectives were presented. The initial interest that motivated the definition of the object and area of research for the master's degree came from questions of the students of the third cycle of elementary school about the content of the discipline of History. In the development of the research and the reflections that we developed in this thesis, we dialogued

with formulations on the frontier of José de Souza Martins, on space, by Milton Santos and Durval Muniz de Albuquerque Junior, and with the historiography that discusses the Teaching of History and Local History.

Key Words: Microrregião Norte Araguaia. Frontiers. History Teaching.

Lista de Siglas

ANSA – Associação de Assistência Social Nossa Senhora da Assunção

AXA- Associação Araguaia Xingu

CDCE – Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacional

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

OCs – Orientações Curriculares

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SUEB – Superintendência de Gestão Escolar

TAE – Técnico Administrativo Educacional

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

Lista de figuras

Figura 01	Mapa de localização da Microrregião Norte Araguaia	17
Figura 02	Mapa de Localização da Microrregião Norte Araguaia em Mato Grosso	33
Figura 03	Mapa de Territórios Indígenas da Microrregião Norte Araguaia, em Mato Grosso	36
Figura 04	Povo Tapirapé na Escola Indígena Tapi'itãwa, 2018	37

Figura 05	Povo Iny no encontro discutindo saúde mental, agosto de 2015	39
Figura 06	Povo Mebêngokrê, em audiência pública na Câmara dos Deputados, abril de 2019.....	42
Figura 07	— Povo A'uwe uptabi, em reunião na SEDUC-MT, ano 2019	43
Figura 08	– povo Apaineikrá, fevereiro de 2019	45
Figura 09	– Engenheiros da Empresa, na abertura das primeiras ruas da cidade de Confresa. 1978	54
Figura 10	– Foto area da cidade de Confresa, ano 2018.....	55
Figura 11	– Filhos de Toninho Marçal, vestindo a camisa do projeto de colonização, Vila Tapiraguaia	56
Figura: 12	- Mapa da colonizadora, imóveis rurais	57
Figura 13	-Planta mãe de projeção da colonizadora Tapiraguaia I, DA CIDADE MODELO	61
Figura 14	- Frente da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, Confresa - MT, 2017	63
Figura 15	– Localização da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto no espaço urbano de Confresa	64
Figura 16	– Toninho Marçal	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	A Questão da Pesquisa	14
1.2	Marcos Teóricos	22
1.2.1	Revisão Bibliográfica: Ensino de História em Interface com História Regional.....	24
1.3	Procedimentos Metodológicos	27
1.4	Divisão dos Capítulos.....	

CAPÍTULO I – FRONTEIRAS NO ARAGUAIA: ESPAÇOS DE MÚLTIPLAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES.....	33
1.1 Os Povos Indígenas da Microrregião Norte Araguaia.....	34
1.3.1 Povo Apyãwa.....	36
1.3.2 Povo Iny	38
1.3.3 Povo Mebêngokrê.....	40
1.3.4 A'uwe uptabi.....	43
1.1.5 Povo Apainekrá.....	45
1.2 A Chegada de Outros Povos, Vindos de Outras Regiões.....	46
1.3 A Cidade de Confresa.....	53
1.4 O Projeto Vila Tapiraguaia.....	56
CAPÍTULO II - O QUE IMPORTA AO CURRÍCULO?	69
2.1 Das Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação: Construção a Muitas Mãos.....	69
2.2 O Projeto Político Pedagógico da Escola Teotônio Carlos da Cunha Neto.....	74
2.3 Planos de Ensino de História – Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental.....	82
2.4 Apresentação do livro didático utilizado pelos professores de História da E.E. Teotônio Cunha da Cunha Neto.....	8
3	
2.5 Materiais didáticos utilizados pelos professores de História do terceiro Ciclo do Ensino Fundamental.....	86
CAPITULO III – O ENSINO DE HISTÓRIA EM FRONTEIRAS E A HISTORIOGRAFIA LOCAL COMO OBJETO DE ENSINO.....	88
3.1 Aportes Teóricos.....	89
3.2 Sobre os Planos de Ensino.....	96
3.3 O Projeto Araribá e seus Resultados na Escola.....	104
Considerações Finais.....	112
Fontes e Referências Bibliográfica.....	117
Descrição do produto da dissertação.....	127

1 – INTRODUÇÃO

Esta dissertação discute o ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, da cidade de Confresa, localizada na microrregião Norte Araguaia, no Estado de Mato Grosso. O objetivo é identificar a presença da história da região e de Confresa nos planos de ensino e nos instrumentos didáticos pedagógicos utilizados pelos docentes da disciplina de História, discutindo eventuais dificuldades no ensino dessa disciplina. Para isso são apresentados alguns acontecimentos que marcaram a história da ocupação dessa região, originalmente por diferentes grupos indígenas e, no período recente, por não indígenas, procedentes de diferentes regiões do país, em diferentes temporalidades e com perspectivas diversas. O interesse inicial que motivou a definição do objeto e da área de pesquisa para o mestrado surgiu de questionamentos dos estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental sobre o conteúdo da disciplina de História.

A palavra fronteira é popularmente conhecida e entendida como confins, limites, margens, periferia, e/ou outras referências espaciais que se contrapõem a um centro, na sua origem o conceito de fronteira remete ao latim ‘front’, in front, as margens. Existem várias possibilidades de se pensar fronteiras já que fronteira pode ser agrícola, linguística, natural, territorial, econômica e política entre etc.

Historicamente, as fronteiras foram formadas para “distinguir” e/ou separar territórios, povos e culturas. No entanto, esse conceito atualmente ganha conotações conceituais diversas, ganhando significados tanto de aproximação quanto de distanciamento entre grupos étnicos e sociedades urbanamente estabelecidas. As análises históricas, antropológicas, sociológicas, entre outras permitem problematizá-la e diversas maneiras, com discussões e significados variados, entre campos do conhecimento que muitas vezes se completam rumo a uma análise multidimensional. A relevância social e acadêmica de estudos neste campo pode ser constatada em pesquisas e estudos, sobretudo na área de ciências humanas, tais como: e Garcia(2005), Martins (1997), Santos (1991), Albuquerque Junio(2012) entre outros. A propósito do conceito de fronteira nessa dissertação está de acordo com Martins a fronteira do Humano, o conceito está trabalhado, na perspectiva de fronteira de expansão recente da microrregião Norte Araguaia.

Sobre História Local e Regional, que é um elemento igualmente importante no trabalho, dada a sua pertinência social e acadêmica nos trabalhos já publicados entre eles destacamos:

Rezink(2000), Fonseca(2003), Schimdt (2004), Correa(2010) e Fagundes(2006). A sua incorporação da história local como objeto de ensino ganha relevância incorpora-se ao ato de ensinar conforme salienta 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).

Com os resultados da investigação e a produção resultante da dissertação (o produto), almejamos contribuir com os professores de História da rede de ensino de Educação Básica da cidade de Confresa, que não dispõem de material específico sobre a história da microrregião Norte Araguaia para trabalhar com a história regional e dispõem de poucos materiais sobre a cidade de Confresa, situação que dificulta a inclusão da história local no conteúdo da disciplina de História. Compreendemos que a história da microrregião Norte Araguaia deve estar conectada com a história do País e do Mundo, porque elas estão conectadas. Concordando com Fagundes(2006), que diz:

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).

No decorrer da introdução apresentaremos da questão da pesquisa, delimitaremos os marcos teóricos, os marcos metodológicos, além de apresentar as partes da dissertação.

1.1 - A Questão da Pesquisa

“Sem problema não há História” (Lucien Febvre)

Inicialmente salientamos a compreensão acerca do lugar da História e do historiador na sua escrita, ressaltando que, conforme Veyne (1982, p.17), “tudo é histórico, logo a história não existe”, ou seja, não existe uma história total, nem um campo determinado à História. A História se utiliza de documentos diversos: escritos, icnográficos e fontes orais, que expressam o acontecer humano. Estes documentos são transformados em fontes pelo olhar e trabalho do pesquisador. O historiador no seu ofício faz escolhas dos conteúdos, das matrizes interpretativas

nas suas narrativas historiográficas, não tendo um caminho (método) único a ser seguido; é no vasculhar das fontes que vai se construindo o caminho. Certeau (2002), respondendo à pergunta “o que é uma obra de valor em História?”, afirma que:

Aquela que é reconhecida como tal pelos pares. Aquela que pode ser situada num conjunto operatório. Aquela que representa progresso com relação ao estatuto atual dos objetos e dos métodos históricos e, que ligada ao meio no qual se elabora, torna possíveis, por sua vez, novas pesquisas. (CERTEAU, 2002, p.72)

Entendemos a História como um processo de produção de base linguística, no qual a interpretação histórica escrita, é organizada e criada pelos historiadores, cuja cientificidade depende do método escolhido, no percurso narrado pelo historiador, na compreensão de que o passado é um texto a ser examinado. Munslow (2009, p. 26) afirma que: “ver a história como um artefato literário é reconhecer a importância da explanação narrativa em nossas vidas, tanto quanto no estudo do passado, podendo liberar enquanto historiadores, para narrar as rupturas, descontinuidades e o caos do passado para e no presente”.

Compreendendo-a como Muslow, percebemos que o historiador vasculha os fragmentos de tempos, passado e presente, e constrói as tramas vividas pelos sujeitos em seu tempo, por meio de narrativas (escrita da história) expressa no texto o que ele consegue captar desse tempo, compreendendo que a realidade social está em constante movimento.

A História é uma disciplina que pode desenvolver a imaginação, a compreensão do mundo, o espírito analítico e crítico, com possibilidades de apreensão de diferentes pontos de vistas e das ideias, contextualizando-as no tempo e no espaço.

Podemos, enfim, definir a História com a formulação longa, mas ampla, de Lucien Febvre (1989):

A História que considero o estudo, cientificamente conduzido, das diversas atividades e das diversas criações dos homens de outrora, tomados na sua data, no quadro das sociedades extremamente variadas e, contudo, comparáveis umas com as outras (é o postulado da sociologia), com as quais encheram a superfície da terra e a sucessão das épocas. (FEBVRE, 1989, p. 30)

Para Febvre(1989), a história é o estudo científico das diversas atividade e criações humanas, analisadas a partir do filtro do tempo presente. Sendo a história construída em qualquer ação humana; podemos pensar o fazer do educador em sala de aula como uma construção histórica.

Em sala de aula, participamos de múltiplas ações: participamos do acontecer humano; contribuímos com interpretações (leituras) dos acontecimentos humanos; e construímos narrativas históricas enquanto profissional da História.

O ensino de História tem um papel fundamental na formação do homem, sujeito de uma sociedade que está em constantes mudanças, o que exige que o ato pedagógico seja cada vez mais intencional e rigorosamente planejado. O ensino de História deve ajudar a formar cidadãos e “disso decorre o papel estratégico e formativo da História nos currículos escolares” (GUIMARÃES, 2016, p. 121).

Já em relação as escolhas da cronologia pelo historiador, François Audiger (2016), diz:

Se a História e seu ensino são fortemente constrangidos pela lógica cronológica, nada tão poderoso existe no que se refere à formação e à educação do cidadão. Elas enfrentam diretamente o tempo presente. Questionar o mundo atual em seus múltiplos aspectos é seu suporte principal. Esse questionamento não é gratuito nem incoerente, nem relegado aos ruídos e à agitação desse mundo. Ele é organizado, construído, orientado pela transmissão nos quadros da escola e na construção pelo aluno de competências que acompanham, preparam e consolidam sua inserção social, democrática, cidadã. (AUDIGER, 2016, p. 43).

Apropriamo-nos de reflexões de Audiger para pensar o potencial da escola, no que se refere à formação e à educação do cidadão. Na presente dissertação, Fronteiras no Araguaia e o Ensino de História: especificidades da E.E. Teotônio Carlos da Cunha Neto – Confresa/MT, colocamos como questão central, compreender como os acontecimentos históricos da região do Araguaia mato-grossense aparecem no conteúdo das disciplinas de História ensinados aos estudantes do 3º ciclo¹ do Ensino Fundamental.

O trabalho está 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.

¹ O denominado terceiro ciclo, trata-se da última etapa de formação do Ensino Fundamental, compreende alunos da faixa etária de 13 a 15 anos de idade.

Entre os Eixos Articuladores estão os conceitos de – Identidade; Temporalidades e Espacialidades – que por sua vez, apresentam algumas capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos, entre elas destacamos uma que consideramos este em acordo com o propósito da dissertação: reconhecer-se e valorizar-se como sujeito de pertencimento histórico e sociocultural que interage e intervém em diferentes grupos (MATO GROSSO, 2010, p. 27)

Figura 1- Mapa de localização da Microrregião Norte Araguaia



Fonte: Arquivo Pessoal de Evany Costa dos Santos, elaborado por Wayne Vieira Lima, engenheiro florestal, CREA MT 034303, em janeiro de 2019.

A Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, foi criada em 2010, atende em 2019 a aproximadamente 1500 alunos, com Ensino Fundamental. A demanda atendida pela unidade escolar é um grupo de alunos bem diversificado com relação ao poder aquisitivo, bem como às identidades (alunos que residem na cidade, alunos residentes no campo, indígenas e quilombolas). A forma de atendimento é regular e organizada em Ciclo de Formação Humana.

A Escola Teotônio Carlos da Cunha Neto está inserida em região de construção histórica que tem sido objeto de estudos em nível nacional, dentre os quais destacam-se os trabalhos de Ariovaldo Umbelino de Oliveira (1997), Jose de Sousa Martins (1997), Regina

Beatriz Guimaraes Neto (2002), Neide Esterici(1985), João Carlos Barrozo(1993) e Vitale Janoni Neto (2007), entre outros.

Várias dissertações de mestrados foram produzidas nos últimos anos, abordando aspectos desta região. Entre seus autores destacamos: Luiz Antônio Barbosa Soares (2004), Maria Raimunda dos Santos Cantuário (2012), Alessandra Pereira Carneiro Rodrigues (2012), Marluce Oliveira Machado Scaloppe (2012), Juliana Cristina da Rosa (2015).

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) ofertou, através do Campus Universitário do Médio Araguaia e seus respectivos núcleos pedagógicos, a formação em Ciências Humanas com os cursos de licenciatura em Geografia e licenciatura em História, e em Ciências Sociais com o curso de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais. O curso de licenciatura em História, foram ofertadas duas turmas, uma concluindo em 2002 e outra em 2007. Como trabalho de conclusão de cursos, os acadêmicos, sobretudo os de História, traduzem parte dos acontecimentos locais.

Os acadêmicos, das duas turmas são professores da rede pública de ensino. A escola e o ciclo estudado, no ano de 2017, têm 90% dos docentes egressos da UNEMAT do curso de História, da modalidade parceladas.

O interesse inicial que motivou a definição do objeto e área de pesquisa para o mestrado, surgiu de uma pergunta: como os estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental das Escolas Estaduais de Confresa percebem o Ensino de História? Esta indagação consta do roteiro de uma entrevista que realizamos com estudantes desta escola. A entrevista foi uma estratégia utilizada para perceber as necessidades formativas dos professores em efetivo exercício na disciplina de História, para contribuir com a elaboração de um plano de trabalho, que apresentamos ao Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros) em janeiro de 2017. Quando uma resposta em específico “as aulas de História são chatas e monótonas” inquietou-me.

A inquietude se deu porque, como professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), eu devesse atacar exatamente as demandas formativas dos professores. Por esse motivo, uma chuva de perguntas me sobreveio, entre elas: por que será que os estudantes pesquisados consideram as aulas de História monótonas? Como posso contribuir para melhorar esse quadro?

Identificada a problemática: como contribuir para que as aulas de História tenham sentido aos jovens e adolescentes estudantes da rede pública de ensino? Como colaborar com a elaboração das aulas? Aprovada no seletivo, na função de professora formadora de História, algumas leituras, discussões e reflexões fui tecendo, tendo por base questões apontadas por

Albuquerque (2007): “Mas, como podemos tornar a História um saber sedutor se ela não tem corpo? Como pode seduzir os vivos, algo que não tem vida, que se faz por fórmulas conceituais?” (ALBUQUERQUE Jr., 2007, p. 26).

Esse desafio se tornou solitário naquele ambiente, uma vez que no quadro do Cefapro em exercício, não tinha outros professores formadores na área de Ciências Humanas para estabelecermos diálogos e estudos. Assim precisei me articular com as professoras alfabetizadoras e as de linguagens e códigos, e suas tecnologias, para efetivarmos o trabalho de formação continuada e em serviço aos profissionais de História. Uma preocupação, impulsionou as ações de formativas, as fontes sobre História Local, no sentido de perceber a existência ou não delas no interior das unidades escolares e sobretudo perceber a disponibilidade das mesmas aos docentes.

Como estudante do Mestrado Profissional em Ensino de História, formadora do Cefapro e pesquisadora, percebo a região do Araguaia relativamente nova, mas com muitas peculiaridades que precisam ser exploradas/estudadas. Nosso trabalho foca o olhar sobre os anos de 1960, 1970, 1980 do século XX, por se tratar do período em que a cidade de Confresa se institui como povoado, distrito e cidade. Nessa cidade, posteriormente, no ano de 2006, criase a Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, onde localiza-se nosso objeto de estudo, o ensino de História.

O recorte temporal também se dá em virtude de ser o período de tempo em que a região passou por apropriação por grandes empresas de extensas áreas de terras, já ocupadas por indígenas e sertanejos. Essa ação, dá início a inúmeros conflitos pela propriedade e posse da terra, bem como do avanço do capital sobre essas fronteiras já existentes.

Em sua composição a região conta com habitantes de diversas origens e cujas ações contribuíram para as transformações do lugar, tanto no aspecto físico/geográfico, como no aspecto histórico cultural. Nossa preocupação foi perceber se estas peculiaridades da história dessa região, fazem presentes nos Planos de Ensino dos professores do terceiro ciclo do ensino fundamental da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, no cotidiano das aulas de História.

Imagina-se que sendo, os professores egressos dos cursos de História, na modalidade parceladas (onde ensino e pesquisa de abraçam para propiciarem o conhecimento). E que eles pesquisaram e escreveram suas monografias sobre aspectos da História da região, que ao ensinar história, faça-a a partir desses acontecimentos locais.

Nas turmas de Licenciatura em História formados pela UNEMAT nesta região nos anos 2002 e 2007, 106 estudantes concluíram o curso. As monografias dos egressos deste curso contribuíram para a constituição de um acervo historiográfico sobre a História desta região.

Entre outras citamos : Práticas Políticas no Município de Luciara- 1960 a 1990, de Solange Sá dos Santos (2002); Caminhos e descaminhos, memória da colonização de Vila Rica, parte Nordeste de Mato Grosso, de Carla Reina Bao (2002); Evangelização protestante dos Karajá na aldeia Macaúba nos anos de 1927 a 1960 (2002), Na curva do Rio: Resistir é Preciso - conflitos e desapropriação das terras em Santo Antônio do Rio das Mortes, de Adilson Luiz Pereira (2002), A formação da Cidade de Confresa a partir das memórias da década de 1970-1980, de Aurecy Barros Silva (2007); Uma luz para o povo Tapirapé: História de vida das irmãszinhas de Jesus que convivem com o povo desde 1952 (2007) de Margarete Nogueira; Novos olhares sobre a colonização de Confresa, 1970/1980(2007), de Carla Soraya Ribeiro Nunes.

Dos instrumentos que orientam a prática docente, na unidade escolar em estudo, nos preocupamos em problematizar as Orientações Curriculares (OCs) de Mato Grosso para as Ciências Humanas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, o Plano de Ensino dos professores de História que atuam no Terceiro Ciclo, e as narrativas dos livros didáticos, para identificar os acontecimentos históricos recentes da Microrregião Norte Araguaia, para perceber como os professores abordam os conteúdos sobre esta região na sala de aula, mais especificamente na disciplina de História.

Algumas questões nortearam a pesquisa: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.E. Teotônio Carlos da Cunha Neto está em sintonia com as Orientações Curriculares de Mato Grosso para a área de Ciências Humanas e, especificamente, para a disciplina de História? Os Planos de Ensino dos professores de História abordam os conteúdos dos livros didáticos adotados pela Escola? Há diálogo entre os conteúdos dos livros didáticos e os conteúdos dos Planos de Ensino dos professores de História? Os Planos de Ensino dos professores de História mencionam a produção já realizada pela historiografia sobre a Microrregião Norte Araguaia?

Após análises constatamos que os professores da escola em estudo, utilizam para orientar a sua prática as Orientações Curriculares (OC) de Mato Grosso para as Ciências Humanas, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar e o livro didático de História, a partir dos quais elaboram o Plano de Ensino, para ser executado em sala de aula. Tomamos como referência para análise desta dissertação os planos de ensino dos professores do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental, do ano letivo de 2017.

A Base Nacional Comum Curricular/EF (2018), orienta os docentes sobre o que ensinar em cada fase do Ensino Fundamental, desde a educação infantil, da seguinte forma: educação infantil deve contribuir para que os estudantes reconheçam a si, ao outro e desenvolvam o sentimento de pertença, no Ensino Fundamental anos iniciais, que os estudantes desenvolvam a observação, registro, compreensão e comparação progressiva do seu entorno

(escola, comunidade em que vive, estado e país); nos anos finais que eles possam identificar-se, comparar os tipos de sociedades, reconhecer o mundo e suas formas de organizações, espaços com criticidade e autonomia, reconhecendo-se como sujeito de direito.

Os anos finais do ensino fundamental foi tomado como o objeto de análise, por se tratar da fase em que se espera que os estudantes tenham uma compreensão mais ampla dos fenômenos sociais, políticos e culturais. Sendo capaz de interpretar e compreender esses fenômenos, agindo de forma autônoma.

Partimos do princípio que o conhecimento do lugar, da história regional, é fundamental para o desenvolvimento dessa autonomia, dos estudantes. Sabemos que as OCs, os PCNs e OCE/MT orientam que o trabalho pedagógico procure:

Compreendendo essa importância, procuramos perceber qual o lugar da História Local e História Regional nos Planos de Ensino dos professores da Escola Teotônio. Analisamos além dos Planos, os documentos oficiais (PPP, OCS e Diretrizes da Educação Básica), o livro didático, entre outros materiais didático em uso pelos docentes, procurando identificar eventuais incongruências, divergências ou ausências da orientação sobre o ensino dessa história.

Estas reflexões sobre o ensino de História têm como objetivo apontar caminhos para avançar na melhoria da qualidade do ensino de História na escola em estudo e no município de Confresa. A investigação se faz salutar, vivemos em uma sociedade que cada vez entende e valoriza menos a sua história. E, considerando o espaço de fronteiras (econômica, étnica, ambiental) de expansão recente, como é o caso da Microrregião Norte Araguaia, a história dessa expansão tem forte relação com as vidas dos habitantes do território que compõe esse espaço. Daí emerge a relevância desta pesquisa, pois por meio da escola, em sua condição de espaço de discussão e de formação, oferecer aos alunos a oportunidade de entender a História a partir e com os acontecimentos das suas vivências, pode ser um divisor de águas no ato educativo.

1.2 - Marcos Teóricos

A dissertação alicerçou-se em conceitos, formulações e teses que nos permitiram dialogar com os problemas, estabelecendo parâmetros que consideramos adequados para que as questões sejam respondidas.

Dois conceitos aparecem como fundamentais nesta pesquisa: o conceito de espaço e o

conceito de fronteira, sendo que ambos se conectam no caso da Microrregião Norte Araguaia, que é uma região de fronteira de expansão recente.

O conceito de espaço será interpretado conforme Santos(1978)

[...] o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia. (SANTOS, 1978, p. 145).

O espaço da cidade ou povoado, com é o caso de Confresa, deve ser compreendido na sua constituição histórica e social, retomaremos esta análise com mais detalhes nos capítulos seguintes, este município faz parte de movimento de reocupação recente desta parte do território mato-grossense, e está diretamente ligado as políticas oficiais de colonização destes espaços e aos movimentos sociais de luta pela terra desencadeado nesta região do Araguaia nas últimas décadas do século XX².

O Historiador Albuquerque Jr. (2012), afirmar que:

Os espaços são construções humanas, os recortes espaciais são feitos e significados pelos homens e estes são produto não apenas das diferentes formas de o homem se organizarem econômica e politicamente, são resultados não apenas das relações econômicas e de poder que dividem os homens e com eles os territórios, os lugares, os espaços, mas também são frutos da imaginação humana, estão impregnados de seus valores, costumes, formas de ver e de dizer o mundo, as coisas e as pessoas. (ALBUQUERQUE Jr., 2012, p. 24)

A cidade de Confresa é muito marcada pela diversidade social e cultural nas primeiras décadas de sua constituição, décadas 1980, 1990 e 2010. O espaço urbano era dividido em dois setores: o norte, composto pelos moradores oriundos dos estados do sul do país (os gaúchos), que vieram no projeto da colonizadora, e o setor Vila Nova, localizado ao sul do perímetro urbano, atrás do setor industrial, composto predominantemente pelos trabalhadores temporários que vinham dos estados da região nordeste do Brasil para trabalharem na usina de álcool Gameleira. Residiam também neste setor outras famílias de baixo poder aquisitivo que migravam para o local. Ressaltamos ainda que a cidade de Confresa está localizada a 30 Km da aldeia Urubu Branco, da sociedade indígena Tapirapé, e é o local onde esta população indígena realiza suas transações comerciais (DIAS, 2002; NUNES, 2007).

O município de Confresa origina-se de um processo de expansão recente da fronteira

² Sobre os conflitos agrários nesta região ver: Esterici, Umbelino, Martins, Guimaraes Neto, Casaldáliga.

agrícola do Brasil e a sua história é um exemplo da complexidade que constitui essas fronteiras. Como assinala Martins, não se trata apenas de uma fronteira geográfica. Para Martins (1996):

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. E esse é, certamente, o aspecto mais negligenciado entre os pesquisadores que têm tentado conceituá-la. Na minha interpretação, nesse conflito, a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. (MARTINS, 1996, p. 03).

Os conflitos agrários e sociais são características do atual município de Confresa e ainda estão fortemente presentes na vida de toda a Microrregião Norte Araguaia. Para as discussões envolvendo a temática fronteira, o sociólogo José de Souza Martins, trouxe importante contribuição em particular na região amazônica brasileira.

Destacamos as singularidades da fronteira na Microrregião Norte Araguaia e o ensino de História em um espaço específico de fronteira deve problematizar com o tema. Deve ser inserido na disciplina é ministrada na E.E. Teotônio Carlos da Cunha Neto. Nesse caso, as formulações e observações de José de Souza Martins sobre fronteiras, foram úteis para permitir que apreendamos o que tem de específico nessas regiões e que podemos aplicar no ensino de História, ao caso da região do Araguaia mato-grossense.

Continua Martins (1996):

No Brasil, para os próprios membros do que se poderia chamar provisoriamente de sociedade da fronteira, a fronteira aparece frequentemente como o limite do humano. A fronteira é a fronteira da humanidade. Além dela está o não-humano, o natural, o animal. Se entendermos que a fronteira tem dois lados e não um lado só, o suposto lado da civilização; se entendermos que ela tem o lado de cá e o lado de lá, fica mais fácil e mais abrangente estudar a fronteira como concepção de fronteira do humano. Nesse sentido, diversamente do que ocorre com a frente pioneira, sua dimensão econômica é secundária. O Brasil é um país particularmente apropriado para estudar a fronteira nessa perspectiva. As últimas décadas tem sido uma época em que grupos humanos de diferentes tribos indígenas foram contactados pela primeira vez pelos civilizados. Ao mesmo tempo, civilizados muito diversificados entre si, com mentalidades muito desencontradas a respeito de seu lugar nesse dramático confronto da condição humana e de concepções de humanidade: o camponês, o peão, o garimpeiro, o grande fazendeiro, o empresário, o religioso (de diferentes confissões religiosas), o funcionário público, o antropólogo (MARTINS, 1996, p. 09-10).

Dessa forma, as formulações de José de Souza Martins nos ajudaram a estabelecer o diálogo entre o PPP da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto e a história da região do Araguaia mato-grossense. O PPP é um documento que deve conter as diretrizes de ensino de cada uma

das áreas do conhecimento, contemplam as diretrizes nacionais e as especificidades locais, ele é construído coletivamente pela comunidade escolar e tem revisão periódica, sendo assim é possível que seja incluído os conhecimentos específicos da historiografia sobre local, neste caso o município de Confresa e Microrregião Norte Araguaia. Conforme assinala SCHMIDT (1995):

Ao se depararem com conteúdo 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).

1.2.1- Revisão Bibliográfica: Ensino de História em Interface com História Regional.

A historiografia do Ensino de História no Brasil é bastante vasta e consolidada em alguns campos temáticos, dos quais destacamos a investigação sobre a história da disciplina e a investigação do ensino da disciplina, a partir do livro Ensino de História – Trajetórias em Movimento (JESUS, 2007).

O campo que pesquisa a História como disciplina escolar concentra-se cronologicamente no período posterior à segunda metade do século XX, ao período Vargas (1930-1945), ao período posterior a crise do Regime Militar (1980-1995) e durante a Primeira República (1889-1930), preocupando-se com contextos históricos específicos. (JESUS, 2007)

As pesquisas sobre o ensino de história, concentra em estudos sobre metodologias de ensino, currículos e manuais didáticos. Esses estudos datam do início do século XX, tendo como pioneiro Jonathas Serrano, em suas produções: “Metodologias da História na aula primaria” (1917), “História do Brasil” (1931) e “Como se escreve a História” (1935), onde discutia os programas curriculares, o uso de manuais, as abordagens historiográficas, os exercícios, as avaliações, bem como a utilização do cinema e da iconografia enquanto recurso didático. (JESUS, 2007).

Nos anos 1970/1980, as pesquisas sobre o Ensino de História, se intensificaram e foram marcadas pelo processo de crise do Regime Militar e pela redemocratização, quando muitos trabalhos se tornaram conhecidos e influenciam até hoje as pesquisas sobre o Ensino de História. Entre eles estão: “Repensando a História”, de Marcos Silva (1984), “Ensino de História: Revisão Urgente”, de Conceição Cabrine (1986), “O ensino de História e a criação do fato”, de

Jaime Pinsky (1988), “Caminhos da História ensinada” de Selva Guimaraes (1993) e “O saber histórico em sala de aula”, organizado por Circe Bitencourt (1997).

Artigos como: “A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino Temático”, de Elza Nadai (1985), “Que História estamos ensinando?”, de Guacira Lopes Louro (1983), a organização de eventos científicos específicos, realizados pela primeira vez em 1988 e a criação do Grupo de Trabalho História e Educação, na Associação Nacional de História (ANPUH), em 1997, proporcionaram maior visibilidade e reconhecimento ao campo de pesquisa em Ensino de História.

O Ensino de História tem se tornado objeto de estudo em nível nacional, por estudiosos como Circe Maria Bitencourt, Selva Guimaraes, Maria Auxiliadora Smidith entre outros. O movimento de pesquisa e debates sobre o ensino de história, contribuíram para mudanças significativas entre elas estão a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs, organizados pelo MEC, no final da década de 1990 do século XX, que direcionava e orientavam educadores de todo o país, por meio da normatização quais eram os aspectos fundamentais a serem trabalhado em cada disciplina. Para a disciplina de História orientam aos educadores, na dinâmica de atividade, ou seja, nas práticas pedagógicas que:

valorize, inicialmente, os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e opiniões; avalie essas informações, identificando quais poderiam enriquecer seus repertórios e suas reflexões; proponha novos questionamentos, informe sobre dados desconhecidos e organize pesquisas e investigações; selecione materiais de fontes de informação diferentes para que sejam estudados em sala de aula; promova visitas e pesquisas em locais ricos em informações; proponha que os estudos realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc. (BRASIL, 1997, p. 48).

A propositura do PCN de História, mencionada acima, traz a proposta de ensinar a partir do que estudante já conhece, ampliando o seu conhecimento a partir de discussões, debates e pesquisas para que os mesmos possam construir autonomia intelectual, articulando categoria de pensamento histórico do seu tempo.

O Estado de Mato Grosso, em 2012, elaborou as Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCs), através da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), com a participação dos atores sociais que compõe a rede pública estadual de educação, “pressupõe a organização de uma política de caráter epistemológico, considerando o currículo como uma produção humana que resulta de uma construção mediada no contexto das relações sociais”. (SEDUC-MT, 2010, p. 43-63).

As OCs, foram organizadas por área do conhecimento, tendo foco no objeto de estudo em cada área, na tentativa de construir redes de saberes e de tecnologias em torno dos objetos do saber de cada área, e para tanto, orienta o trabalho interdisciplinar.

No caso das Ciências Humanas propõe a abordagem por categorias de estudos: sociedade, tempo e espaço, trabalho, diversidades socioculturais e religiosas (gêneros, religiosidades, geracionais e etno-raciais), democracia, nação, paisagem, espaço geográfico e território, ao longo dos anos do ciclo de formação.

O objeto da dissertação, está inserido nas categorias “tempo e espaço”,na perspectiva de compreender a Microrregião Norte Araguaia, um espaço de fronteira de expansão recente, de lutas por território entre indígenas, posseiros e migrantes. Sendo assim, são objetos de ensino de História e deveria ser abordado nas aulas desta disciplina na Escola Estadual Teotônio, para os estudantes do Terceiro Ciclo em Confresa-MT.

Além dos PNCs, o Ministério da Educação e Cultura em 2017, homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A base é um documento plural, contemporâneo, e orienta as diretrizes comuns para Educação Nacional, numa perspectiva articulada e integrada. Esta base curricular mesmo sendo um documento referência para todo o país, evidencia no texto a necessidade de incluir na matriz curricular de cada unidade escolar as especificidades locais.

Um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 56-57). A reiterada orientação curricular, proposta pelos PCNs, pelas OCs e recentemente pela Base Comum curricular, e ainda Lei Estadual nº 5.573, de 06 de fevereiro de 1990 (DO 17.04.90)³; de que se faz necessário para o ensino organizar seu currículo com base nas vivências imediatas dos estudantes, para que progressivamente vá ampliando o leque de conhecimentos, não exclui a disciplina de História. Pelo contrário, a reverência a compreensão dos fenômenos locais, é que nos faz entender ser pertinente a inserção das peculiaridades da história, da Microrregião Norte Araguaia, no ensino da disciplina de História da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto. Todos os documentos oficiais escritos para nortear o ensino, seja pelo Estado (Orientações curriculares), seja pelo coletivo de educadores da escola

³ 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

(PPP e Plano de Ensino) deveriam deixar explícito está recomendação de trabalhar a história local.

Para contextualizar a produção historiográfica sobre Microrregião Norte Araguaia, nesta dissertação faremos uso de algumas teses, dissertações e monografias que versão sobre a construção dessa região. Selecionamos alguns trabalhos elaborados por professores da área de História rede pública de ensino, a seleção foi feita exatamente porque uma das reclamações realizadas pelos professores no período da pesquisa foi que não havia material escrito sobre a história da região. No decorrer da dissertação apresentaremos os trabalhos e os autores. Essa seleção objetiva também chamar a atenção dos profissionais da educação para a possibilidade de se tornarem escritores.

1.3 – Procedimentos Metodológicos

A escolha do método para se fazer pesquisa em História consiste em identificar os caminhos a serem percorridos pelo pesquisador. Ela não é somente uma etapa a ser seguida, mas está intrinsecamente relacionada aos pressupostos teóricos que fundamentam a dissertação desde o seu início, consultamos autores que foram fundamentais na articulação da teoria e prática da metodologia no decorrer da pesquisa: Antônio Carlos Gil (2002) e Maria Cecília de Souza Minayo (1994, 2001, 2012).

Para MINAYO (2012), pesquisa é uma investigação que tem início a partir de um questionamento, uma dúvida ou um problema, suas respostas normalmente são vinculadas a conhecimentos já pesquisados. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

A definição pelo objeto de pesquisa que originou a dissertação tem uma história não foi fácil definir. Primeiramente devido às diferentes possibilidades de pesquisa para a Microrregião Norte Araguaia mato-grossense e ainda devido à vontade de conhecer sobre muito do que ainda precisa ser estudado, entendido e escrito. Foquei o olhar sobre o ensino de História.

Sendo professora da Educação Básica, lotada no Cefapro, como professora formadora de História, com olhar voltado para as vivências das escolas, no sentido de orientar a formação, primeiramente como coordenadora, depois como diretora do centro de formação e atualização dos profissionais e agora como professora formadora de História⁴.

Construí o pré-requisito básico para compor o quadro dos Cefapros participando do

⁴ O professor formador do Cefapro entre outras incumbências deve orientar aos demais colegas na disciplina específica na atividade de docente, acompanhando o coordenador da escola nas ações de formação e planejamento coletivo.

processo seletivo. Ao participar do seletivo para ser professora formadora de História, imaginei elaborar um roteiro de entrevistas com o objetivo de saber o que os estudantes pensam sobre o ensino da disciplina. Selecionei do universo de aproximadamente 180 alunos do terceiro ciclo da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, 30%, entre estudante do 7ª, 8º e 9º ano. Uma resposta, em específico, chamou minha atenção, pelas muitas vezes que ela era dita e sempre da mesma forma: “as aulas de História são chatas e monótonas”. Isso inquietou-me.

Identifiquei nessa resposta não apenas um problema para a profissional, mas também para a pesquisadora. Como contribuir para que as aulas de História tenham sentido aos jovens e adolescentes estudantes da rede pública de ensino? Como colaborar com a elaboração das aulas? É no bojo dessas indagações que nasceu o interesse inicial pela pesquisa que originou esta dissertação.

A pesquisa faz parte do Programa de Mestrado Profissional em História (ProfHistória) oferecido em rede nacional. A linha de pesquisa a qual nos filiamos, dentro do Programa foi Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória que desenvolve investigações sobre a produção e aprendizagem da História fora do espaço escolar, considerando lugares distintos como os museus, o teatro, os centros culturais e o espaço urbano em geral. Identificando a história como prática sociocultural de referência, o foco recai sobre as variadas formas de representação e usos do passado no espaço público, com características distintas daquelas observadas na escola, a saber: o turismo de caráter histórico, os monumentos, as festas cívicas, as exposições, entre outras.

A pesquisa ganha relevância a medida que contribui com reflexões sobre o ensino de História e aponta caminhos para avançar na melhoria da qualidade do ensino de História na escola em estudo e no município de Confresa. Principalmente porque vivemos em uma sociedade que cada vez entende e valoriza menos a sua história. E, estudar história da cidade, da região pode ser um caminho para que estudantes possam interessarem-se por entender a História a partir e com os acontecimentos das suas vivências, e com isso contribuírem para mudanças na sociedade atual.

Nosso intuito foi entender como as produções da História Local (de Confresa) e de História Regional (da Microrregião Norte Araguaia mato-grossense), também fazem parte do currículo escolar ensinado no Terceiro Ciclo da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto. Tivemos como fonte principal para a realização desta dissertação os documentos oficiais: Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (OCs); Projeto Político e Pedagógico da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto; os Planos de Ensino dos professores de História do Terceiro

ciclo do ensino Fundamental da Educação Básica desta escola. São documentos oficiais que contém as diretrizes estaduais para o ensino e os registros das ações realizadas pela comunidade escolar.

Nossa pesquisa classifica-se como qualitativa pois segundo Gil (1994),

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Definimos como metodologia a análise qualitativa do conteúdo das OCs/MT e dos instrumentos que orientam e registram a prática pedagógica dos professores de História da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto (PPP e Plano de ensino). Buscando entender que currículo estes documentos oficiais orientam para ser praticado em sala de aula.

Não mantemos o foco na discussão da prática pedagógica em si dos professores de História, por entender que essa discussão demandaria uma pesquisa mais ampla sobre o cotidiano do ensino de História nessa escola e das práticas desses professores. Procuramos entender as diretrizes para o ensino de História e os documentos que os professores consideram no seu fazer diário. Nas análises destas fontes, os documentos foram contextualizados, analisados e problematizados, buscando melhor compreensão da questão que orientam a pesquisa. Como diz MINAYO(1994):

Ao considerar a pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele é histórico – está localizado temporalmente, podendo ser transformado; possui consciência histórica – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas; apresenta uma identidade com o sujeito – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele; é intrínseca e extrinsecamente ideológico porque veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes, é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos. (MINAYO, 1994, p. 21).

Na perspectiva proposta de pesquisa qualitativa in MINAYO, propomo-nos a análise dos Planos de Ensino dos professores de História do Terceiro ciclo do ensino Fundamental da Educação Básica, refletimos sobre os conteúdos selecionados para ensinar e aprender a História Local. Nesse caso, as formulações e observações de José de Souza Martins foram fundamentais

para permitir que ampliássemos a possibilidade de análise sobre as especificidades das questões agrárias da Microrregião Norte Araguaia. Para a autora(2001) a pesquisa qualitativa ainda:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (IDEM, 2001, p. 21-22).

Optamos na pesquisa por não trabalhar com entrevistas, pesquisa de campo ou outras, mas em analisar os documentos elaborados pelos professores para nortear a sua ação da escola, os planos de ensino. Analisamos os planos de Ensino referente ao primeiro e quarto bimestre do terceiro ciclo (7º, 8º e nono ano), do ano letivo de 2017.

Além da análise dos documentos mencionados, fizemos ainda pesquisa documental analisando as Orientações Curriculares de Mato Grosso, o Projeto Político Pedagógico da Escola, os usos do livro didático e de materiais pedagógicos para complementar as informações apresentadas nos Planos de Ensino oficiais.

A pesquisa bibliográfica foi imprescindível para contextualizarmos a complexidade dos conflitos agrários instituídos no processo de formação desta região do Araguaia nas últimas décadas do século XX e primeiras do XXI. Também pesquisamos sobre o Ensino de História, História Local e História Regional, buscando responder as questões proposta pela dissertação.

No decorrer dos estudos, da pesquisa nas fontes, da escrita da dissertação algumas ideias foram surgindo no sentido de atender ao objetivo do curso: proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade.

Com o intuito de atender aos desejos do Programa de construção de uma ferramenta pedagógica e ainda de contribuir com os adolescentes e jovens com o acesso e gosto pela História Local é que elaboráramos um produto de ensino (o site www.ehfa.com.br), que consideramos ser passível de ser utilizado por professores da educação básica que atuam com a disciplina de História.

Esse site tem um duplo objetivo, que se completam e se beneficiam: de um lado estimula os professores de a utilizarem dessa produção historiográfica para construírem os seus Planos de Ensino e o segundo é permitir que os estudantes acesso a historiográfica sobre História Local e Regional.

Para elaboração do produto selecionamos as monografias, dissertações e teses dos egressos da ENEMAT, dos cursos da área de Ciências Humanas e Sociais, por considerar que eles respondem com mais propriedades a necessidade das questões levantadas pela dissertação, já que são pesquisas acadêmicas sobre a História Local (de Confresa) e História Regional (da Microrregião Norte Araguaia).

Após selecionar os materiais que seriam hospedados no Site, busquei os estudantes do Segundo e Terceiro anos do EMIEP (ano letivo de 2019), da Escola estadual 29 de julho para contribuir com a criação do Site e hospedagem dos materiais.

Um dado importante é que estudantes não apenas são colaboradores da pesquisa, mas 70% estudantes do segundo ano EMIEP, da EE 29 de julho, no ano letivo de 2019, são exatamente os egressos da EE Teotônio e fazem parte do universo pesquisado, no ano de 2017, que disseram compreender a História uma disciplina monótona e chata.

A experiência de trabalho com esses estudantes foi importante para identificar em suas ações o quanto, ainda desconhecem da História Local e Regional. Chamou-me a atenção as descobertas sobre existências de povos indígenas, como os Karajá (da cidade de Santa Terezinha) e Kaiapó (nos municípios vizinhos de Vila Rica e São José do Xingu).

A emoção dos estudantes ao olhar/ler as monografias perceber que eles podem também se tornar pesquisador/escritor, pois elas eram de autoria de pessoas que eles conhecem ou convivem.

Até mesmo especificidades sobre o povo Tapirapé que vivem a aproximadamente 30 km da cidade de Confresa e circulam diariamente em nossa cidade. Aspectos da cidade como memórias de nomes de ruas e de escolas, também percebidos nos textos para eles eram novidade.

1.4 – Divisão dos Capítulos

A dissertação divide-se em uma introdução e três capítulos. Iniciamos com uma introdução, onde é apresentada a questão da pesquisa, os marcos teóricos e metodológicos, que foram utilizados na pesquisa. Em seguida é feita uma revisão bibliográfica onde é discutido o Ensino de História em interface com a História Regional e apresentada as fontes utilizadas pelo trabalho. O primeiro capítulo, intitulamos Fronteiras no Araguaia: espaços de múltiplas práticas e representações. Neste capítulo apresentamos resultados de pesquisa sobre a constituição da Microrregião Norte Araguaia, particularmente o município de Confresa. Analisamos os contextos que produziram a diversidade social e étnica presente atualmente neste espaço. O

processo de (re)ocupação desta região foi marcado pelos conflitos agrários que envolveram, fazendeiros, posseiros, sociedades indígenas e os denominados colonos que são migrantes trazidos pela colonizadora da região sul do país para Confresa. Destacamos também as ações da Prelazia de São Felix do Araguaia e seu Bispo Dom Pedro Casaldáliga, que participaram ativamente na mediação dos conflitos agrários.

No segundo capítulo, apresentamos de forma desenvolvida as fontes que utilizamos na pesquisa, que foram: As Diretrizes Curriculares Nacionais; As Orientações Curriculares da SEDUC-MT para a área de Ciências Humanas, especificamente o texto destinado a disciplina de História; O Projeto Político e Pedagógico (PPP) da E.E. Teotônio Carlos da Cunha Neto; Os planos de ensino da disciplina de História elaborados pelos professores para serem aplicados ao Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental. Apresentamos também a coleção Projeto Araribá, da Editora Moderna, percorrendo sobre o material didático utilizado pela escola: livros, audiovisual, material de apoio ao professor, bibliografia disponível na biblioteca.

No terceiro capítulo, analisamos com base nos autores que trabalham com Ensino de História, os planos de ensino da disciplina de História e desenvolvemos as considerações finais, onde pontuamos as principais reflexões sobre as questões levantadas pela dissertação.

Compreendendo que o ProfHistória, propõe formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, com professores, que responda aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção da educação histórica, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino ofertadas nas escolas. Ao final apresentamos o produto elaborado a partir dessa dissertação, que consideramos ser uma ferramenta possível de agregar qualidade ao trabalho dos docentes da disciplina de História.

CAPÍTULO I – FRONTEIRAS NO ARAGUAIA: ESPAÇOS DE MÚLTIPLAS PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES.

“Ninguém faz o mundo só. Nós estamos nesse mundo socialmente, e não individualmente.” (Paulo Freire)

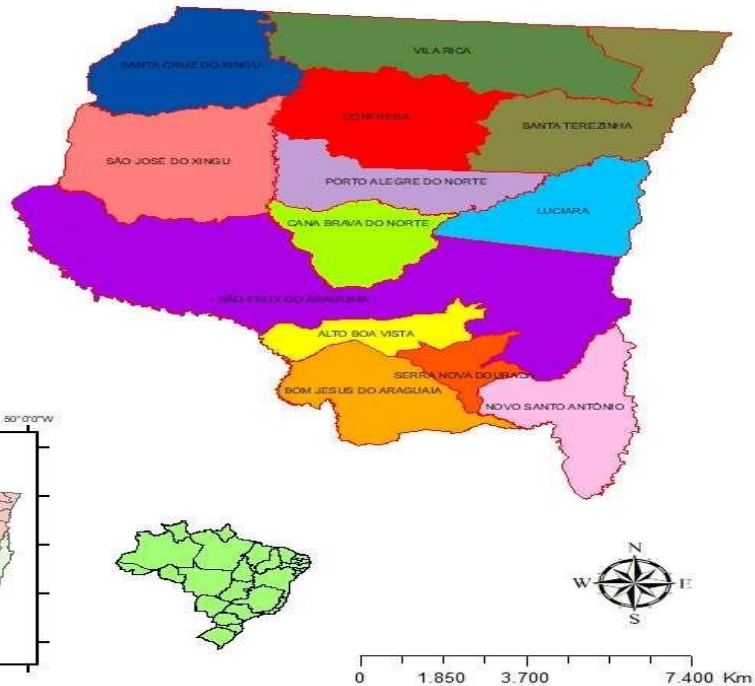
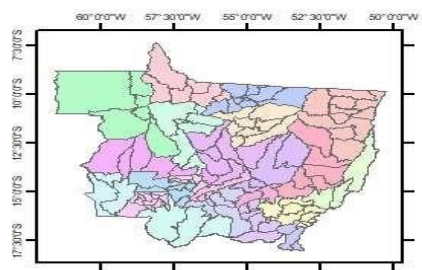
A Microrregião Norte Araguaia está localizada na parte nordeste do estado de Mato Grosso, a margem esquerda do rio Araguaia e a margem direita do rio Xingu, limita-se ao norte com o estado do Pará.

Figura 2 – Mapa do Estado de Mato Grosso, onde localiza a Microrregião Norte Araguaia

MICRORREGIÃO DO ARAGUAIA - MT

Microrregião do Araguaia

- ALTO DA BOA VISTA
- BOM JESUS DO ARAGUAIA
- CANA BRAVA DO NORTE
- CONFRESA
- LUCIARA
- NOVO SANTO ANTÔNIO
- PORTO ALEGRE DO NORTE
- SANTA CRUZ DO XINGU
- SANTA TEREZINHA
- SERRA NOVA DOURADA
- SÃO FELIX DO ARAGUAIA
- SÃO JOSÉ DO XINGU
- VILA RICA



MICRORREGIÕES DO MATO GROSSO

- | | | | | |
|------------------|----------------|-----------------------|--------------------|------------------------|
| ALTA FLORESTA | ARAGARCAS | COLIDER | MÉDIO ARAGUAIA | ROSÁRIO OESTE |
| ALTAMIRA | ARINOS | COLORADO DO OESTE | NORTE ARAGUAIA | SÃO FELIX DO XINGU |
| ALTO ARAGUAIA | ARIPUANA | CONCEIÇÃO DO ARAGUAIA | PARANATINGA | SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA |
| ALTO GUAPORÉ | ARIQUÊMES | CUIABÁ | PARECÍS | SINOP |
| ALTO PANTANAL | BAIXO PANTANAL | ITAÍTUBA | PRIMAVERA DO LESTE | SUDOESTE DE GOIÁS |
| ALTO PARAGUAI | CACOAAL | JAUURU | RIO FORMOSO | TANGARÁ DA SERRA |
| ALTO TAQUARI | CANARANA | JI-PARANÁ | RIO VERMELHO | TESOURO |
| ALTO TELES PIRES | CASSILÂNDIA | MADEIRA | RONDONÓPOLIS | VILHENA |

Fonte: Arquivo Pessoal de Evany Costa dos Santos, elaborado por Wayne Vieira Lima, engenheiro florestal CREA MT 034303, em janeiro de 2019.

A constituição dos primeiros povoados não indígenas na Microrregião Norte Araguaia de Mato Grosso teve início nas primeiras décadas do século XX. Até então esta região era habitada pelas sociedades indígenas Tapirapé, Karajá, Xavante e Kaiapó.

Após o início do Século XX, iniciaram-se os povoados, à margem esquerda do Rio Araguaia, entre eles, de acordo com Soares (2004):

Furo de Pedra (1909), Lago Grande, Crisóstomo, Santa Terezinha, Luciara (1934), São Félix do Araguaia (1942) e Porto Alegre do Norte (1946), sendo este último nas margens do rio Tapirapé. São pequenos povoados que se constituíram ao longo dos rios num complexo contato interétnico, entre os sertanejos/posseiros e as sociedades indígenas Kaiapó, Xavante, Karajá e Tapirapé (SOARES, 2004, p.10)

Essa relação entre posseiros, fazendeiros e sociedades indígenas foi sempre marcada

por conflitos em função da disputa pela terra e também pelas diferenças culturais. Os Xavantes e os Kaiapó mantinham pouco contato amistoso com os não indígenas nesta época. A partir da década de 1960 outros atores sociais chegaram nesta região, os grandes fazendeiros e os colonos. Diante disso a região se tornou conhecida nacional e internacionalmente pelos vários conflitos agrários ocorridos entre as décadas de 1960 e 1980.

Vale ressaltar que esse território sempre foi conflituoso, antes mesmo da chegada e instalação dos primeiros moradores não índios. Os povos indígenas Tapirapé, Karajá, Xavante e Kaiapó disputavam entre si o domínio deste território.

É sobre esse período aproximadamente que centramos nosso olhar (Do final de 1960 ao início de 1990), período em que o município de Confresa se constituiu enquanto espaço socialmente habitado, que hoje é o lugar da pesquisa. Esse olhar está centrado mais especificamente na EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, para entender as diretrizes para o ensino de História, buscando perceber se os acontecimentos da história da região estão presentes ou não no cotidiano da sala de aula.

1.1 - Os Povos Indígenas da Microrregião Norte Araguaia

Em 2016 havia no Brasil 252 povos⁵ indígenas e mais de 200 línguas diferentes (ISA, 2016). A língua é uma das expressões mais relevantes para a identificação de uma comunidade indígena e como tal, há mais de 180 línguas reconhecidas nos dados do IBGE(2010). O seu nome, seu reconhecimento ambiental, contextos e práticas socioculturais são também através da língua, bem como os corpos e práticas corporais os define e os identifica.

A partir de estudos acadêmicos realizados sobre a Microrregião Norte Araguaia, percebemos existência de povos indígenas, como moradores originários. Procuramos neste capítulo demonstrar o percurso que os povos indígenas Tapirapé, Karajá, Xavante e Kaiapó constituíram nesta região.

Atualmente(2019), os Tapirapé, Karajá, Xavante mantem o domínio de áreas de terras demarcadas pelo Governo Federal nos municípios de Alto da Boa vista, Confresa, Luciara, São Felix do Araguaia, Santa Terezinha, desta região. Os Kaiapó residem no Parque Indígena do Xingu.

No entanto, ao trabalharmos na perspectiva da escrita da História, concordamos com

⁵ As etnias indígenas são grupos sociais que se perpetuam por meio biológico e socioculturais, sendo comumente chamados povos.

o que diz Michel de Certeau (2008), que esta é uma construção historiográfica, e jamais o resgate do fato. A partir das reflexões e análises das fontes, construímos narrativas sobre os fatos ocorridos.

No mesmo sentido, segundo Le Goff (1990) os documentos, os registros históricos são atravessados pelas escolhas, o olhar do historiador, não é possível conceber a ideia de “purismo”, haverá sempre manipulação, seja pelo historiador, seja pela memória social. Sendo assim o trabalho do profissional da história e outros cientistas sociais, deverão manter o rigor da análise na pesquisa.

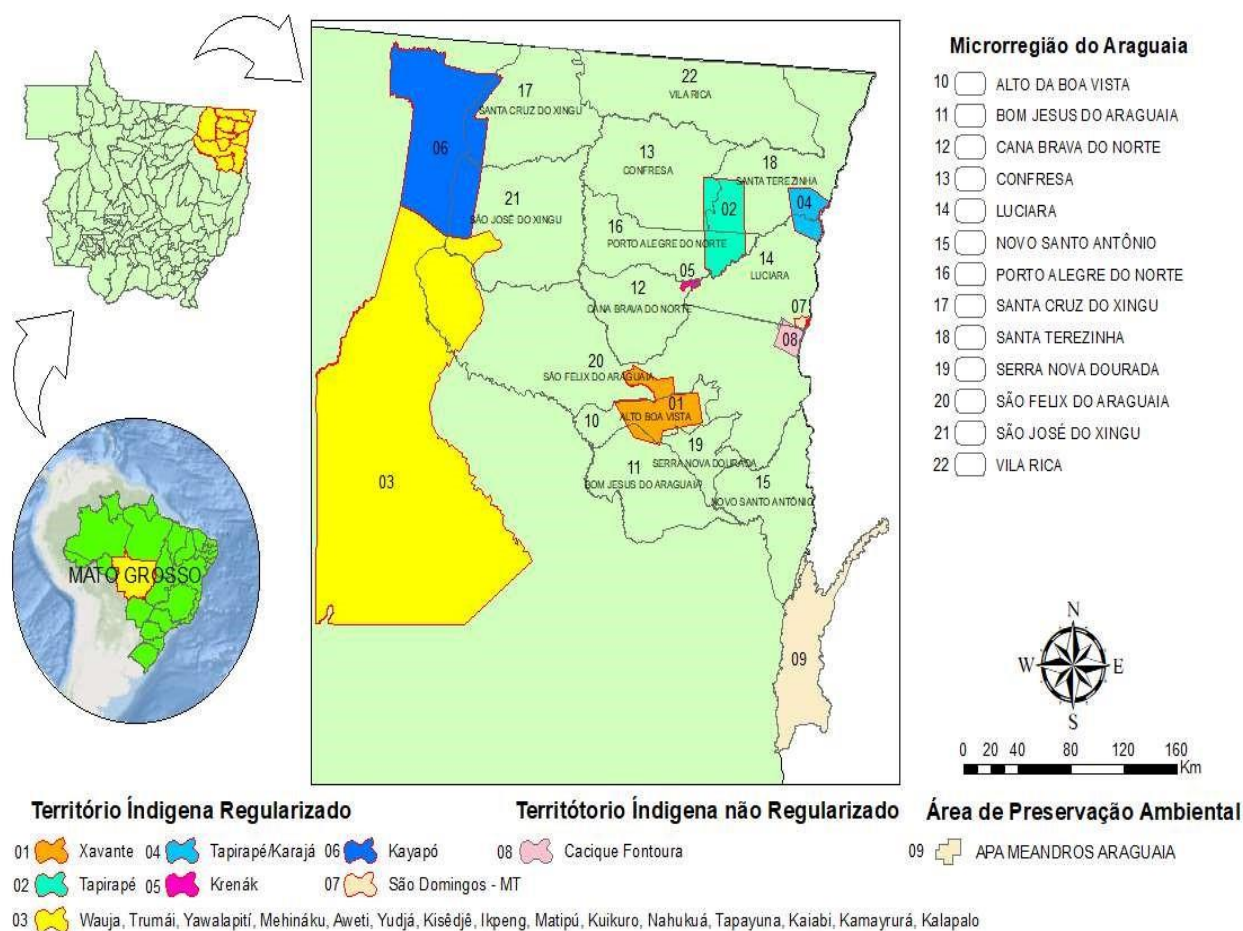
Iniciamos afirmando que a Microrregião Norte Araguaia tem suas raízes fundadas em terras indígenas, não é possível falar do Araguaia sem considerar sua existência e contribuição. Estudos, como os de Baldus (1970), apontam, a partir de documentos, entre eles a carta do Alferes Jose Pinto da Fonseca, datada de agosto de 1775, a existência dos povos indígenas nessa região; entre eles: Karajá, Javaés, Tapirapé, Xavante e Kaiapó. O povo Karajá, vivia no nordeste, no baixo Araguaia. O povo Javaé no centro da Ilha do Bananal e o povo Tapirapé/Karajá, no médio Araguaia e foz do Rio Tapirapé. No rio Xingu vivia o povo Kaiapó; já o povo Xavante habitava uma área próxima à São Felix do Araguaia, também na margem esquerda do rio, área hoje denominada Suiá Missu ou Maraiwatsede.

Wangley, no seu livro “Lágrimas de boas-vindas - os índios Tapirapé do Brasil Central” (1988), diz que em 1900 a fronteira ocidental do Brasil terminava no Rio Araguaia, que poucos sertanejos viviam isoladamente e os indígenas em aldeias distantes entre si.

Abordamos sobre cada povo originário da região do Araguaia, sem aprofundar as informações deles, mas apenas informar sua existência, localização e traços da cultura. Objetivamos situar o leitor das diversas fronteiras existentes nesse espaço. Optamos nesse trabalho por utilizar a autodenominação dos povos indígenas, por considerar essa uma atitude que valoriza os costumes da comunidade local.

Figura 3 – Mapa de Territórios Indígenas da Microrregião Norte Araguaia, em Mato Grosso

TERRITÓRIOS INDÍGENAS



Fonte: Arquivo Pessoal de Evany Costa dos Santos, elaborado por Wayne Vieira Lima, engenheiro florestal e Cadista, CREA MT 034303, em janeiro de 2019.

1.1.1 - Povo Apyãwa

Os Apyãwa (autodenominação) ou Tapirapé (denominação usual pelos não indígenas), são de família linguística Tupi-guarani do tronco Tupi, idioma Tapirapé (RODRIGUES 1986, p.39), com território nos municípios de Confresa (580.194,50 hectares), Porto Alegre do Norte (397.225,00 hectares) e Santa Terezinha (646.689,40 hectares), no Estado de Mato Grosso (IBGE, 2019).

O decreto S/N, da Presidência da República, de 9 de setembro de 1998, homologa a Terra Indígena Urubu Branco como território de ocupação permanente do povo Tapirapé, sua extensão territorial é de 167.533 hectares e está localizada, na microrregião Norte Araguaia, distante cerca de 1.270 km da capital de Mato Grosso, Cuiabá.

Figura 4- Povo Tapirapé na Escola Indígena Tapi'itãwa, reunião pedagógica.



Fonte: Álbum do Cefapro, cedida por Rodrigo Lopes Alencar, em janeiro de 2018.

/

A figura 4 (acima), faz parte do álbum digital de fotos do Cefapro/Confresa-MT, organizada pelo professor formador da Indígena, e representa um momento de discussão pedagógica, de levantamento de demandas formativas, para elaboração da proposta de formação continuada para educadores, no ano letivo de 2018.

A área indígena Urubu Branco está localizada a aproximadamente 30 km da sede da cidade de Confresa. Nesta área vive o povo Tapirapé, que se dividem em sete aldeias: Tapi'itãwa, Miryxitãwa, Akara'ytãwa, Tapiparanytãwa, Wiriaotãwa e Inataotãwa. Todos falantes bilíngues, sendo a primeira língua, a língua Tapirapé, e a segunda língua o português, as quais falam fluentemente (Paula, 2012).

A área indígena Tapirapé/Karajá está situada no município de Santa Terezinha, na confluência do rio Tapirapé com o rio Araguaia, esta área de terra é destinada aos povos Tapirapé e Karajá. Eles mantêm uma convivência nesta área desde da década de 1940 quando foi instituída pelo antigo Serviço de Proteção aos índios do Governo Federal, inclusive eles mantiveram casamentos entre os povos dando origem a uma miscigenação Tapirapé/Karajá. Atualmente a população desta área constituiu três aldeias: Majtyritãwa, Hawalora e Itxala. Relatos dos anciões do povo Tapirapé, informam que, nos anos 1900 a comunidade estava dividida em mais de 23 aldeias, que iniciavam na região da serra do Urubu Branco, às margens do Rio Tapirapé, e descia a região do rio Araguaia até o sul do Pará, de aproximadamente 1500 pessoas, já naquele período (Warley, 1988).

Os conflitos Inter étnicos era uma constante nesta região do Araguaia. Baldus (1970, p. 49), falando sobre o povo Tapirapé, relata o estado de pânico vivenciado por este há mais ou menos três décadas, em relação aos seus mais perigosos inimigos, o povo Kayapó, que não

somente avançam em direção ao Araguaia para acabar com os sertanejos e suas casas, mas marcham para o sul atacando a sua propriedade, além de roubar-lhes mulheres e crianças.

Segundo Baldus (1970) e Wagley (1988), os Tapirapé estiveram sob risco de extinção na primeira metade do século XX, tanto pelo contato com o não índio como com outros grupos indígenas. Estudos realizados pelos autores afirmam que no período de três décadas (1900 a 1935) o povo Tapirapé teve um alto percentual de redução da sua população, passando de 1.000/1.500 para 71 pessoas na década de 1940.

A partir da década de 1950, com apoio das irmãszinhas de Jesus e de agentes da Prelazia de São Félix do Araguaia, os Tapirapé começou um processo de reconstituição de seu povo e conquista de território.

Quatro décadas depois, a população havia quintuplicado e os Tapirapé iniciaram gestões no sentido de retomarem o seu território original. É preciso frisar que eles nunca haviam abandonado totalmente este território, pois faziam incursões anuais até a serra do Urubu Branco para coleta de taquari, uma pequena taquara apropriada para fazer flechas. Até a década de setenta havia também uma família de remanescentes Tapirapé que permanecia na região, embora de modo isolado do grupo maior (ALVORADA⁶, 2009, p. 7).

Atualmente a população dos Tapirapé é de aproximadamente 1.000 pessoas (SESAI, 2019), como já citamos anteriormente, eles têm uma área de terra exclusiva que é a Urubu branco e outra compartilhada com os Karajá (terra indígena Tapirapé/Karajá), localizada no município de Santa Terezinha e Luciara, Estado de Mato Grosso. Ocupando uma área de terra em Santa Terezinha 646.689,40 hectares e em Luciara 424.302,80 hectares (IBGE, 2019).

1.1.2– Povo Iny

O povo Iny (autodenominação) ou Karajá (denominação inter étnica), é pertencente à família linguística ao Tronco Macro-Jê, constitui um grupo numeroso de indígenas que estão nos territórios dos estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins. São habitantes desde 1900 (BALDUS, 1988), das margens do rio Araguaia. “Os karajá se subdividem em Karajá, Javaé e Xambioá que fazem parte de uma mesma família linguística. Este povo se autodenomina Iny. O seu território tradicional se estende por toda a região do vale do Rio Araguaia abrangendo os estados de Mato Grosso, Tocantins, Goiás e Pará. Atualmente vivem em 29 aldeias que se

⁶ O Jornal Alvorada é um órgão de divulgação dos acontecimentos ocorridos no Araguaia, com apoio da Prelazia de São Félix do Araguaia, lançado em 1970, e está até hoje em circulação. A primeira página é ilustrada pelo padre e artista plástico espanhol Maximino Cerezo, pintor dos Murais da Libertação, que ilustram as igrejas da Prelazia de São Félix do Araguaia.

estendem de Aruanã Go (aldeia de Buridina) até Santana do Araguaia na divisa de Goiás com o Pará” (ROCHA, 2008)

Em mato grosso, de acordo com (SILVA & SATO, 2010), no mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso, há varias terras indígenas espalhadas pelo estado da etnia Iny a saber: T.I. Cacique Fontoura, nos municípios de Luciara (424.302,80 hectares), São Félix do Araguaia (1.671.347,50 hectares), T.I. São Domingos, no município de Luciara(424,302,80), e São Félix (1.671.347,50 hectares), TI. Tapirapé Karajá, Santa Terezinha (646.689,40 hectares) e Luciara (424.302,80 hectares) e T.I. Lago Grande, no município de Santa Terezinha. Essas áreas de Terra Indígenas, todas estão em município que compõem a microrregião norte Araguaia.

Eles têm o rio Araguaia como um eixo de referência mitológica e social, tanto para pesca, caça como para rituais. Em outras palavras o rio Araguaia é um patrimônio material e imaterial da cultura desse povo. Uma característica marcante desse povo é a mobilidade, sempre em função do rio, na busca de recursos alimentícios e de manter viva sua cultura.

Figura 5- Povo Iny no encontro discutindo saúde mental, agosto de 2015.



Fonte: www.axa.org.br, acesso em 20 de março de 2019.

A imagem faz parte do site Associação Xingu Araguaia, AXA, é uma matéria sobre os seminários com o povo Karajá, que ocorreu na cidade de São Felix do Araguaia, no ano de 2015, objetivando discutir com os pajés Carajás problemas-relacionados-a-saúde-mental-dosindígenas, o evento foi organizado com palestras e debates abertos ao público e também

com um momento exclusivo para a reunião dos pajés. Na imagem - Samuel Yriwana Karajá, fala sobre o tema do seminário.

Os contatos dos povos indígenas da Microrregião Norte Araguaia com diferentes expedições de não índios, desde o período colonial até o tempo presente, nos apontam muitas animosidades, estando no centro delas, a disputa pela posse e propriedade da terra. Vale ressaltar que esses conflitos não eram apenas entre índios e não índios, sobre essa situação Soares (2004, p.52) escreve:

As sociedades indígenas Xavante, Karajá, Tapirapé e Kaiapó que habitavam (e habitam) o vale do Araguaia eram rivais e constantemente entravam em guerras. Pesquisadores e viajantes que passaram pelo rio Araguaia no séc. XIX e início do XX relatam episódios de conflitos entre estas sociedades indígenas. (Soares, 2004, p.52).

O povo Iny foi alvo fácil de inúmeras frentes religiosas, planos governamentais, visitas de presidentes da República como Getúlio Vargas (1940) e Juscelino Kubistchek (1960), e inúmeras visitas de pesquisadores, escritores e jornalistas. Entre eles destacam-se registros de visitas como a do alemão Fritz Krause (1908), do etnógrafo norte-americano William Lipkind (1938), do escritor José Mauro de Vasconcelos (década de 60, do século XX) e dos governadores de Goiás, Henrique Santillo (1988), e do Tocantins, Siqueira Campos (1989), inclusive com a construção de um hotel luxuoso e do palácio do catete, na região de São Felix do Araguaia (SOARES, 2004).

Com relação ao contato com a sociedade nacional, os textos históricos informam ter havido duas frentes de contato. A primeira ainda no século XVII, realizada pelas missões jesuítas da Província do Pará, assinalando a presença do Padre Tomé Ribeiro, em 1658, que se encontrou com os Karajá do baixo Araguaia, provavelmente os Xambioá (ou os Karajá do Norte, como preferem ser chamados). Também o contato com o Estado e seus agentes propiciaram diminuição populacional, TORAL (1992), nos apresenta algumas situações:

A partir do final do séc. XIX em diante, os efeitos dos choques com guarnições militares dos “presídios” construídos na região para vigiá-los e garantir a navegação, da repressão promovida por missionários capuchinhos aliados à violenta aparição de epidemias causaram o desmoronamento de sua população e uma mudança na composição dos grupos. Cerca de aproximadamente 2.000 pessoas em 1842 declinam para 1.350 em 1887, 60 em 1940 e 40 pessoas em 1959, o número mais baixo que jamais atingiram (TORAL, 1992, p. 28).

Essas e outras frentes de contato com o povo não indígena, ocorreram e ocorrem, os

contatos mais permanentes estabelecidos a partir das primeiras décadas do século XX quando constituíram os primeiros povoados não indígenas na Microrregião Norte Araguaia.

Hoje, o contato é permanente do povo Karajá com a sociedade não indígena, envolvimento e partilha das culturas no tocante a alimentação, língua, hábitos, ensino, religião entre outros. A convivência com a comunidade não indígena é diária, mas não os impediu de manter costumes tradicionais do grupo, como: a língua, artesanatos (artes em barro, entre elas as bonecas, artes plumárias, de forma especial adornos, artes de madeiras), as pescarias familiares, os rituais e as pinturas corporais.

No Araguaia, nas áreas indígenas do município de Santa Terezinha, há ocorrência de suicídios e outras doenças principalmente as doenças psicológicas. As quais foram discutidas no seminário título figura 5, neste trabalho. Constituem-se marcas do contato: a tuberculose, o alcoolismo e a subnutrição.

Por outro lado, há uns sinais de resistência do povo indígena, eles se organizam/articulam, na busca da garantia de direitos, envolvendo-se também na política e elegendo-se vereadores em cidades ribeirinhas como Santa Terezinha e São Felix do Araguaia.

O povoado Mato Verde, atual cidade de Luciara, foi constituído em território dominado pelo povo Karajá. Desde a sua criação, até a atualidade ocorrem alguns conflitos entre indígenas e não indígenas. Os Karajá mantem presença cotidiana nas cidades de Santa Terezinha, Luciara e São Félix, são cidades onde eles realizam suas transações comerciais e também recebem atendimento de saúde.

1.1.3- Povo Mebêngokrê

Os Mebêngokrê (autodenominação) ou Kayapó (por denominação dos não indígenas), que significa "os homens do buraco/lugar d'água", são um povo falante da família linguística Jê, do tronco macro Jê, com a nomenclatura da autodenominação (Kaipó) é uma língua com muitos dialetos.

Os Kayapó encontram-se distribuídos em dez sociedades indígenas conhecidas como: A-Ukre, Gorotíre, Kararahô, Kokraimôro, Kriketum, Kubenkrankêng, Mekragnotí, Mentuktire ou Txukahamãe, e os Xikrín, subdivididos em Xikrín do Bacajá e Xikrín do Cateté. Existem, atualmente, pelo menos três outros grupos Kayapó isolados de qualquer contato, são eles: os Ngra-Mrari; os Purô e os Pituiarô, todos localizados nos estados do Pará e Mato Grosso (PEQUENO, 2004, p, 252).

Residem na parte central do País, no Parque Indígena do Xingu (na microrregião norte Araguaia), e abrange o Rio Xingu e seus afluentes. “São conhecidos como "Kayapó do Norte" habitam a área etnográfica denominada Tocantins-Xingu, ou seja, a "área limitada ao norte por uma linha que partindo do Mearim alcança o Iriri, a oeste pelo divisor de águas Tapajós-Xingu, a leste pelo Tocantins e ao sul pelo chapadão que se estende de Mato Grosso a Goiás" (Galvão, 1979, p. 217).

Na Microrregião norte Araguaia, de acordo com (SILVA & SATO, 2010), no mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso, há duas terras indígenas da etnia Mebêngokrê são elas T.I. Capoto Jarina, nos municípios Matogrossense de São José do Xingu (754, 964.50 hectares), Santa Cruz do Xingu (565, 174.80 hectares), Peixoto de Azevedo (1,440, 064.20 hectares) e a T.I. Kapotnhinore, nos municípios de Vila Rica, São Félix do Xingu⁷. Também em Mato Grosso há outras terras indígenas do povo Kayapó a exemplo da T.I. MenkragnotiKayapó, que vivem Isolados e estão localizados nos municípios mato-grossenses de Matupá, Peixoto de Azevedo e em parte do Estado do Pará.

Figura 6- Povo Mebêngokrê, em audiência pública na Câmara dos Deputados, abril de 2019.



Fonte: www.folhamax.com, acesso em 05 de maio de 2019

A imagem, é de uma audiência pública, que ocorreu na câmara dos deputados, em 25 abril de 2019, para debater a Medida Provisória (MP) 870/2019. Ela foca a indígena Tuíra Kayapó levantou-se contra referida MP. Tuíra tem se mostrado uma mulher de fibra nas lutas pelos direitos de seu povo.

1.1.4 – Povo A'uwe uptabi

⁷ A referida terra indígena ainda não está demarcada, é um território tradicional.

De acordo com (SILVA & SATO, 2010), no mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso, há duas terras indígenas da etnia A'uwe uptabi, são elas T.I. Marãiwatsede, nos municípios de Xavante São Félix do Araguaia, Alto da Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, T.I. Parabubure, nos municípios de Nova Xavantina, Campinápolis e Água Boa, T.I. Pimentel Barbosa, nos municípios de Canarana e Ribeirão Cascalheira e a T.I. São Marcos, no Barra do Garças. Dessas apenas a TI Marãiwatsede, está localizada no território da Microrregião Norte Araguaia, objeto do nosso estudo. Na imagem 7 apresentamos o Povo Xavante discutindo melhorias e fortalecimento da educação indígena com secretária de educação do Estado de Mato Grosso

Figura 7- Povo A'uwe uptabi, em reunião na SEDUC-MT, ano 2019.



Fonte: www.seduc.mt.gov.br, publicada em 07/2/2019. Acesso em 15/03/2019.

Os A'uwe Uptabi (autodenominação) que significa “gente verdadeira” ou os Xavante (denominação de não indígenas), pertencem a família linguística Jê, são tradicionalmente coletores, caçadores e pescadores, vivendo entre os rios Culuene e rio das Mortes e também no Estado de São Paulo. Produzem artesanato com buriti, madeira e sementes, e entre seus rituais incluem o oi'ó, dahono, darini, wa'ía, e em suas práticas esportivas apresentam parte da sua força com o uiwede (corrida de tora de buriti), que é uma política de revezamento e ocorre em equipe.

Sobre o contato com o povo A'uwe Uptabi ou Xavante, Rosa (2015) diz que diversos:

Agentes sócio-históricos envolvidos neste conflito agrário e interétnico, (...) indígenas, fazendeiros, colonizadores, empresários, peões, trabalhadores, missionários religiosos, agentes e funcionários do Estado, militantes das

causas indígenas, posseiros, grileiros e políticos locais que estão inseridos no caso de luta pela terra.

Os Xavante habitavam predominantemente a área da Marãiwatsédé, município de São Félix do Araguaia, Alto Boa Vista e Bom Jesus do Araguaia. Na década de 1960 a Força Aérea Brasileira (FAB) retirou os Xavante desta área e os transportou de aviões para as proximidades do município de Nova Xavantina, uma outra área ocupada por Xavante. Esta remoção dos Xavantes atendia os interesses econômicos de grandes grupos de empresários que instalou um mega empreendimento agropecuário no local, a Fazenda Suiá Missu com mais de seiscentos mil hectares. Empreendimento privado aprovado pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e financiado com recursos públicos.

De acordo com Rosa (2015),

Marãiwatsédé é uma região que foi historicamente se metamorfoseando através da ação humana. As concepções e sua utilização variaram ao longo do processo de domínio exercido por diferentes agentes sócio-históricos: primeiramente os Xavante que a consideravam um território; por colonizadores e empresários (como Ariosto da Riva e o Grupo Ometto) que consideravam área de exploração comercial; posseiros que tanto poderiam considerar a terra como lugar de moradia e trabalho, como terra para comercialização se aproximando da figura de grileiro que utiliza documentos falsos; e ainda como local de população eleitoral para políticos e lideranças locais que se infiltraram na luta pela terra como forma de angariar votos. (ROSA, 2015, p. 20).

No ano de 2012 os Xavantes conseguiram a reintegração de posse da área da Marãiwatsédé e retornam em definitivo para a Microrregião Norte Araguaia. Atualmente tem a maior população indígena do estado de Mato Grosso, com 19.259 pessoas, e estão presentes em todo o leste do estado de Mato Grosso, cotidianamente nos municípios das margens da BR 158 no percurso de Barra do Garças até São Félix do Araguaia.

1.1.5– Povo Apainekrá

Sobre esse povo há poucas referências, segundo a cartografia social o povo autodenominado Apainekrá, descendem dos também denominados, pelos não indígenas como índios Kanela do Maranhão, aqui, Kanela do Araguaia, residem na Terra Indígena Pukañu, que segundo a Articulação Xingu Araguaia, chegou a ter sua terra homologada através da Portaria 294, de 26 de novembro de 2014, e que logo após a publicação da portaria, os latifundiários dos estados do Mato Grosso e Tocantins iniciaram uma investida política contra a Portaria.

Figura 8 - povo Apainekrá, fevereiro de 2019



Fonte: arquivo da EE Sol nascente, cedida por André Luiz, em fevereiro de 2019.

A imagem apresenta atividade coletiva do povo, no barracão da sala anexa EE Sol Nascente, na localidade da comunidade indígena Apainekrá, área indígena Nova PUKANU, que fica aproximadamente 100 km da cidade de Confresa.

Em diálogo com componentes da comunidade indígena Apainekrá, afirmaram, que após os mesmos se reunirem com a Ministra da Agricultura, Kátia Abreu (à época), e a Secretária da SPU, Cassandra Maroni (à época), a portaria foi revogada, em seu lugar nasceu a Portaria nº 10/ 2015, que instituiu um Grupo de Trabalho para realizar, antes, um estudo técnico sobre a área. Até o ano de 2019 o Grupo de Trabalho não iniciou efetivamente os trabalhos e a terra pretendida por esta população indígena encontram-se ainda em litígio (ISA, 2019, cartografia).

O litígio da área denominada Terra Indígena Pukañu, dos denominados Kanela do Araguaia e com descendentes da família Luz uma das primeiras famílias não indígenas a residirem no município de Luciara.

Esses grupos indígenas que compõem a Microrregião Norte Araguaia mato-grossense, no contato com não indígena e ainda com o modelo de desenvolvimento econômico do capital, tem sofrido os impactos ambientais e sociais, principalmente sobre os conflitos pela posse e propriedade da terra. Nas últimas décadas tem se percebido um desejo de luta por garantia de direitos. Nesse sentido podemos citar os A'uwe uptabi (Xavante) pela desintrusão da terra indígena

Marãiwatsédé, a luta do povo Apaineirá (Kanela do Araguaia) do povo Mebêngokré (Kaiapó) por demarcação de terras do município de Vila Rica MT (SILVA & SATO, 2010, p. 273-277).

1.2 - A Chegada de Outros Povos, Vindos de Outras Regiões.

A ocupação da Microrregião Norte Araguaia por habitantes não indígenas teve diferentes movimentos migratórias, com tempos e origens distintas. O primeiro de população oriundas dos estados da região Nordeste do Brasil e o segundo de pessoas oriundas de estados da Região Sul do país. Os primeiros deslocamentos populacionais datam da primeira metade do século XX, foram deslocamentos espontâneos, ou seja, não direcionado pelo Estado ou iniciativa privada e o segundo ocorreu a partir da década de 1970 direcionado proporcionado pelas empresas colonizadoras que atuaram nesta região.

Desde o início das migrações, o espaço da Microrregião Norte Araguaia já era ocupado por diferentes grupos indígenas, como já citamos anteriormente, que se encontravam espalhados por toda a região, nas proximidades dos rios Araguaia, Tapirapé e Xingu, e seus afluentes. Esses migrantes não indígenas reconfiguraram esse espaço desde o sul do Pará até o leste de Mato Grosso (SOARES, 2004).

Dom Pedro Casaldáliga, na carta a pastoral em 1971, apresentou as origens e as características das populações que aqui residiam, dizendo:

A maior parte do elemento humano na região é sertanejo: camponeses nordestinos, vindos diretamente do Maranhão, do Pará, do Ceará, do Piauí, passando por Goiás. Desbravadores da região, “posseiros”. Povo simples e duro, retirante como por destino numa forçada e desorientada migração, com a rede de dormir nas costas, os muitos filhos, algum cavalo magro e uns quatro “trens” de cozinha carregados na sacola (CASALDÁLIGA, 1971, p. 06).

Na carta de Dom Pedro CASALDÁLIGA, o elemento humano apresentado é diversificado, variando desde camponeses (nordestinos), desbravadores da região e posseiros, de acordo com a carta são pessoas simples que vieram de longe, numa situação de muitas dificuldades financeiras. Pessoas que deixaram suas terras de origem numa “desorientada migração”. Esse aspecto da carta nos faz refletir: o que faz com que as pessoas se movam de seus lugares de origem? De outro lado, o que atraem as pessoas para uma determinada região? O ato de mudar de uma região para outro mexe com a estrutura psicológica, financeira e social das pessoas, tira-as da sua estrutura e as expõe a novas possibilidades de relações sociais, que nem sempre são relações amistosas.

Compreendemos como Martins (1997) e Soares (2004), que é preciso a combinação de diferentes elementos de ordem econômica e também simbólica. Nestes deslocamentos migratórios que estudamos, estes autores apontam que existiram, as tensões sociais no Sul do país por terras e as políticas de ocupação da Amazônia, a violência dos conflitos travados pelos coronéis e as chamadas “bandeiras verdes”⁸.

Podemos elencar características específicas de cada corrente migratória, mas existia algo em comum, “o sonho de conseguir uma vida prospera no novo local (GUIMARÃES, 2002)”. Sobre os deslocamentos, é importante destacar as estratégias deslocamentos por eles utilizados. Sempre em pequenos grupos de parentesco, de compadrio e de vizinhança. Sobre esse aspecto Martins (1997), constata que: “A teia de relações de parentesco e de compadrio se encarrega de difundir as informações sobre a localização de novas terras que ainda podem ser ocupadas. O que é facilitado pelo lento deslocar de partes dos grupos familiares desses camponeses”. (MARTINS, 1997, p. 176).

É possível que a combinação entre ir e ficar, tenham sido pensadas como forma de ajuda mútua, considerado as possibilidades de ir ou ficar. Cada integrante do movimento desenvolve um papel salutar. O que fica assegura as condições para o retorno, dos que foram, se necessário; e o que vai, organiza as condições de chegada dos que ficaram e foram.

Duas principais correntes migratórias, foram responsáveis pela (re)ocupação da Microrregião Norte Araguaia: as de origem nordestina e as de origem sulista. Sobre as correntes migratórias dos nordestinos, há muita literatura que as compreendem, como deslocamentos de miseráveis fugindo da seca no Nordeste, para não morrer de fome. Nosso entendimento vai ao encontro do pensamento de Cantuário (2012) quando afirma:

[...] Os deslocamentos de famílias, – intensos fluxos migratórios – da região Nordeste do país, desde o século XVIII, não foram apenas consequência da miséria ou de busca de melhorias. Foi também resultado de um processo histórico de resistência que põe em jogo séculos de hábitos de submissão, valores, educação e cultura (CANTUÁRIO, 2012, p. 27).

A autora chama a atenção para um aspecto que consideramos importante ressaltar, a migração não é apenas de “nordestinos miseráveis”, mas da busca por um lugar com mais possibilidades de ascensão social, é fuga de numa sociedade excludente. Um lugar onde seja

⁸ Termo utilizado pelos sertanejos quando se referiam ao padre Cícero Romão, do Juazeiro, CE, pelo qual tinham uma devoção fervorosa, e entoavam rezas em seu nome e terços a seu favor. Sobre esse conceito ver em estudos de GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz- Lenda do ouro verde. Política de colonização no Brasil contemporâneo. Cuiabá: UNICEN/Apoio UNESCO, 2002.

possível estabelecer acesso à educação, cultura, segurança entre outros direitos tão necessário para a dignidade da pessoa humana.

Além das correntes migratórias dos nordestinos, também houve a corrente migratória dos sulistas, em período histórico diferente, e com múltiplas motivações. Teve início com as tensões sociais por terras na região sul do país e o impulso das políticas de governo para ocupação dos chamados espaços vazios da Amazônia, a partir da década de 1970.

O município de Confresa, embora fundado na década de 1980, também recebe estes dois fluxos migratórios que chegaram na Microrregião Norte Araguaia. O primeiro fluxo ocorreu entre o final do século XIX e início do século XX, quando os nordestinos chegaram a Conceição do Araguaia-PA, colocando-se como mão de obra na extração da borracha⁹.

Quando os nordestinos, chegaram, ingressavam na extração, estes, eram denominados “coacheiros”. Esses trabalhadores mantinha uma relação marcada por conflitos de interesses com seus patrões os seringueiros.

Os seringalistas, mantinham os coacheiros em suas propriedades com a prática do endividamento, vendendo mercadorias para subsistência a estes, a preços acima do valor de mercado; essa prática, os mantinha, presos ou cativos¹⁰.

A vida dos caucheiros era marcada pelas situações difíceis, além do cativo, estes, ainda precisavam se deslocar em busca de novas árvores (indo sempre mais longe), transporte do látex, em lombo de animais, utilizando a força física. Essa peculiaridade, contribuiu para a formação de Vilas e cidades ao longo dos locais onde iam se instalando seringais e famílias de seringueiros ou caucheiros, especialmente em função da crise da borracha, já nas primeiras décadas do século XX. A crise do comércio do látex na década de 1920 impulsionou a migração populacional do sul do estado do Pará para o estado de Mato Grosso.

O segundo fluxo que tratamos neste trabalho refere-se aos sulistas, que chegaram posteriormente trazendo na bagagem as tensões sociais e o sonho de dias melhores nas terras das cidades de colonização. Esse fluxo foi planejado a partir de políticas governamentais, nos denominados projetos de colonizações, que ocorreram em quase todo o estado de Mato Grosso.

Desse fluxo, resulta o projeto de colonização Vila Tapiraguaia- MT (o atual município de Confresa). Esses deslocamentos possuem características próprias das fronteiras de ocupação como assinala Martins (1996):

⁹ Borracha, é o nome que se dá ao látex, produto de origem extrativa vegetal, que no Brasil são mais conhecidos dois tipos: a seringa e o caucho. No sul do Pará predomina o segundo.

¹⁰ A palavra “cativo” é uma denominação usual na região que significa dependência em todos os campos: financeiros, emocional e físico.

A história do recente deslocamento da fronteira é uma história de destruição. Mas, é também uma história de resistência, de revolta, de protesto, de sonho e de esperança. A nossa consciência de homens comuns e também a nossa consciência de intelectuais e especialistas se move no território dessa contradição (MARTINS, 1996, p.2).

As histórias contadas pelos migrantes sobre a memória da ocupação da região do Araguaia, a luta entre trabalhadores e fazendas, posseiros e fazendeiros, colonizadora e colono, indígena e fazenda, indígena e posseiro é nítida a ideia da resistência, do protesto contra as condições de vida insalubre e a busca por condições digna de vida e moradia. Assim como é possível perceber a organização em torno de objetivos comuns entre os trabalhadores, posseiros, indígenas e colonos contra as fazendas.

É importante destacar que muitos sulistas e nordestinos, em busca de conseguir melhores condições de vida travam lutas contra o latifúndio e mesmo com o poder estatal, que representa muitas vezes a propriedade privada. Nesse cenário de conflitos agrários há uma presença marcante: a igreja católica da Prelazia de São Felix do Araguaia, liderada pelo bispo Dom Pedro Casaldáliga.

Vale ressaltar que outras políticas foram organizadas e apoiadas pelo governo do Estado, a exemplo dos incentivos fiscais e instrumentos estatais, entre eles o INCRA, que eram utilizados como ferramenta para subsidiar e nortear as ocupações. Sobre essa temática, Rosa (2015) escreve:

O INCRA privilegiou os projetos de colonização oficiais nas margens das rodovias como forma de garantir o acesso e a circulação de mercadorias, mas não investiu de forma satisfatória em infraestrutura básica capaz de garantir a capacidade produtiva e de permanência desses assentados. Além do INCRA, outros órgãos governamentais têm uma importância fundamental no processo de (re)ocupação e expansão do capitalismo na Amazônia Legal. A SUDAM é um dos órgãos oficiais mais importantes dentro desse processo (ROSA, 2015, p.54).

O caso de Confresa é exemplar, já que o loteamento da colonização recebeu o aval do governo do estado de Mato Grosso a partir de seus órgãos ou por eles fomentados, como Incra, Intermat, Banco do Estado, Banco do Brasil, entre outros (Dias, 2002).

Confresa não é um caso isolado, as grandes empresas colonizadoras se instalaram em todo território mato-grossense com o apoio e incentivo dos governos do Estado e Federal. Entre elas podemos destacar: Canarana, Terra Nova e Confresa. Esses fluxos migratórios incentivados ou não, promoveram, segundo Martins (2009):

[...] lutas étnicas e sociais. Entre 1968 e 1987, diferentes tribos indígenas da Amazônia sofreram pelo menos 92 ataques organizados, principalmente, por grandes proprietários de terra, com a participação de seus pistoleiros, usando armas de fogo. Por seu lado, diferentes tribos indígenas realizaram pelo menos 165 ataques a grandes fazendas e a alguns povoados, entre 1968 e 1990[...] Nestes últimos trinta anos, diferentes facções da tribo Kayapó lançaram continuados ataques às fazendas de sua região, inicialmente para rechaçar os civilizados e, depois de pacificados, para impedir que continuassem invadindo seu território[...] Em 1984, os Kayapó-Txukahamãe sustentaram uma verdadeira guerra de 42 dias contra as fazendas e o governo militar, que culminou com o fechamento definitivo de extenso trecho da rodovia BR-080, maliciosamente aberta através de seu território para possibilitar futura invasão das terras por grandes fazendeiros [...] (MARTINS, 2009, p. 26)

Sobre a ocupação e os conflitos existentes, Dom Pedro Casaldáliga (1971), denuncia na primeira carta da Prelazia de São Felix do Araguaia:

Localizam-se na região a maior parte dos empreendimentos agropecuários – Fazendas ou companhias – aprovados pela SUDAM. Entre eles, a Suiá-Missu, Codeara, Reunidas, Frenova, Bordon, Guanabara, Elagro, Tamakavy, etc. [...] As áreas de alguns destes empreendimentos, em território da Prelazia, são absurdas. Destacando-se entre todas a AGROPECUÁRIA SUIÁ-MISSU S/A com 695.843 ha e 351 m² (Casaldáliga, 1971, p. 3 e 9).

Vale enfatizar que as muitas lutas faziam e fazem mortos. Os camponeses (moradores antigos ou recém-chegados) e os peões, enfrentaram a violência dos proprietários de terras ou empresas, com títulos de terras sobrepostos, emitidos pelo Estado, através dos seus “instrumentos de poder”, legalmente constituídos. Araguaia se constitui com sangue suor e lágrimas.

Ao longo do período de conflitos (Casaldáliga, 1971), a Prelazia de São Felix do Araguaia e a pessoa do Bispo Dom Pedro Casaldáliga, tornam-se agentes mediadores de conflitos, o que os tornam referências para a população menos favorecidas da região.

Falar em conflitos agrários de luta pela posse da terra nessa região e não mencionar a igreja católica e de forma especial a pessoa do bispo emérito Dom Pedro Casaldáliga, é desconsiderar parte significativa da história de esperança, construída pelos atores sociais que compõem esse espaço. Santos¹¹ nos fala em um dos seus poemas do livro “Embiras”, que Dom Pedro Casaldáliga em tempos de guerras semeia a paz de uma maneira bem particular. À Revista Eclesiástica Brasileira (1975), Dom Pedro Casaldáliga fala sobre a teologia por ele vivida:

¹¹ Edilson Pereira dos Santos, é professor de História, agricultor, músico e compositor, no seu livro Embiras, dedica um poema em especial a Dom Pedro, numa rima que permeia o imaginário social popular, DOM PEDRO, semeia paz e esperança.

Aqui (em São Félix do Araguaia) misturamos as canções, o suor e o sangue. E é mentira afirmar que a Teologia da Libertação se inspira no marxismo: a Teologia da Libertação se inspira no Evangelho e na pobreza. Mas, evidentemente, utilizamos categorias marxistas e, graças a Marx, temos entendido melhor o capitalismo (REVISTA ECLESIASTICA BRASILEIRA, 1975, p.447).

A Teologia da Libertação,¹² que utilizou e utiliza a igreja católica da prelazia de São Felix do Araguaia, é uma ação que define o termo “oração”, tão utilizado nas igrejas: orar com ação. Onde por vezes a religiosidade se confunde com a política (não a política partidária), mas aquela em que o cidadão da polis busca a garantia dos direitos.

Com base na teologia da libertação, professar a fé católica, nesse território, é buscar, é ter como impulso a utopia, reafirmada a cada dia, como camisa diária pela sobrevivência, uma resistência aos opressores (nesse caso específicos o Estado e as empresas). Em virtude dessas e outras ações, vários agentes da igreja católica da prelazia de São Felix do Araguaia sofreram perseguições, chegando a ser mortos e ou deportados¹³.

Como exemplo de mártires, entre outros podemos citar o caso do Padre Francisco Jentel, que no depoimento de Dom Pedro Casaldáliga acerca de Jentel (2000, p. 4) apresenta a versatilidade do padre e do homem que lutava incansavelmente para diminuir a distância entre o direito e a sua efetivação:

Negócio nas mãos de Chico tinha todas as garantias do sucesso...O povo sabia disso, os inimigos do povo também, duvido que possa encontrar nessa Amazônia toda, no espaço de tempo que Francisco por aqui se movimentou, outro missionário (do evangelho ou da economia) com mais idas e vindas, com mais gestão de audiências, com maior persistência na causa (Casaldáliga, 1996, p.4)

Outros exemplos poderíamos citar, de pessoas da igreja (padres e madres), de outras lideranças (ligadas ou não à igreja católica), frente aos movimentos de resistência e lutas pela posse da terra, trabalho e justiça social no Araguaia. Mas a ação incisiva, de iniciativa da igreja católica, da prelazia de São Felix do Araguaia, destaca-se, como igreja dos mártires e a faz referência na região.

¹² Sobre teologia da libertação, tratando desse período e local histórico, sugiro a leitura do artigo de COSTA, Rayane de Paula: Mártires e martírio na Igreja católica de Mato Grosso- Território memória e representação: ensaios de História- Cuiabá: Ed UFMT, 2013, p 55-63.

¹³ A respeito das perseguições, prisões e mortes de padres, posseiros e pessoas envolvidas em conflitos por terras em Mato Grosso, verificar arquivos da CPT em Cuiabá-MT.

Entre todas as pessoas da igreja católica, Dom Pedro Casaldáliga se destacou e ainda se destaca, com notório respeito em nível nacional por suas ações. Sendo ameaçado de morte inúmeras vezes, desde os anos de 1970, quando residia em Ribeirão Cascalheira no período da Ditadura Militar no Brasil, até os dias atuais. No ano de 2012, no processo de reintegração de posse da área indígena (desintrusão) Maraiwasédé para os Xavantes, precisou deixar o estado de Mato Grosso, a pedido de amigos e companheiros de causa, em virtude das ameaças de morte. Mas como ele mesmo costuma dizer, “minhas causas, valem mais que minha vida”.

Casaldáliga sofreu processo de expulsão do país por cinco vezes, mas em nenhuma conseguiram de fato expulsá-lo. Tem uma importante atuação na sociedade de modo geral, contribuiu com a criação do CIMI, da CPT, da Romaria dos Mártires da Caminhada e do jornal Alvorada.

Essas e outras ações fazem com que o ex-bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia tenha o respeito da maioria da população do Araguaia, e sobre sua história existem ainda vários artigos e livros. Atualmente o livro “fica Pedro” foi transformado em peça teatral, além de ter sua história transformada em filme (“Descalço sobre a terra vermelha”) que circula internacionalmente.

O contexto das lutas sociais, adicionados a crise da borracha (que faz com que os maranhenses que já se encontravam no sul do Pará seguissem em frente para Mato Grosso), as migrações de maranhenses com seus rebanhos e dos garimpeiros (buscando alternativas de vida); a construção das BRs 158 e 080, posteriormente, reconfiguram o lugar, criando novas vilas/povoados, que mais tarde tornam-se cidades, que vão compor a Microrregião Norte Araguaia, conforme Tabela a seguir:

Tabela 1. Ano de criação dos municípios Araguaia:

Município	Ano de criação
Luciara	1963
São Félix do Araguaia	1976
Santa Terezinha	1980
São José do Xingu	1983
Vila Rica	1986
Porto Alegre do Norte	1986
Ribeirão Cascalheira	1989
Alto Boa Vista	1993
Confresa	1993

Canabrava do Norte	1993
Bom Jesus do Araguaia	1999
Novo Santo Antônio	1999
Santa Cruz do Xingu	1999
Serra Nova Dourada	1999

Fonte: dados do IBGE, acesso em 18/01/201

1.3 - A Cidade de Confresa

A cidade de Confresa, constituiu-se e foi crescendo a partir das práticas sociais diversas de sua população, que de modo singular, a partir da ideia de cidade de colonização, modelo utilizado na Amazônia e analisados por alguns estudos, como de Regina Beatriz Guimaraes Neto (2002).

A figura 9 apresenta os engenheiros e José Augusto Leite de Medeiros e José Carlos Pires Carneiro, proprietários da fazenda Frenova, discutindo estratégias de ação para praticar o projeto de colonização. Nela, ao fundo, está a o incio da abertura das ruas e avenidas com correntões, tratores e máquinas de esteiras.

Nesse momento há o sonho de uma cidade de colonização para poucos colonos vindo do sul do país, que poderiam comprar lotes rurais e ganhar um urbano para criarem suas famílias e contibuiem com a colonizadora para o desenvolvimento de um projeto capitalita de desenvolvimento.

Figura 9 – Engenheiros da Empresa, na abertura das primeiras ruas da cidade de Confresa. 1978.



Fonte: Álbum de família, cedida por Gaspar Domingues Lazzari em janeiro de 2018.

O Projeto foi implementado pelos proprietários, com a intenção de alocar mão de obra para trabalhar na usina de álcool Gameleira que o grupo instalou em Confresa e também para expandir suas atividades econômicas com o negócio de colonização. Ele teve como base outros projetos de colonização espalhados pelo estado. Geralmente os projetos de colonização tomam como base outros projetos de sucesso, no caso de Confresa, os proprietários tiveram como base:

“[...] com base em análise da colonização de Canarana (1973) e ainda prevendo que, com isso, teriam trabalhadores para atender sua demanda de mão de obra barata e cativa, iniciam em 1978 o projeto de colonização denominado Vila Tapiraguaia, hoje Confresa”. (NUNES, 2010).

Se consideramos o ano de 2019, podemos dizer que do ponto de vista do projeto de colonização, Confresa é um projeto que não deu certo. Já que foi um projeto idealizado para poucos, uma cidade com estrutura de metrópole, contendo área industrial, de lazer, residencial, escolas. Uma cidade para ricos, dada a condições de aquisição de lotes e moradias, quer sejam nos lotes urbanos, quer sejam rurais.

A seguir trabalharemos com mais ênfase a condição de acesso aos lotes e moradia no projeto Vila Tapiraguia I, cidade de Confresa-MT. Inicamos apresentando uma foto aérea da cidade no ano de 2018. Em contraste com a foto 09, onde estava sendo idealizada a cidade.

Figura 10 – Foto area da cidade de Confresa, ano 2018 .



Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Confresa. Cedido por Ricardo Masson em 22 de janeiro de 2019.

A figura 10 apresenta a rápida transformação da cidade de Confresa, cujo crescimento extrapolou o projeto inicial planejado colonizadora. Essa alteração sócio espacial, do projeto inicial para a cidade de Confresa, possibilita algumas leituras sobre a cidade nas perspectivas de conceitos que estamos trabalhando, entre eles o conceito de lugar.

Para compreender esse conceito é necessário interpretar a História local, a partir dos significados que dá os lugares, de modo especial entender a dinâmica de construção dos lugares, já que estes são carregados de significados a partir das práticas dos atores sociais que o compõe.

1.4 - O Projeto Vila Tapiraguia.

A prática de cidades de colonização em Mato Grosso, data dos anos 1970-1980, a partir da Ditadura Militar, onde vários projetos de colonização foram implantados em todo o Estado.

O projeto Canarana I (MORAES,2013), que José Augusto de Leite Medeiros toma como base para implantar o projeto da Vila Tapiraguaia I, é apenas mais um entre tantos espalhados pelo território deste Estado.

Os proprietários e idealizadores do projeto Vila Tapiraguaia I, se apropriaram dos moldes pré-estabelecidos pelo INCRA, que à época autorizava e financiava o projeto de loteamento rural e de agrovilas, ficando a cargo da empresa colonizadora, em contrapartida, executar serviços como a abertura de estradas e infraestrutura mínima necessária, para que os parceiros pudessem sobreviver (NUNES, 2010).

Muitas famílias embarcaram neste sonho entre eles Toninho Marçal e sua família (figura 11) nela podemos perceber seus dois filhos(homens) vestindo a camisa da colonizadora. Fotos como essas foram enviadas a familiares que ficaram no Sul dos pais, como forma de incentivo e convite para virem habitar o novo estado e a nova forma de vida.

Figura 11 – Filhos de Toninho Marçal, vestindo a camisa do projeto de colonização, Vila Tapiraguaia.

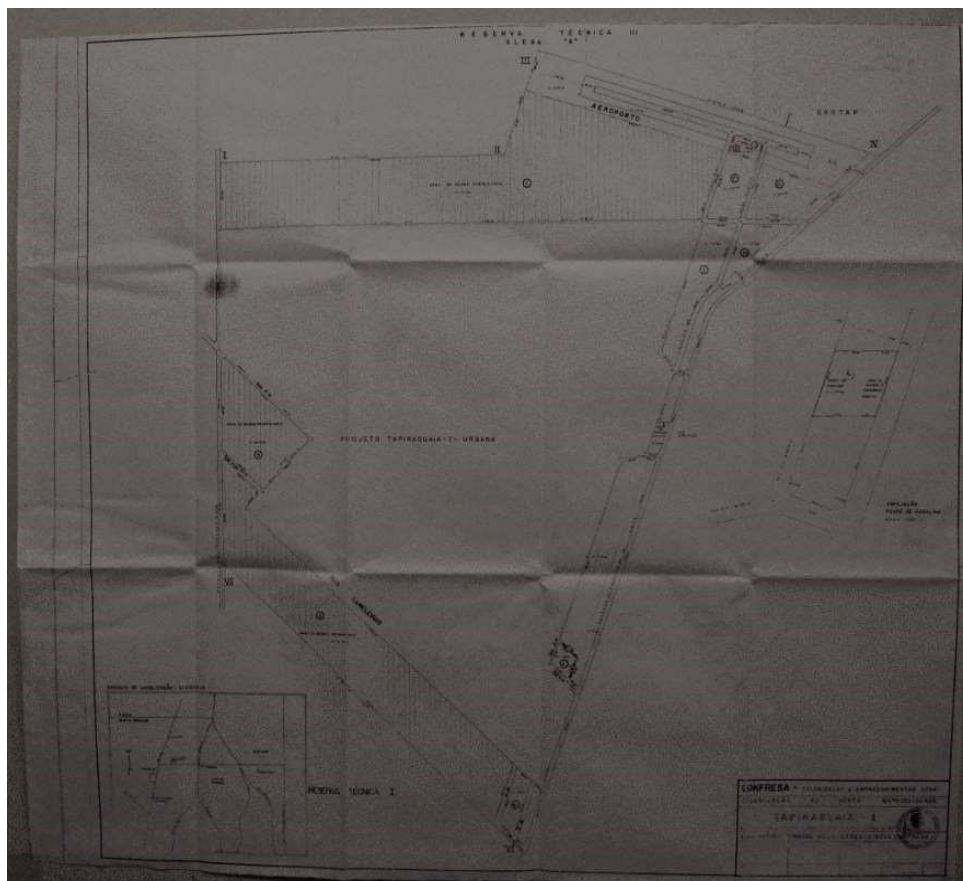


Fonte: Álbum de família, cedida por Jairo Cunha em janeiro de 2018.

A colonizadora Confresa – colonização e empreendimentos L.T.D.A (de propriedade de Jose Augusto Leite Medeiros) e responsável pelo projeto Vila Tapiraguaia I, com sede em Barra do Garças, no estado de Mato Grosso, iniciou o projeto demarcando uma superfície de 33.794,09 ha (trinta e três mil, setecentos e noventa e quatro hectares e novecentos metros

quadrados) de propriedade dos mesmos. O perímetro fechado pelas linhas definidas pelos onze marcos colocados no terreno conforme mapa abaixo, foi dividido em 67 lotes rurais.

Figura: 12 - Mapa da colonizadora, imóveis rurais.



Fonte: Loteamento original aprovado pelo decreto 57/87, FRENOVA AGROPECUÁRIA LTDA.

O Mapa do loteamento da cidade de Confresa (figura 12) está disponível apenas da forma digitalizada, de péssima qualidade, na secretaria de Planejamento da Cidade de Confresa. O original encontra-se no escritório central da colonizadora na cidade de São Paulo-SP, foi gentilmente cedido para este trabalho pelo engenheiro Wainner Vieira Amorim, servidor da secretaria, em janeiro de 2019.

Trazer pessoa para o projeto, e fazê-lo sair do papel, demandou organização e marketing, para a empresa. Ela investiu, anunciando em rádio, jornais e TVs em outros Estados da Federação, tudo que fossem possíveis para convencer as pessoas a comprarem o produto da “Vila Tapiraguá”.

Os colonos ouviram as propagandas veiculadas nos programas de rádio regionais e na Rádio Nacional da Amazônia. A TV Serra Dourada e TV Anhangüera de Goiânia, no estado de Goiás, também divulgavam o projeto de colonização Vila Tapiraguá. Além disso, muitos cartazes foram espalhados, falando da última fronteira agrícola, um novo centro de produção,

da terra da fartura e da vida fácil. Com o projeto em mãos e devidamente registrado e aprovado pelo Incra, o corretor e o procurador da colonizadora instalaram escritórios de compra e venda de terras nas cidades de Erechim e Santa Maria, no Rio Grande do Sul, utilizando-se das mídias para convencer as pessoas a virem em busca desse “paraíso” (REVISTA CARTOGRÁFICA UNIVERSAL, 1979, p.126).

As propagandas apontavam a região como grande produtora de mandioca, arroz, milho e cacau, sendo que do último foram plantadas dezesseis mil mudas, onde foram colhidos frutos com mais de dois quilos, produção superior ao sul da Bahia, servindo de grande incentivo e de propaganda dessas áreas. Houve também a promoção oferecida pela colonizadora, dizendo que na compra de um lote rural “ganhava” um lote urbano, pois acreditavam estarem incentivando o crescimento da agrovila. (Fonte: Projeto da Colonizadora, Tapiraguaia I).

Elas, somadas às tensões sociais vividas no sul do país, contribuíram para que muitos colonos deixassem suas terras e se juntassem em busca de novos horizontes, entre eles o projeto de colonização Tapiraguaia I. Eles eram em grande maioria, oriundos do Rio Grande do Sul e traziam na mala o sonho de mudar de vida.

Para refazer suas vidas no novo lugar, tinham como atividade econômica o cultivo de arroz de sequeiro, uma agricultura de subsistência, também produziam mandioca e cacau, nas atividades agrícolas, incluíam mulheres e crianças. As famílias em sua grande maioria residiam no lote rural.

O projeto de loteamento rural contava com sessenta e sete lotes rurais no total, dividido em áreas de duzentos e quarenta e oito a quatrocentos hectares. Cada um deles custou aos colonos dois mil e quatrocentos cruzeiros por hectare, variado entre 496 mil cruzeiros a 800 mil cruzeiros. O pagamento era parcelado, feito da seguinte forma: o colono pagava vinte por cento de entrada e oitenta por cento era financiado pelo Banco do Brasil através da sua carteira agrícola, com dez anos para pagar e tendo dois anos de carência.

O banco efetuava o pagamento à colonizadora logo após o registro da escritura da terra no cartório imobiliário competente. Assim como a terra, os maquinários, que também eram financiados, não poderiam ser vendidos, retirados ou destruídos sem o consentimento do mesmo, porque eram parte da garantia ao financiamento. Entre os maquinários liberados pelos financiamentos estavam tratores, colheitadeira, grades, plantadeira, etc.

Os novos moradores tornavam-se donos do bem após a efetivação do pagamento da dívida para com o banco. A inadimplência gerava juros de 12% (dose por cento) ao ano, impedia de novos financiamentos e sua reincidência poderia levar o patrimônio a leilão (terra, maquinários e outros bens de propriedade do inadimplente).

Quanto às benfeitorias da colonizadora, estava previsto desmatar 10%(dez por cento) da área total de cada lote rural e abertura de estradas necessárias para a locomoção dos colonos no interior dos lotes e destes para a Cidade. Também estavam previstas a implantação de escolas espalhadas em pontos diferenciados na área rural e na futura cidade.

A área urbana foi projetada para ser uma cidade modelo, denominada Vila Tapiraguaia, com forma triangular, cercada de um lado pela BR 158 e, de outro, pela MT 430, vias estas que possibilitavam a ligação com os municípios vizinhos e com os grandes centros.

A figura 13, apresenta o projeto da cidade de Confresa, no ano de 2019, apenas a área em rosa, no centro do mapa, representa a planta mãe, da colonizadora Vila Tapiraguaia I, que para os colonizadores era sonhada como a cidade modelo do Araguaia, nela constaria a saber: centro da cidade seria área comercial, que seria cercada por uma faixa de área verde. Estavam inclusas áreas destinadas a hospitais, bancos, praças, escolas, postos de combustível, ruas, avenidas e vielas planejadas, com medidas padrão, com formato triangular.

A colonizadora não cumpriu na integralidade com suas promessas. Deixando de entregar as documentações de propriedades (escrituras de lotes urbanos e rurais). Do total de 67 escrituras previstas, 25 (vinte e cinco) não estavam inclusas as escrituras dos lotes urbanos.

Isso porque, a escritura na prática só era entregue se, e somente se, o proprietário construísse sua residência, no prazo de um ano, e está contasse com uma infraestrutura mínima, era considerada infraestrutura mínima ser de tijolos e/ou tábuas trabalhadas, coberta de telhas e com piso de cimento. Nem todas as pessoas que chegavam podiam construir essa residência exigida pela colonizadora, motivo pelo qual Vila Tapiraguaia, atual Confresa, permaneceu com poucas famílias, propiciando inclusive o aumento populacional na cidade vizinha (Porto Alegre do Norte, que fica a 28 km de Confresa), por famílias de trabalhadores das empresas: Destilaria de álcool denominada Gameleira/LTDA, SEMEC e SEMENGE (DIAS,2002).

No traçado Original¹⁴ da colonizadora, no final da década de 1980 e o início de 1990, havia uma mercearia, uma farmácia, um posto de gasolina, um hotel da própria colonizadora e algumas ruas de chão. As ruas em sua grande maioria eram abertas em forma de picadão, por correntão de máquina de esteira, não havia preocupação em recapar ou até mesmo encascalhar, sendo mantidas, com poucos cuidados e reparos (DIAS, 2002).O perímetro urbano pensado pela colonizadora, ficou apenas no mapa. As décadas de 1980 e 1990, trouxeram para a região de Confresa outras correntes migratórias do nordeste brasileiro, os criadores de pequenos

¹⁴ Denominamos traçado original, aquele projetado pela colonizadora sobre o espaço urbano de Confresa, por compreender que dele originou inicialmente o município de Confresa.

rebanhos de gado, os peões para trabalhar na usina de Álcool Destilaria Gameleira, garimpeiros que vieram no sul do Pará.

A chegada desses migrantes, adicionada a dificuldade de condição de aquisição de lotes, fez com que a colonizadora perdesse o controle sobre o espaço. Eles ocuparam a área urbana, construindo barracões de pau a pique, lona, tábuas, adobe, no espaço em que a colonizadora imaginou ser uma área industrial. “Desrespeitaram” o mapeamento do espaço geográfico pensado e estipulado pela colonizadora para ser a cidade de Confresa, formando um novo modelo de produção do espaço físico urbano do município.

Essa divisão, naquele momento territorial, trazia consigo também de um lado a luta pela sobrevivência e de outro se constituía em espaço de segregação social. Nos dias atuais ainda é muito visível essa divisão social. Sant’Ana (2009, p. 16), falando sobre a cidade de Juara diz que:

Nos múltiplos espaços da cidade os indivíduos vivenciam relações de hierarquização, de estratégias e sonhos, construindo uma cidade com distintos sentidos e representações. A cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam, se enfrentam e se combinam, mergulhados em estratégias de seus habitantes, permeados de resistências e amalgamados na sua complexidade. (SANT’ANA, 2009, p. 16)

Assim como na cidade de Juara, percebe-se na cidade de Confresa os movimentos contraditórios, as estratégias de resistência e luta por sobrevivência no mundo do capital. A princípio o poder aquisitivo (o dinheiro) para adquirir o lote (seja urbano e/ou seja rural) e construir as casas pelos colonos, não foi possível a todos e muitos que compraram lotes não conseguiram construir, dadas as exigências. Além disso, a chegada dos migrantes, especialmente dos peões da Destilaria Gameleira –LTDA, com suas práticas diversas, contribui para a complexidade da construção sócio espacial cultural.

Os peões da destilaria Gameleira carecem de destaque, nesse cenário, para pensarmos a respeito da segregação. O que para eles (os peões) era algo comum e necessário, para os colonos era inaceitável socialmente, o que produziu uma divisão dos dois grupos sociais. A mão de obra da Destilaria Gameleira em sua maioria era constituída de trabalhadores temporários do sexo masculino que migravam anualmente para Confresa em suas famílias. Quando recebia seus salários, era comum deslocarem para a cidade de Confresa em buscar de prazeres (álcool e sexo).

Figura 13 -Planta mãe de projeção da colonizadora Tapiraguaia I, DA CIDADE MODELO.

e ou área verde¹⁵. A reorganização territorial, fruto dessas práticas, criou uma visível divisão entre as pessoas da cidade. A chamada “rua da palha” ou Vila Nova, nasce desse processo de resistência, da vontade de peões, garimpeiros e maranhenses de continuar vivendo. Ela (a vila) foi crescendo consideravelmente e, com ela, o preconceito.

A igreja Nossa Senhora Aparecida, construída no espaço projetado pela colonizadora, era a igreja dos ricos, dos gaúchos. Já a Igreja São João localizada na Rua da Palha¹⁶ ou Vila Nova¹⁷, era a igreja dos nordestinos, dos pobres, em sua grande maioria dos pretos. Não interessava de onde vinha a pessoa, quem era, se tinha ou não bens financeiros, não importava a cor da pele, se morasse na Rua da Palha, posteriormente Vila Nova era rotulado como pobre.

Ao observarmos novamente a figura 13, que data de 2019, e a comparamos com o projeto da colonizadora (a área rosa ao centro do mapa), fica muito mais evidente o que estamos descrevendo nos parágrafos anteriores. Na Avenida Airton Senna, que foi projetada para ser o centro comercial de Confresa, a ocupação transformou-a em um bairro residencial, permanecendo no mapa planejado algumas casas construídas pela colonizadora e um hotel. O designer das ruas, seus alinhamentos, as praças e estacionamentos inexistem. O povo construiu um novo mapa, uma nova Confresa.

Nesse redesenho urbano longo da avenida Centro Oeste (avenida central), instalaram-se os comércios. No sul da cidade (nas proximidades da MT 430), transformou em propriedade privada, com poucas empresas indústrias, tendo a sede da SEMEC (Serviços de moto mecanização e construção LTDA), SEMENGE (Serviço de mecanização e empreendimento e engenharia S/A), e uma serraria, todas privadas.

Os espaços que estavam destinados a serem chácaras, também foram ocupados e agregados ao perímetro urbano, através de projetos lei na câmara de vereadores. Como mostra a figura 13 existem loteamento sendo agregados ao perímetro urbano e vendido a muitas parcelas e a cidade avança para todos os lados- na BR-158, sentido Porto Alegre, na MT-430, sentido a São Jose do Xingu, na BR-158, sentido Vila Rica, também foi agregado ao perímetro urbano o lado esquerdo da BR-158.

¹⁵ Essa referência é considerando o mapa da colonizadora.

¹⁶ Segundo os moradores, o termo “rua da palha” identificava as construções das casas em sua grande maioria cobertas por folhas de bananeiras ou coqueiros, seja de babaçu ou de najá.

¹⁷ O termo Vila Nova, surge na década de 1990, com a chegada dos Goianos, segundo os moradores termo faz referência ao bairro Vila Nova de Goiânia e/ou ao time Vila Nova, também do Estado Goiás.

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE (2010), Confresa conta com uma população estimada de 29.000 habitantes, sendo que, atualmente, a educação é um dos serviços públicos que tem servido de atrativo para que muitas famílias se mudem para Confresa. Nela há uma Unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), um núcleo universitário da UNEMAT, um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, 09 escolas estaduais, 10 escolas municipais, duas escolas da rede privada, que atende Educação Básica, três escolas de educação infantil e uma creche, juntas atendem aproximadamente 10.000 alunos, nas mais diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Educação Superior.

Figura 14- Frente da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, Confresa - MT, 2017.

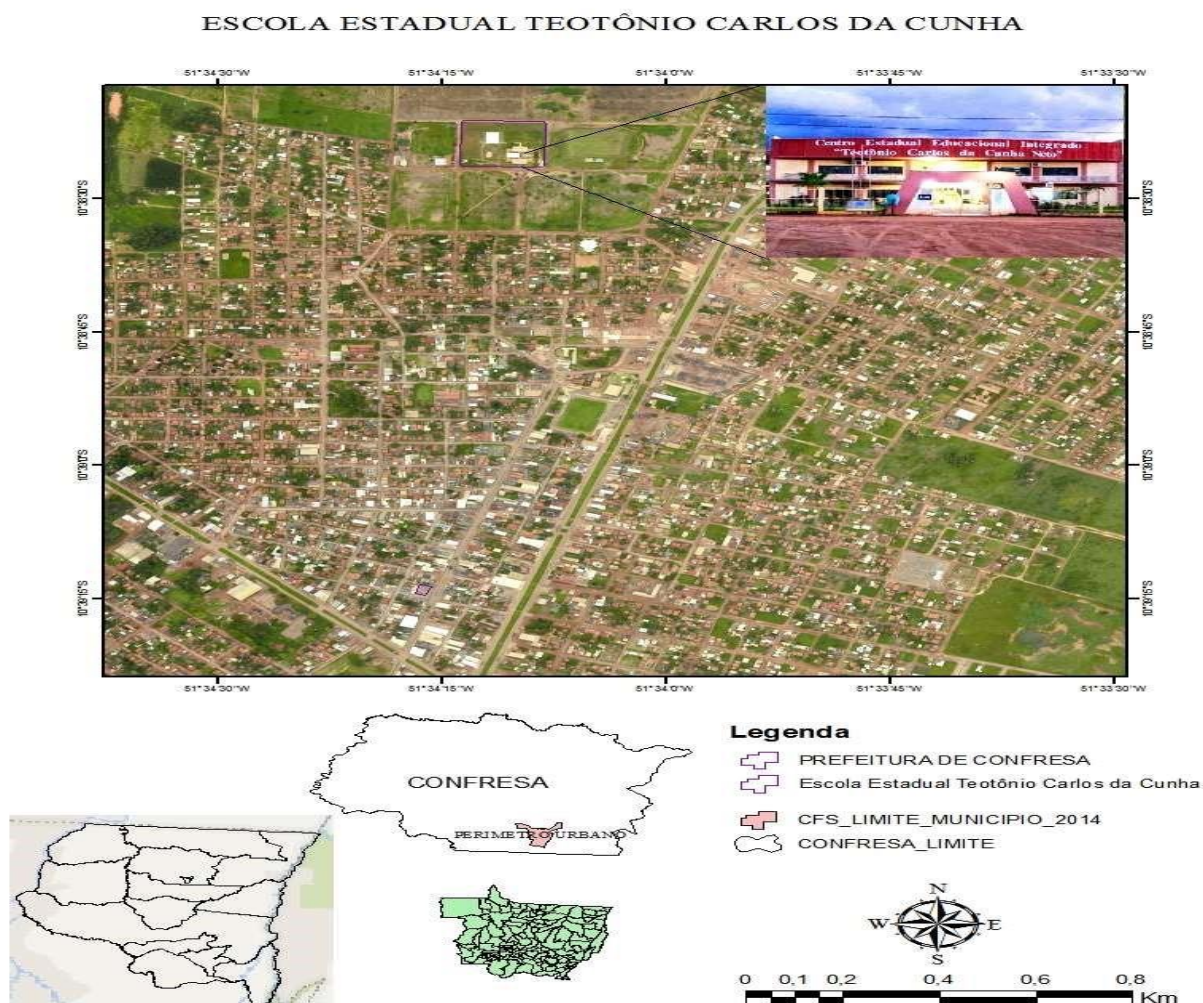


Fonte, acervo digital do CEFAPRO de Confresa, ano 2017.

No contexto de atendimento educacional do município de Confresa, a Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto vem ganhando destaque, seja pela formação dos educadores, seja pela estrutura física e, principalmente, pelos crescentes resultados nas médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹⁸.

É na Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, que está o cerne do nosso trabalho: o ensino de História, sobre o qual ampliaremos as lentes, para perceber o ato de ensinar história nessa região de fronteiras. A seguir apresentaremos a unidade escolar.

Figura 15 – Localização da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto no espaço urbano de Confresa.



Fonte: Arquivo Pessoal de Evany Costa dos Santos, elaborado por Wayne Vieira Lima, engenheiro florestal e Cadista, CREA MT 034303, em janeiro de 2019.

¹⁸ IBEB da EE Teotônio por ano desde a criação: 2007(3,7), 2009(4,2), 2011(4,4), 2013(4,3)2015(4,6) e 2017(4,6)

A Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, criada em 2006, foi uma conquista para a população de Confresa, que no momento contava com apenas uma unidade de Escolar de Ensino, da rede Estadual na zona urbana a Escola Estadual Vinte e Nove de Julho; no momento estava com salas de aulas superlotadas e diversas salas anexas na cidade e no campo, todas funcionando em espaços cedidos ou locados e em condições precárias de atendimento aos estudantes. E mesmo que fosse importante o Ceprotec, não tinha a mesma utilidade para a comunidade naquele momento; porque a comunidade precisava de atendimentos também ao ensino fundamental, não apenas ao curso de ensino médio técnico profissionalizante.

O prédio foi construído para atender estudantes do ensino médio técnico (Figura 15 e figura 16), denominado Centro Estadual de Educação Tecnológica de Mato Grosso- CEFET, mas considerando a emergência de atendimento aos estudantes da Educação Básica, a população considerou ser necessária a transformação do espaço em Escola de Educação básica.

Imbuídos desse desejo, realizaram reuniões na Câmara Municipal de Confresa, solicitando das autoridades políticas locais e estaduais que tornassem a unidade em Escola de educação Básica (atas da assessoria pedagógica e câmara municipal de Confresa).

Neste cenário de discussões coletivas por atendimento educacional com qualidade, é que surge a figura de Teotônio Carlos da Cunha Neto (o Toninho Marçal), como patrono da recém criada unidade de ensino, em votação com outros nomes, como do professor Edimar Rodrigues Marques e da professora Nair Barbosa de Melo. O senhor Teotônio Carlos da Cunha Neto, venceu a eleição, como memória viva de luta pela educação do município de Confresa.

Toninho Marçal, era o segundo filho do casal Marçal Carlos da Cunha e Helena Barcellos da Cunha, uma família com nove filhos. Era natural de Caira, no Município de Santo Antônio, Estado do Rio Grande do Sul, onde nasceu em 1939.¹⁸ Ele cursou apenas a terceira série do antigo primário, porém muito dedicado à leitura e a trabalho coletivo, as cantorias e animações em bailes de casamento e festividades religiosas. Aos dezoito anos (em 1957), mudou-se para Erechim, onde participou pela primeira vez de uma cooperativa, a Cooperativa Tríticola de Erechim LTDA-COTREL¹⁹.

Em 1979, Toninho Marçal e sua família mudaram-se para a região no Araguaia, para o projeto de Colonização Tapiraguaia I, sendo um dos primeiros a adquirir lotes urbanos e rurais, porque para que o projeto de fato se consolidasse seria necessário que fosse vendido 20 lotes e sua família comprou 10. Após essa compra incentivou parentes e amigos a comprarem os demais, a fim de que o projeto pudesse ir avante (biografia, patrono da Escola, 2006).

Instalado com sua família no projeto e tendo seus filhos e dos demais moradores sem a assistência educacional prometida pela Colonizadora, Toninho Marçal entrou em contato com o colégio Cenecista de São Paulo e inicia uma espécie de extensão da unidade escolar paulista no município, recém criado. Contrataram uma professora leiga²⁰, alguém da própria

¹⁸ Autobiografia- Arquivo pessoal da Família, cedido por um dos Filhos de Teotônio Carlos da Cunha Neto, em 10 de dezembro, 2017.

¹⁹ No município de Confresa, a sigla Cotrel, foi retirada da cooperativa de créditos da cidade de Erechim, considerando que o exemplo de associação que tinham em sua memória recente.

²⁰ Nesse trabalho o termo “professora leiga” significa professora sem habilitação específica para atuar na profissão.

²² Essas máquinas serviam para fazer a abertura de ruas e lotes rurais, bem como acesso dentro das propriedades, para acesso a cidade e locomoção interna. Assim Toninho trabalhava ao lado na concretização do sonho proposto pela colonizadora aos moradores (escola e estradas).

comunidade, a escola era privada e nem todos podiam estudar. Como mecânico²² (que era sua paixão) arrumava as máquinas da fazenda, que posteriormente passou a ser de Hilário Herter.

No tempo presente, nas conversas entre os populares da cidade, é comum ouvirmos histórias sobre Toninho Marçal, sua contribuição com a criação da Cooperativa Agropecuária Tapiraguaia LTDA- COOTAP, atuando como vice-presidente. Considerando as dificuldades da população da vila para efetuar transações financeiras, pois tinha que se locomover até a cidade de São Felix do Araguaia, que fica a aproximadamente 300 quilômetros de distância da cidade de Confresa, numa malha viária em péssimas condições de trafegabilidade, decide junto com a comunidade solicitar do Banco do Brasil a instalação de um posto avançado do referido banco. Em contrapartida oferece ao banco um espaço para instalação do posto por um período de três anos, sem custos para a agência bancária.

Marçal, também contribuiu com a instalação da igreja católica da Prelazia de São Felix do Araguaia - a igreja Nossa Senhora Aparecida (conhecida como igreja dos gaúchos ou dos ricos). Foi o maior produtor de arroz do município de Confresa em 1983, ajudava os moradores dos lotes rurais a consertar carroças e bicicletas (que era o meio de transporte utilizado na época). Toninho Marçal faleceu em 2002, acometido por um câncer de pulmão (biografia do patrono da EE Teotônio, 2006).

No ano de 2006, quando o prédio do Centro Estadual de Educação Tecnológica (CEFET) de Mato Grosso, transformou-se em Escola Estadual, a partir de um desejo popular, que no momento também foi abraçada pela assessora pedagógica da época e acolhido pela Secretaria do Estado de Educação; no momento da escolha do patrono da escola, alguns nomes de pessoas importantes para a história local foram lembrados: Nair Barbosa de Melo, Eneias Rodrigues Marques e Teotônio Carlos da Cunha Neto, o Toninho Marçal.

A eleição contou com a participação de muitos populares e ocorreu na câmara municipal de Confresa, a ata da Câmara de Vereadores e a ata da Assessoria Pedagógica informa de forma sequencial e detalhada as apresentações da leitura da biografia de cada um dos candidatos a patronos e bem como a defesa da indicação dos nomes e pôr fim a eleição e o resultado vitorioso de nome de Toninho Marçal, que agora faz parte da memória coletiva da cidade de Confresa/MT. (Processo de criação da Escola, ata de criação, 2006).

Figura 16 – Toninho Marçal



Fonte: arquivo da família, cedido por Jairo Cunha (filho de Toninho Marçal), em janeiro de 2018.

Toninho Marçal era rio-grandense da cidade de Santo Antônio, trouxe consigo o gosto pela agricultura entre elas, o cultivo do Arroz estava entre as preferidas, chegou a ser considerado o maior plantador de arroz de Confresa na primeira década de existência, a imagem 16 apresenta Toninho Marçal entre o Plantio do Arroz, sobre esse assunto Martins(1987), salienta que o primeiro produto a ser cultivado nas cidades de colonização é o arroz, devido a fertilidade do solo, em seguida ele é substituído pelas pastagem. Em Confresa, se aplica bem essa fala do autor, primeiramente veio a cultura do Arroz, a banana, a mandioca depois as pastagens e hoje a monocultura da soja.

CAPÍTULO II – O QUE IMPORTA AO CURRÍCULO?

Neste capítulo, apresentaremos: as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares da SEDUC-MT para a área de Ciências Humanas no geral e para a área de História no específico, o PPP da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, os planos de ensino da disciplina de História nos diferentes anos do ciclo básico, descrevendo como foram elaborados, quem os elaborou, quando foram elaborados, seu conteúdo e seu objetivo. Apresentamos, também o projeto Araribá, da Editora Moderna, escolhido pelos professores e adotado pela escola através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que fornece o material didático e o suporte digital para a unidade escolar. Também discutiremos sobre o material didático utilizado pela escola: livros, audiovisual, material de apoio ao professor, bibliografia disponível na biblioteca, entre outros recursos.

Os dados contidos nessas fontes são importantes para os objetivos da pesquisa, para que possamos analisá-los, nesse momento para entender se o currículo desde as diretrizes nacionais, estaduais e locais (da escola) se preocupam com a História Local e História Regional, esta análise será produzida ao longo dos dois capítulos.

2.1 - Das Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação: Construção a Muitas Mãos.

Após anos de governos ditatoriais, o retorno à democracia nos anos de 1980, mais precisamente com construção de uma nova constituição, a denominada de Constituição Cidadã, algumas expectativas de desenvolvimento social e de direitos coletivos, em todas as esferas sociais tomam corpo.

Essa perspectiva democrática, mobilizou pessoas, inicialmente durante a elaboração da nova Constituição Federal e, posteriormente, no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com ela, nascem iniciativas de reorganização do espaço político-institucional responsável pela educação.

A força desse momento, movimentou os Estados e Municípios, para elaborarem suas propostas. Desse processo resultou as Orientações Curriculares Estaduais de Mato Grosso (OCs) e de outros Estados, e posteriormente os Planos de Educação em nível Nacional, Estadual e Municipal.

E, apesar dos limites que ainda persistem, do retorno à democracia e da existência de gestores autoritários que buscam impedir essas modificações, algumas reformas estruturais e curriculares vêm ocorrendo no interior das unidades escolares mato-grossenses.

Dentre as mesmas, podemos destacar as políticas de ampliação de vagas nas escolas públicas, com construção e ampliação de unidades de atendimento, melhoria do acesso, com a implementação de transporte, alimentação escolar, rampas de acessibilidade, da permanência com políticas como bolsa família, PETE, pro jovem campo e urbano, entre outras, e do sucesso escolar dos estudantes, bem como a construção de um currículo vivo, que seduz os estudantes a permanecerem na escola e se tornarem protagonista do processo de ensinar e aprender.

No âmbito das políticas nacionais, dois documentos são basilares para o desenvolvimento da ação educativa: os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação (PCNs) e as Diretrizes Curriculares para Educação Básica.

O primeiro, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), numa versão preliminar para consulta pública, contendo 1º e 2º ciclos da educação Básica, no ano de 1995. Em 1998, após consulta populares, discussões acadêmicas, artigos publicados, o MEC publicou a versão

para o terceiro e quarto ciclos, composto por dez volumes, organizados por área do conhecimento, com um documento introdutório e o último volume tratando dos temas transversais, envolvendo questões como: saúde, ética, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural (BRASIL, 2013).

Ao elaborá-lo, o Ministério da Educação e Cultura propôs um norteamento às unidades escolares objetivando:

Garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNs), elaborados pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1997, visa organizar princípios Éticos, Políticos e Estéticos que fundamentam a articulação entre Áreas de Conhecimentos e aspectos da vida cidadã. São amparadas pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases e pela Lei nº 9.131/95 como as “orientações significativas” oferecidas pelo Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, Decreto nº 1.904/96 – e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei nº 8.069/90, esclarecendo os entendimentos de Currículo, Base Nacional Comum, Parte Diversificada, Conteúdos Mínimos por área do conhecimento. (BRASIL, 2013).

O processo de elaboração desses documentos referencias e diretrizes, aliado à constituição do Fórum Nacional de Educação, proporcionaram uma nova dimensão para a Educação Brasileira. Eles, propiciaram a articulação entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios e, ao mesmo tempo, flexibilizaram as ações pedagógicas (teórico e metodologicamente) a serem desenvolvidas no interior das escolas brasileiras.

Essa articulação e flexibilização marcou o início do processo de colaboração entre os entes federados, em torno de esforços conjuntos de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educacionais, com responsabilidades partilhada e participativa de todos e de cada um, inclusive das Unidades Escolares. Conforme preconiza as DCNs:

As propostas pedagógicas e os regimentos das unidades escolares devem, no entanto, observar as Diretrizes Curriculares Nacionais e os demais dispositivos legais. Desta forma, ao definir suas propostas pedagógicas e seus regimentos, as escolas estarão compartilhando princípios de responsabilidade, num contexto de flexibilidade teórico/metodológica de ações pedagógicas, em que o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos processos educacionais

revelam sua qualidade e respeito à equidade de direitos e deveres de alunos e professores. (BRASIL, 1997, p.3).

A melhoria do Ensino Fundamental depende, enquanto projeto de ensino, das propostas pedagógicas elaboradas pelas escolas, e deve refletir o projeto de sociedade local, regional e nacional desejado, a ser definido por cada equipe docente na colaboração com a comunidade escolar (gestores, pais, funcionários, alunos entre outros membros da sociedade) tanto na representação por conselhos (Associação de Pais Mestre, CDCE, Grêmios Escolares Estudantis), quanto a consulta aos pares.

O relatório da conselheira Regina Alcântara de Assis (D.O.U, 1997, p. 22987) orienta as escolas no sentido de que, ao construírem suas propostas pedagógicas, explicitem o reconhecimento da identidade pessoal e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino, reconhecendo que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, de linguagem e processos afetivos. E estes devem efetivar o direito a igualdade de acesso dos alunos a uma Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada de forma integrada para estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e a vida cidadã, devendo construir propostas de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária. Conforme o artigo 3º, inciso V:

As Escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária[...] constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades. (BRASIL,1997, p.14).

Em Mato Grosso, a Secretaria de Educação estabeleceu diálogo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), construindo o Plano de Ação Articulada (PAR) nos 141 municípios do Estado, nos anos de 2007/2008. Em 2010 organizou as Orientações Curriculares para a Educação Básica, no entendimento de que os documentos elaborados e emanados da esfera Nacional (PCNs e DCNs), apesar de bem fundamentados, não respondiam ao cotidiano das escolas mato-grossenses, não se constituindo como referência suficiente para a elaboração das propostas curriculares. Desse entendimento decorreram processos decisórios:

[...] considerar o trabalho entendido como práxis humana como categoria organizadora do processo de construção das diretrizes, concebendo o humano por sua capacidade de intervir na natureza e transformá-la, e, no caso de Mato Grosso, transformá-la em favor da sustentabilidade entendida a partir dos aspectos aqui destacados. [...] princípio pedagógico a busca da superação da divisão entre trabalho manual e intelectual, concebidos como as duas

dimensões que se articulam dialeticamente para constituir a práxis humana. Desse modo[...]O Estado de Mato Grosso incorpora de forma definitiva a organização estrutural através dos ciclos de formação humana. (MATO GROSSO, 2012, p.10).

A escola pública de Mato grosso, já em ciclo de formação humana desde 2002, através da resolução Conselho Estadual de Educação CEE/MT. Ganha uma aliada as Orientações Curriculares de Mato Grosso, que vem orientar as escolas um currículo humanizador em todas as áreas de conhecimento. Buscando a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, para a construção da praxi humana. A organizada por Ciclo de Formação Humana deixa de ser política de governo e passa a ser política de Estado, com as Orientações Curriculares de Mato Grosso, permitindo a emancipação das escolas, com um currículo mais próximo das realidades locais.

As Orientações Curriculares têm sua construção coletiva desde as discussões a implantação, posteriormente a Superintendência de Gestão Escolar (via assessorias pedagógicas) e Superintendência de Formação (via Cefapros) fizeram chegar às unidades escolares.

Nas unidades escolares, municípios e regionais de polo dos Cefapros, os profissionais da educação básica puderam participar de momentos de leituras e discussões do texto base, propondo as alterações que consideraram pertinente. Esse tempo e espaço aos profissionais permitiu construir um texto mais próximo possível da realidade que estes desejam constituir em Mato Grosso.

A estrutura organizacional do texto das Orientações Curriculares (OCs) de Mato Grosso consiste, na primeira parte, às questões conceituais de natureza epistemológica e metodológica de um modo geral para a educação básica, e de modo particular as etapas (Ensino Fundamental, Ensino Médio) e modalidades para atender as especificidades da educação básica, a saber: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA).

Nela fica evidenciado o atendimento ao Ensino Fundamental, que se dá nas escolas da rede estadual de ensino, na organização por ciclo de formação humana, cuja preocupação fundamental é a formação integral dos estudantes. Portanto, “A ação humana é, um movimento interativo que se caracteriza pela pluralidade na singularidade” (MATO GROSSO, 2012, p. 45).

As concepções epistemológicas das OCs estão centradas nos eixos conhecimento,

cultura e trabalho, e “visa a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, capazes de articular capacidade produtiva às capacidades de pensar, de relacionar-se, de desenvolver sua afetividade, de estudar, de governar e de exercer controle[...]” (idem, p. 22).

A metodologia concebe o conhecimento como resultante da relação do homem com sua relação social, na atividade humana. Assim “o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento e que se debruça sobre a realidade a ser conhecida” (idem, p. 31). É preciso alimentar o conhecimento com aquilo que já é conhecido (quer no senso comum, quer no saber científico), para se identificar e delimitar o objeto do conhecimento que se deseja ensinar e aprender na escola.

A segunda parte das Orientações Curriculares, abordam as áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos e suas metodologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), que abrangem todas as etapas, especificidades e modalidades da Educação Básica. Com essa produção a Secretaria do Estado de Educação e os educadores, envolvidos na elaboração e reelaboração, afirmam esperar que os educadores em exercício

[...]possam apreender a forma como as concepções, os conteúdos e as atividades se integram na etapa, especificidade/modalidade em que ele atua, e como esse seu espaço de atuação articula-se com o subsequente. [...] mediante o tratamento articulado entre etapas, especificidades, modalidades e áreas. (Idem,ibidem).

Fica evidenciado, nesse ato um esforço por superar a fragmentação e desarticulação entre as etapas e modalidades que compõem a Educação Básica. Esse desejo é um ato conjunto entre todos que contribuíram nessa elaboração, considerando principalmente ser a fragmentação um problema histórico. Muito além disso, políticas como as de formação continuada com lócus na escola, a exemplo do Projeto Sala do Educador (criado em 2004), objetiva propiciar momento de estudos, discussões e reflexão da prática na prática, com vistas a aprimorar o fazer pedagógico dos educadores mato-grossenses.

Os pressupostos curriculares nacionais (PCNs, DCNs), contribuem para elaboração tanto das Orientações Curriculares de Mato Grosso, quanto para as propostas pedagógicas das unidades escolares em Mato Grosso, bem como para o planejamento, em todos os níveis e modalidades de ensino atendidos em todo território do Estado. A seguir observaremos a construção da proposta pedagógica da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto.

2.2 - O Projeto Político Pedagógico da Escola Teotônio Carlos da Cunha Neto

Em Mato Grosso, as OCs e o guia orientativo pedagógico, são documentos oficiais do governo do Estado às unidades desconcentradas (Assessorias Pedagógicas e Cefapros) e escolas, com intuito de nortear as ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos educadores.

A Secretaria de Estado de Educação, elabora bianualmente, o guia orientativo as escolas (re)elaboração, suas propostas pedagógicas. Eles objetivam nortear as unidades escolares na elaboração das suas propostas pedagógicas(PPP). O guia apresenta no roteiro de elaboração a composição por macro campos, que são os marco referencial, diagnóstico e plano de ação.

O projeto político pedagógico é um instrumento de gestão, com o qual é possível direcionar as práticas em cada unidade, a partir dos documentos advindos do MEC, SEDUC e legislações vigentes.

O marco referencial, o diagnóstico e o plano de ação estão subdivididos em cinco dimensões: práticas pedagógicas e avaliação, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, gestão escolar democrática, organização administrativa e ambiente físico-educativo (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto/ PPP, 2017).

No marco referencial, a escola se posiciona acerca de realidade em que está inserida, definindo sua identidade, valores e desejos, ou seja, exprime o horizonte que escolhe para caminhar. Divide-se em três partes: o marco situacional (a situação em que se encontra no momento, suas forças e fraquezas), o marco conceitual (a escola expõe o que espera no campo teórico conceitual, explicitando os seu conceito de pessoa, sociedade, educação, trabalho e cultura, que deseja para aquela unidade escolar, bem como dizer quais teóricos fundamentam esse pensamento) e o marco operativo (a escola expressa qual o ideal de escola ela quer se tornar) nas dimensões acima mencionadas: praticas pedagógicas e avaliação, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, gestão escolar democrática, organização administrativa e ambiente físico-educativo (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto/PPP, 2017).

No diagnóstico a escola deve analisar quais as reais condições em que vive considerando as dimensões acima mencionadas. O plano de ação, consiste no planejamento organizado de forma consciente para resolver os problemas que existem no interior da escola de forma eficiente e melhorar os processos de gestão.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, foi elaborado no coletivo dos profissionais que compõem o quadro em efetivo exercício na unidade escolar, no ano letivo de 2017. Tem como característica principal a expressão dos

desejos, interesses e necessidades da comunidade escolar; e como objetivo nortear as ações da gestão pedagógica, administrativa, financeiras e jurídica da referida unidade escolar.

A Escola iniciou o Marco Referencial – Parte I – Marco Situacional, citando a frase de Ferreira (2008, in EE Teotônio Carlos da Cunha Neto /PPP, 2017): “Um dos maiores males que se pode causar a uma criança é leva-la a perder a confiança na própria capacidade de pensar.

A escola atende uma diversidade social e étnica, estudantes residentes na cidade, no campo e em comunidades indígenas, salientamos a importância do projeto como ferramenta de trabalho diário de todos que compõem a escola, e não apenas como um instrumento para satisfazer aos desejos da Secretaria de Educação. Enfatiza a necessidade de uma gestão democrática e um ensino multi, inter e transdisciplinar, tendo a tecnologia uma aliada, e delega aos professores a função de apresentar propostas de melhoria das práticas pedagógicas.

Um dos objetivos do PPP, é propiciar à criança e ao jovem o desenvolvimento amplo e harmonioso, a se expressar na capacidade de atuar de forma intelectualmente e prática, bem como desenvolver a capacidade de leitura, escrita, cálculo e compreensão do mundo natural e social.

A filosofia da escola está baseada nos princípios de igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização do magistério (PPP / EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, 2017, p. 2). Para esses conceitos a escola baseou-se em Veiga:

Igualdade pressupõe condições de acesso e permanência dos alunos na escola. Qualidade é a oferta um bom ensino para todos não sendo privilégio de alguns. Liberdade, é a autonomia e articulação de limites e possibilidades. Gestão democrática interage as diferentes dimensões: pedagógica administrativa e financeira. Possibilitando a participação dos diferentes segmentos da escola. Valorização do magistério é garantir a formação inicial, continuada, condições de trabalho adequado, qualidade profissional, carreira e salário (VEIGA,1997, p.56, in PPP / EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, 2017).

A escola na mesma perspectiva de Veiga (op. cit.), compreende que a garantia destes princípios trará contribuições relevantes para a compreensão dos limites e das possibilidades na organização do trabalho pedagógico, garantindo sua operacionalização com maior qualidade (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p. 13).

No marco Conceitual, em que a escola deve explicitar o que espera da unidade no campo teórico conceitual, esclarecendo o que compreende pelos conceitos de pessoa, sociedade, educação, trabalho e cultura, que deseja para aquela unidade escolar, bem como dizer quais

teóricos fundamentam esse pensamento, a EE Teotônio Carlos da Cunha Neto diz compreender a educação como “...um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária a existência e ao funcionamento de todas as sociedades, (...) ato de educar se reveste de valores éticos, de intencionalidades emancipatórias e de compromissos para criar possibilidades de transformação dos seres humanos”. (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p. 2).

Ao tratar de pessoa, trata da pessoa humana, que precisa ser emancipada, para viver nessa sociedade “com autonomia e responsabilidade, a solidariedade, a cooperação, o respeito à diversidade e o exercício da gestão democrática são elementos indispensáveis para a formação do cidadão” (idem).

A respeito do currículo afirma que “a escola deve assumir uma concepção de currículo que priorize o potencial, a criatividade e a cultura de cada educando”, na perspectiva Vasconcellos (2011), que diz:

O currículo abarca o conjunto de formulações (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas, formas de organização) e de experiências (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade) trata-se, assim, da organização de saberes, pessoas e recursos no espaço e no tempo da escola, tendo em vista objetivos, e acompanhada por avaliação (VASCONCELLOS, 2011, p. 36, in EE Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p.6).

O projeto pedagógico apresenta como marcos teóricos Ilma Veigas e Celso Vasconcellos, e diz estar de acordo com as Orientações Curriculares de Mato Grosso, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) e diretrizes curriculares Nacionais (DCNs) e Constituição Federal de 1988(CF/88).

Não apresenta os conceitos de trabalho e cultura a serem desenvolvidos pela unidade escolar, dizendo apenas que “prima por uma educação completa, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p. 3).

O Marco Operativo, em que a escola expressa qual o ideal de escola pretende se tornar nas dimensões práticas pedagógicas e avaliação, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, gestão escolar democrática, organização administrativa e ambiente físico-educativo.

No item “Práticas Pedagógicas” o texto inicia dizendo que é desejo da escola

implementar as OCs e afirma que a proposta está em desacordo, sendo, segundo eles, necessário que cada educador, na fase inicial de cada aula, deve analisar, refletir com os alunos os objetivos, os conteúdos e atividades que serão desenvolvidos, preparando-os para o estudo da disciplina.

A proposta pedagógica apresenta alguns projetos em execução, avaliados como projetos de sucesso e que a escola considera como necessária a continuidade. Entre eles destacam: os projetos Sala do Educador (projeto de formação continuada e em serviço para docentes e não docentes), os projetos pedagógicos (África: Currículo de Todos Nós? Cantando na Escola; Inclusão; Preservação do Ambiente Escolar; Biblioteca Ativa/Cativa; Soletrar) e os projetos de intervenção (Histórias de Vida, Horta Escolar e o projeto Novo Mais Educação). Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto /PPP, 2017, p.10).

Na proposta está elencado que o trabalho pedagógico é interdisciplinar, o planejamento é mensal e coletivo, e atende as diversidades existentes no contexto escolar, bem como delega aos professores a responsabilidade em trabalhar as temáticas de acordo com cada ciclo, assim como apresenta o desejo de que os docentes apóiem-se na corrente sociocontrutivista, preocupada com a realidade local e aprendizagem dos educandos. Elenca também a forma de avaliação interna desenvolvida pela e na escola, afirmando que deve ser processual e continua, e acrescenta a forma de avaliação:

Podendo o professor utilizar vários métodos avaliativos como: seminários, debates, feiras, provas objetivas e descritivas. Sendo que o resultado dessas avaliações deve ser sistematizado por meio de relatório descritivo semestralmente para inserção no Sistema de Gestão Educacional. (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p. 18).

No tocante ao item avaliações não se limita às avaliações internas, apresentando também as avaliações externas que ocorrem na escola, sendo elas as Olimpíadas de Matemática, Olimpíadas Brasileira de Astronomia e Língua Portuguesa. Quanto às avaliações de grande escala (também externas), apresentam: Prova Brasil, Provinha Brasil e ANA. (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p. 12).

Ao apresentá-las a escola enfatiza a importância das mesmas enquanto ferramentas de gestão de planejamento, uma vez que estas revelam as aprendizagens já consolidadas e as aprendizagens a serem construídas por turma, aluno e por consequência a necessidade formativa do docente.

Com relação ao item formação no campo dos desejos, explicita que todos os profissionais educadores tenham graduação e pós-graduação na habilitação específica na área de atuação e (ou) setor de atuação profissional. Que a formação continuada e em serviço ocorra oportunizando aos profissionais aperfeiçoamento da prática educativa. Que as temáticas a serem estudadas (na sala do educador e semana pedagógica), sejam organizadas por área do conhecimento, eleita pelo coletivo da área, respeitando as especificidades de cada área possibilitando reflexão da prática e intervenção em sala de aula.

Apresenta ainda condições estruturais que são necessárias a pratica como por exemplo: respeito ao número mínimo e máximo de alunos na sala de aula, climatização em todos os ambientes educativos, o acesso individual ao livro didático, disponibilidade de recursos pedagógicos, tecnológicos como o acesso individual, disponibilidade de quadra poliesportiva e estruturas adequadas ao atendimento do ensino fundamental como por exemplo: playground, parque entre outros. (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017).

No item gestão democrática há um desejo de que haja eleição dos membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), que estes sejam atuantes e de fato a gestão seja participativa e não apenas representativa, havendo transparência e fiscalização. Assim como desejam parcerias com outras instituições e órgãos, com a iniciativa privada e (ou) entidades de relevância pública, comprometidas com causas sociais e educativas e que os espaços escolares estejam abertos e os bens disponíveis a utilização da comunidade escolar. (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017).

Quanto à gestão de conflitos enfatiza a necessidade de diálogo com as partes em espaço reservado e que participe apenas os envolvidos, na busca de soluções pacíficas, orientando se necessário, na permanência ou ocorrência de novos conflitos, que as intervenções sejam feitas pela instituição escolar, e (ou) repasse a recorrência a outras instâncias, às quais o caso compete.

No que se refere a organização deseja que a secretaria escolar como espaço de registro, elaboração e expedição de documentos referentes à vida escolar dos alunos e profissionais possa manter de forma eficiente, dinâmica e ágil, as informações atualizadas, respondendo com presteza as solicitações da comunidade escolar ou da comunidade externa, e que haja transparência nas ações por esta desenvolvida (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017).

Com relação ao ambiente físico educativo, desejam que a secretaria escolar tenha levantamento, registro e organização do patrimônio escolar, bem como internet potente, garantindo eficiência no serviço prestado, bem como aquisição dos materiais pedagógicos,

materiais para a secretaria, materiais de higiene. (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017).

Que haja aquisição de alimentação escolar, planejamento do cardápio para oferecer uma alimentação saudável, bem como a utilização e manutenção dos equipamentos, aparelhos pedagógicos mobiliários da escola com controle através de registros. (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017).

Quando a escola diagnosticou suas práticas pedagógicas, apontou que todos os professores têm acesso diário às diretrizes curriculares, entretanto os professores do 1º ciclo as utilizam mais em seus planejamentos de forma coletiva, no 2º ciclo boa parte dos professores as utiliza em seus planejamentos, entretanto no 3º ciclo percebe-se que somente alguns professores têm essa prática de fazer uso da Diretrizes Curriculares.

Que no início do ano letivo, após atribuição de classes e aulas, é feito o plano de curso e que, durante o ano letivo, uma vez por mês ocorre o planejamento por fase de aprendizagem e áreas de conhecimento, e que este ocorre em dois momentos distintos: um com participação dos alunos e pais de alunos nos grupos temáticos, e o outro por áreas de conhecimento e (ou) ciclo/fase. Além disso, semanalmente uma parte dos professores realiza o planejamento e avaliação da prática pedagógica no coletivo com seus pares, com supervisão da coordenação pedagógica. (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p. 5)

Com relação às estratégias e os recursos pedagógicos disponibilizados na escola, aponta que a maioria dos professores tem utilizado de recursos como data show, vídeo e pesquisa on-line, e que os materiais de apoio pedagógico da biblioteca e dos laboratórios têm sido pouco utilizados. Afirmam que as práticas inclusivas inexistem e/ou ocorrem voltadas para os alunos portadores de deficiência ou que possuem déficit de aprendizagem. (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017)

Quanto à avaliação interna, está ligada ao planejamento, didática e metodologia de cada professor em sua disciplina. Quanto às avaliações externas, não têm sido debatidas entre professores e equipe pedagógica, mas seus resultados não vêm sendo avaliados pela escola.

Quando analisam os resultados apontam a necessidade de que todos os professores utilizem as diretrizes curriculares como ponto de partida para a sua prática pedagógica, elaboração anual do plano de curso por área de conhecimento e (ou) fase/ciclo de aprendizagem, bem como o planejamento coletivo uma vez ao mês com participação de toda comunidade escolar, que estes sejam através de sequência didática, reunião periódica entre fases/ciclo para traçar metas, avaliar o que tem sido produtivo e replanejar ações.

Faz-se necessária a utilização do material didático, pedagógico e recursos

paradidáticos, que estão disponíveis na escola, assim como faz-se necessário padronização do método de avaliação, bem como adequar as Orientações Curriculares e o Ciclo de Formação Humana, assim como é necessário preparar os educandos para as avaliações externas.

No âmbito das necessidades a escola pontuou: que os planejamentos dos professores (anual, bimestral, mensal e ou diário) devem estar de acordo com as Diretrizes Nacionais pra educação e de acordo com as OCs; que os planejamentos devem ser flexíveis e elaborados dentro da sequência didática; que o material disponível na escola tem que estar disposto em diferentes espaços; que devem ser realizadas oficinas para orientar a utilização adequada desses materiais; que a escola deve coletivamente definir as práticas inclusivas no âmbito de necessidade; que os diagnósticos dos resultados das avaliações externas devem ser discutidos e que sirvam de norte para as ações pedagógicas.(Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p.11)

A escola reconhece que a formação continuada dos profissionais da educação básica é uma necessidade para melhorar a prática pedagógica dos educadores e que a formação inicial (graduação) não garante um conhecimento teórico e prático suficiente para atuação do professor frente às necessidades de aprendizagem dos alunos. Por isso é que a formação continuada em serviço e in lócus se faz necessária. Porém, quando a escola analisa o seu quadro de profissionais aponta que a formação destes, em sua grande maioria, é específica para atuação, salientando que possuem formação inicial e (ou) estão cursando, que todos estão inseridos na participação do projeto de formação continuada da escola, além de participarem da semana pedagógica, que é um espaço para reflexão das diretrizes pedagógicas da escola e a elaboração do planejamento.

Apesar disso a escola, identifica como necessidade, a formação continuada com apoio do CEFAPRO, com quem deve manter um diálogo aberto e constante, assim como pensar outras formações, para além do Projeto Sala do Educador.

Os relatórios dos professores e da gestão apresentam como dificuldades para o trabalho, a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos e no cotidiano escolar. Quanto à gestão democrática, eles entendem como estando praticando uma gestão democrática e apresenta as eleições para compor a gestão escolar (direção, coordenação e CDCE), que é feita pelos pares e pela comunidade em geral. E acrescenta: “De forma democrática a gestão escolar organiza um calendário anual que divulga as datas de todos os acontecimentos escolares aprovado por toda a comunidade escolar”. (EE Teotônio Calos da Cunha Neto/PPP, 2017, p.11).

Com relação a gestão administrativa, a escola reconhece a secretaria escolar como fundamental para o seu bom funcionamento, como a porta de entrada para a comunidade e guardiã da memória e da documentação de seus alunos e servidores, e garante a organização.

Por isso deseja que os arquivos da secretaria sejam informatizados, com internet potente, afim de que o sistema tenha um funcionamento eficaz para obter melhor êxito dos trabalhos técnicos, superando a fragilidade e lentidão na funcionalidade do sistema.

O PPP pontua a necessidade de propiciar aos estudantes um ambiente leitor, com materiais diversificados de leitura – jornais, revistas, cartazes, quadros, obras de arte, Internet, música, filmes, materiais que se relacionem com a cultura popular, etc. Além de disponibilizar equipamentos utilizados na instituição (câmera fotográfica, filmadora, computadores, data show, televisão, xero copiadora), gerando competência para que sejam tanto leitores e como também autores.

Nos aspectos Ambiente Físico e Educativo, a escola reconhece que tem salas de aula adequadas, bebedouros suficientes, cozinha, biblioteca, sala de informática, sala de vídeo. E que necessita de reparos e manutenção periódica nas instalações elétricas e hidráulicas, além de necessitar da construção de uma quadra poliesportiva, auditório, refeitório, sala para articulação da aprendizagem, brinquedoteca e laboratórios de ciências humanas e matemática.

Os profissionais organizaram ações que consideraram ser necessárias para o desenvolvimento da escola, através das metas e atividades financiáveis ou não. Elegeram responsáveis pela execução da cada ação, visando superar as fragilidades no tocante às Práticas Pedagógicas e Avaliação, Formação dos Profissionais da Escola, Gestão Escolar Democrática, Organização Administrativa e Ambiente Físico e Educativo. Para cada um desses itens, foram apresentadas as necessidades (qual a necessidade existente?), os objetivos (porque e para que a escola deve fazer tal ação?), os indicadores (o que indica a necessidade?), as metas (como a escola pretende fazer, quando e para quê?) e as ações interventivas (o que a escola vai fazer para conseguir?). Esse documento, apenso ao PPP, denomina-se Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e sua execução é garantida com recursos oriundos do MEC, SEDUC, eventos da escola e doações.

A junção desses instrumentos de gestão (PPP, PDE), somados ao regimento escolar, em ação, constituem o planejamento estratégico da escola e dão suporte à ação educativa dos professores em sala de aula no desenvolvimento do ato educativo.

Considerando que nosso trabalho tem como foco perceber como os acontecimentos locais adentram as salas de aula do terceiro ciclo do Ensino Fundamental da referida escola, observaremos os planos de ensino que são elaborados com base nas políticas institucionalizadas por esse coletivo, passamos a apresentar os planos de ensino do terceiro ciclo, da disciplina de História, desenvolvido no ano letivo de 2017.

2.3 - Planos de Ensino de História – Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental.

Os planos de ensino foram elaborados pelos professores que atuam no terceiro ciclo do Ensino Fundamental da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, no ano letivo de 2017, sob a coordenação e orientação da coordenação pedagógica. No ano de 2017 a escola contava com uma coordenadora formada na área de conhecimento ciências humanas, com formação específica em História.

Ao selecionarmos os planos do terceiro ciclo, procuramos compreender se as aulas de História refletem a produção já realizada pela historiografia sobre a região. Essa seleção se faz significativa, principalmente porque a maioria dos professores que trabalham com essa disciplina na referida unidade são egressos do curso de História da UNEMAT, na modalidade Parceladas, em que a preocupação com a história local e regional, sempre foi uma constante.

Procuramos perceber se as peculiaridades da história da região do Araguaia mato-grossense estão sendo objeto de estudo no cotidiano escolar, ensinada na sala de aula para os estudantes. Percebemos que os planos do 9º ano, 8º ano e 7º ano, foram elaborados bimestralmente e apresentam como conteúdo a ser estudado pelos discentes os documentos oficiais, com o timbre do Estado de Mato Grosso.

O planejamento é coletivo e ocorre bimestralmente, contemplando a todos os professores da escola. Em geral acontece aos sábados, em rotina organizada e lançada no sistema sig/educa/ged, calendário escolar.

Para o planejamento de ensino os professores utilizam o orientativo pedagógico, os objetivos de aprendizagens e o livro didático da coleção Araribá, de autoria de Maria Raquel Apolinário, uma coleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Os dois primeiros são políticos públicas emanados da Secretaria do Estado de Educação e Cultura-SEDUC/MT, para nortear os trabalhos desenvolvidas no interior das unidades escolares de todo o Estado.

Os planejamentos analisados não apresentam elementos para o ensino de História Local ou História Regional. Apresenta uma ação ancorada no conteúdo do livro didático para atender os objetivos e as orientações emanadas do órgão central (SEDUC), discutindo a história nacional (macro) desconectadas da História Local ou Regional. Na sequência, apresentaremos os livros didáticos utilizados pela escola, como suporte à prática docente.

2.4 - Apresentação do livro didático utilizado pelos professores de História da E.E. Teotônio Carlos da Cunha Neto

Apresentamos nossas análises dos livros didáticos utilizados pelos professores desta unidade escola. O livro didático é o principal material escrito utilizado pelos professores. Nesse sentido, os textos e as imagens contidas nos livros didáticos, constituem memórias das aulas de História do Ensino Fundamental. Pode ser compreendido como um lugar de memória, na perspectiva de Pierre Nora (1993), para quem a sociedade perdeu seus meios para memória e por isso necessita dos lugares para ancorar as lembranças. “Se habitássemos ainda nossa memória não teríamos necessidade de consagrar-lhe lugares.” (NORA, 1993, p.8).

Os livros didáticos que chegam às unidades escolares são disponibilizados através do PNLD. A seleção de livro na EE Teotônio Carlos da Cunha Neto ocorre a cada três anos; em caso de insuficiência de acervos disponíveis ao uso dos educandos a escola solicita a reposição, que via de regra ocorre anualmente.

Para a seleção de livros os profissionais das unidades escolares recebem um catálogo dos materiais disponíveis no mercado (livros didáticos). Cada professor, na sua disciplina, deve avaliar o conteúdo dos livros antes de selecionar. O objetivo básico da avaliação para seleção de livros didáticos, realizada por eles nas escolas, é verificar o nível de adequação desse material à situação específica de ensino/aprendizagem para a qual eles devem ser empregados.

Essa é uma tarefa de grande responsabilidade, principalmente porque é necessário reconhecer que nenhum livro didático é adequado a todas as realidades, pois a realidade social está em movimento constante e cada lugar (cidade, bairro, escola) possui a sua especificidade.

Isaíde Bandeira Timbó (2009), tendo por referência o Programa Nacional do Livro Didático (primeira década do século XXI), considera que o livro didático faz parte da cultura material da maioria das escolas públicas brasileiras. Para a autora, ele é um documento que comporta vários outros documentos. Para que se possa compreendê-lo em profundidade é de extrema importância considerar uma perspectiva afinada com a interface das áreas da História e da Educação. Segundo suas palavras: “[...] cada livro didático de História é imbuído de uma proposta de ensino/aprendizagem com definições educacionais (proposta pedagógica) e historiográficas (conteúdo programático)” (TIMBÓ, 2009, p. 1). Nesse contexto a autora lança as seguintes indagações: “[...] quais os (des) usos que se faz do livro didático no cotidiano da sala de aula hoje? Como se tornar sujeito histórico frente às imposições legais e às (im) possibilidades de rompimento da burocracia que permeiam as práticas pedagógicas?” (Idem).

Às indagações da autora podem ser somadas outras, como por exemplo: que critérios utilizar na seleção do livro didático a ser trabalhado durante o ano letivo? Como planejar as aulas, tendo o livro didático por referência?

Sobre os livros didáticos no Brasil, Décio Gatti Jr. (2004) afirma que: “assumiram um papel duplo: o de portadores dos conteúdos disciplinares e o de organizadores das aulas” (GATTI Jr., 2004, p. 29). Sem deixar de considerar o primeiro aspecto apontado pelo autor, interessa-nos explorar no contexto desta escrita bem mais o modo como se pode organizar as aulas, tendo o livro como componente principal.

Os professores de História da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, selecionaram para trabalhar com a disciplina, no ano letivo de 2018 os livros da coleção ARARIBÁ, de publicação da Editora Moderna, de autoria de Maria Raquel Apolinário (atualmente eles utilizam a coleção de edição do ano de 2015).

A coleção contém livro do aluno e livro do mestre, nosso trabalho irá observar o livro do mestre). Cada capítulo compõe-se de textos de abertura e texto básico (diálogo com os alunos-vivências, leituras diversas, jornais, revistas, conceitos, sugestões de leituras complementares e filmes) imagens, mapas e atividades.

Ao final do livro do mestre há um almanaque com conceitos da disciplina, sugestões de leituras de livros sobre as temáticas colocadas nos capítulos, as referências bibliográficas e o manual do professor.

Vamos nos ater ao manual do professor. O que ele pretende? O que ele orienta? Ao observarmos a composição do manual, percebemos que ele tem a pretensão de ser uma espécie de formação diária (continuada) para o professor executar o ato de ensinar História. Ele pretende orientar e direcionar o olhar dos educadores a desenvolver a proposta de ensinar a partir dos pressupostos da coleção.

O que a autora indica como pressupostos da coleção? Primeiramente, citando Circe Bitencourt (2004), afirma ser conhecedora de que “o ensino de História foi durante muito tempo transmissão de relatos de um passado composto por datas, acontecimentos e personagens ilustres” (APOLINÁRIO, 2015, p. 336). E que essa forma de ensinar se desdobrou numa tendência, a de:

“[...] olhar a história como ensino de um passado, sem conexão com os dias atuais, uma espécie de catálogo tedioso de datas, fatos, nomes desvinculados da vida das pessoas, perdido no tempo[...] esse tipo de visão contribui para a formação de estudantes passivos.” (Idem, p. 340).

A autora diz que se contrapõe a esse tipo de fazer e ensinar História, por considerar que manter os estudantes nessa condição contraria os avanços que vem sendo pensados, pesquisados, estudados e praticados por profissionais da área, bem como previstos nas Diretrizes Nacionais para Educação e afirma que a coleção tem como objetivo:

Desenvolver uma consciência acerca do mundo contemporâneo, a partir de uma reflexão sobre o passado[...]não se espera que o estudante aceite passivamente as interpretações aqui reunidas. Deseja-se sim que ele utilize esses conteúdos como ponto de partida para sua caminhada, como uma referência a ser discutida e reorganizada (APOLINÁRIO, 2015, p. 341).

Quanto à estrutura pedagógica, a coleção adota quatro volumes para o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), divididos em capítulos, que seguem uma organização cronológica, trazendo sempre discussões recentes, sugere trabalhos em grupos, pesquisa de campo, documental e na internet, além de sugerir aos profissionais o trabalho interdisciplinar. Também sugere aos profissionais a utilização de vídeos, filmes, textos literários, fotografias, cinema, jornais, revistas, pesquisas em várias fontes e História Local, sugerindo atividades.

Quanto ao processo de avaliação ela propõe múltiplas formas, entre elas as atitudes, habilidades e competências, que possam ser expressas em instrumentos igualmente diversos e sugere: instrumento para avaliar cada estudante, instrumento para avaliar coletivamente todos que fazem parte do processo ensino e aprendizagem, instrumento de avaliação de um estudante a outro estudante, instrumento de auto avaliação, instrumento de avaliação, pelo estudante, do processo de ensino e aprendizagem incluindo o professor e sua prática. Para concluir o manual a autora (no item denominado: “para sala de aula” propõe o trabalho por projetos, mais uma vez sugere leituras e propõe respostas e orientações para as atividades de todos os capítulos que compõe a unidade de cada livro da coleção (APOLINÁRIO, 2014, p. 350).

2.5 - Materiais didáticos utilizados pelos professores de História do terceiro Ciclo do Ensino Fundamental

Durante a realização da pesquisa no ano 2017, avaliamos o PPP e os planos de ensino disponibilizados, pela Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto.

Foi possível constatar na escola a existência de materiais didáticos diversos e entre eles: livros didáticos, livros paradidáticos, notebooks, câmara filmadora e fotográfica, projetor de multimídias, jogos educativos, caixa acústica, microfone, extensão, roupas (figurinos) para teatros e fantoches. Espaços de aprendizagem para além da sala de aula, como: o Laboratório de Informática, a biblioteca, sala de vídeo e a sala de dança e/ou ensaios.

Desses materiais disponíveis, são de uso individual apenas os livros didáticos; todos

os demais são de uso coletivo. A regra para utilização no coletivo dos materiais é que tenha agendamento antecipado na sala da coordenação, bem como estar em concordância com o planejamento entregue bimestralmente à coordenação pedagógica da unidade escolar.

Os materiais existentes e utilizados na escola, são classificados como de uso individual (livros didáticos) e de uso coletivo (livros paradidáticos, data show, TV, caixa acústica, microfones entre outros). Dentre os materiais os mais utilizados pelos profissionais da área de História são: livros didáticos (de uso individual), os mapas geográficos e históricos (que existem em grande quantidade e que são utilizados apenas os de Geografia e História, dos anos finais do Ensino Fundamental) e imagens pesquisadas na internet conforme os temas/conteúdos.

Os professores da escola E.E. Teotônio Carlos da Cunha Neto utilizam da sala de vídeo com filmes, documentários e projeção de imagens e slides. Nessas atividades os alunos interagem, fazem perguntas com mais frequência, relacionam o aprendido com outras situações vivenciadas por eles.

A biblioteca da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto conta com revistas como Nova Escola, Pátio, Mundo Jovem, entre outras, bem como livros fornecidos pelo MEC sobre o Ensino de História de autores renomados da área, como Selva Guimaraes, Circe Bitencourt, Carmen Zeli de Vargas Gil, Doris Bitencourt Almeida, Regina Soares de Oliveira, Vanusia Lopes Almeida, Vitória Azevedo Fonseca, Marta de Souza Lima Brodbeck, coleção sobre História da África, História Indígena, História do Brasil, monografias, dissertações e teses que contam a História do Araguaia, além de revistas/coletâneas da UFMT e IFMT com artigos diversos da história da região.

CAPITULO III – O ENSINO DE HISTÓRIA EM FRONTEIRAS E A HISTORIOGRAFIA LOCAL COMO OBJETO DE ENSINO.

Este capítulo objetiva discutir e avaliar o PPP e o Plano de Ensino para o Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto, a partir dos autores que trabalham com a temática Ensino de História, como Elza Nadai(1988), Selva Guimarães (2004), Circe Maria Fernandes Bitencourt (2009, 2004), Maria Auxiliadora Schmidt & Marlene Cainelli (2004), bem como os que trabalham na conceituação de História Local, Joana Neves (1987), Aguinaldo Souza Barbosa (1988).

As proposições de Ensino de História revelam as concepções dos autores e as práticas são reveladas pelos professores que ministram as aulas no dia a dia na escola. Como afirma Certeau (1982):

Toda pesquisa historiográfica é articulada a partir de um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração circunscrito por determinações próprias: uma profissão liberal, um posto de estudo ou de ensino, uma categoria de letrados, etc. Encontra-se, portanto, submetida a opressões, ligada a privilégios, enraizada em uma particularidade. É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se precisa uma topografia de interesses, que se organizam os dossiês e as indagações relativas aos documentos (CERTEAU, 1982, p. 18).

Maria Auxiliadora Schimdt (2004), falando sobre o Ensino de História, nos convida a entender seus pressupostos:

O ensino de História pressupõe, fundamentalmente, que se tome a experiência do aluno como ponto de partida, para o trabalho com os conteúdos [...] Um trabalho consciente e sistemático com as experiências dos alunos [...] Esse trabalho baseado nas experiências do aluno nos remete, [...] a compreensão de que uma das funções do ensino de História é fazer os alunos e professores, em um diálogo entre presente e passado, poderem identificar possibilidades de intervenção e participação na realidade em que vivem (SCHIMDT, 2004, p.55).

Nessa perspectiva de SCHIMDT, e com a preocupação não somente de trazer a sala de aula as experiências e vivência dos estudantes, mas de problematizá-la, fazendo com que os estudantes sejam sujeitos e agentes de sua História, é que propomos neste trabalho a História Local como objeto de Ensino.

Ao pensarmos a História Local como eixo norteador das discussões da dissertação, associando-a à identidade social, na perspectiva conceitual utilizada por Neves (1997) no seu texto História Local e construção da identidade social, no qual a autora considera História Local como:

O conhecimento histórico sob a perspectiva do local, o que pode significar tanto o local como referência ou como objeto de conhecimento, e identidade social como a consciência que se tem de si mesmo no contexto, ou seja, o reconhecimento de si próprio como sujeito e objeto da História (NEVES, 1997, p.15).

Dependendo da maneira como é executado o ato de ensinar, não somente pode apagar da memória individual e coletiva, como também pode contribuir para um preconceito da origem do lugar, quando tratamos da História do Brasil de maneira uniforme. Segundo Barbosa (1999),

A importância da História Local e Regional está, assim, no fato de que, enquanto a história generalizante destaca as semelhanças, homogeneizando o amálgama das vivências dos locais, a história elaborada com base nas realidades particulares dos locais trabalha com a diferença, com a multiplicidade. (BARBOSA, 1999, p. 127).

Para valorar as singularidades da diversidade histórica existente na Microrregião Norte Araguaia, devemos conhecer e pesquisar a história do local, que emite um sentido de pertença, de lugar no mundo. Nesse sentido, RICOEUR(1991), ao tratar da memória, a percebe como constituinte de identidade, o que reside nas referências que a comunidade toma sobre o seu local e sobre sua posição frente ao outro.

3.1- Aportes Teóricos

Da necessidade de atender ao objetivo que nos propomos nesse capítulo, centramos nossa discussão na história enquanto componente curricular. Assim, como faz-se necessário explicitar os conceitos de historiografia, História Local e Ensino de História. Iremos também problematizar as Propostas de Ensino²¹. Iniciamos pela discussão da disciplina de História enquanto componente curricular, norteados pelos pensamentos e escritos de Nadai (1998), para quem, a priori, o ensino de História faz parte do currículo escolar brasileiro desde a terceira década do século XIX.

Segundo a autora, o ensino de História nasceu na França dentro de movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas. No Brasil, a constituição da História como disciplina e como matéria escolar surgiu no bojo de movimentos semelhantes, na disputa entre o poder religioso e o poder laico, civil.

Essa inspiração no modelo francês, pautava-se na formação cultural com a história Ocidental, dando ênfase na história das civilizações e das elites, privilegiando feitos e heróis nacionais. Com os conteúdos abordando as práticas cotidianas como ritos cívicos, festas, desfiles e eventos de culto aos símbolos da pátria e, somente nos anos finais, com quantitativo ínfimo das aulas, em outras palavras, era trabalhado como algo sem importância.

Nessa perspectiva, Bittencourt (1990), considera que:

A tarefa da escola pública tornava-se mais complexa ao se ver obrigada a introduzir, para alunos de diferentes setores sociais, formas de socialização comuns a todos e contraditoriamente inculcar um conteúdo alicerçado nos feitos das “elites”, únicos agentes dignos de figurar no rol dos construtores da nação. A missão da escola relativa ao ensino das tradições inventadas, preferencialmente a coesão nacional em torno de um passado único, construtor da nação, justificava a preocupação na organização das atividades cívicas criadas para reforçar essa memória. As tradições nacionais não poderiam, dentro desse contexto, ser tratadas apenas pelos livros didáticos acompanhados das preleções dos professores em sala de aula. As festas e comemorações, discursos e juramentos tornaram-se partes integrantes e inerentes da educação escolar. (BITTENCOURT, 1990, p. 167)

O modelo positivista adotado remetia a uma única forma de fazer, pensar e ensinar a História, uma vez que apresentava apenas as etapas cronológicas dos períodos históricos, uma cronologia política, numa fiel linearidade dos conteúdos. Ainda, segundo Nadai (1988):

²¹ Estamos denominando propostas de ensino o conjunto que define a proposta curricular (PPP e Planos de Ensino, neste caso os específicos de Ensino de História do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental).

A História universal, o currículo dos ginásios de São Paulo, começavam no terceiro ano e era tratada como capítulo dos acontecimentos gerais. Iniciava com “arqueologia pré-histórica”, continuava com antiguidades oriental e ocidental, focalizando principalmente os fatos políticos, com ligeiras incursões sobre religião e arte de alguns povos [...]. Ao fim desse ano pregava a recapitulação das fases mais importantes da história da civilização nos acontecimentos referentes as monarquias orientais Grécia e o povo Romano[...]. No ano seguinte Idade Média, nos moldes da antiguidade[...]. No quinto ano Idade Moderna, iniciados sempre por revisão[...]. No sexto ano o programa estabelecia o ensino da História Contemporânea. (NADAI, 1998, p. 146 -148).

No Brasil não era muito diferente. Iniciava no primeiro ano do Ensino Fundamental e ia até o sexto ano, preocupando-se em ensinar uma história universal, voltado para a cronologia política. O princípio educacional constitutivo do Ensino da História era a memorização. Os livros didáticos desempenhavam papel fundamental, focado na exaltação dos “vencedores”, silenciando os “vencidos”. Nesse sentido, Bittencourt (1990) ressalta que:

As atividades programadas para a escola oficial compunham-se de comemorações relacionadas às “datas nacionais”, de rituais para hasteamento da bandeira nacional e hinos pátrios além de uma série de outras festividades que foram englobadas sob o título de “cívicas”, compondo com as demais disciplinas o cotidiano escolar. (BITTENCOURT, 1990, p.163).

O papel do docente da disciplina de História era formar pessoas com capacidade de memorizar, decorar os acontecimentos, as datas e nomes de personagens. Bem como de iniciar as crianças e/ou o adolescente no ritual da obediência e da valorização da pátria. Essa prática, como bem considerou Bittencourt (1990) constituía-se como um ritual cívico nas escolas primárias e:

O ritual cívico nas escolas primárias era planejado, cuidadosamente, pelas autoridades e por educadores que assumiam os cargos políticos na Diretoria de Instrução paulista. Os professores recebiam, com detalhes, as regras sobre o método a ser utilizado nas festividades escolares[...] As tradições nacionais, poderiam, em princípio, ser legitimadas pela História, mas a questão que se colocava referia-se à seleção dos ‘acontecimentos históricos’ que mereciam transformar-se em ‘tradições nacionais’”. (BITTENCOURT, 1990, p. 175-176).

Na transição do século XIX para o século XX, surgem outras correntes teóricas, que influenciam diretamente o ofício do historiador e do docente da disciplina de História. Entre eles podemos destacar o pensamento marxista, cuja intencionalidade era revolucionar as relações sociais, colocando a classe trabalhadora como protagonista do processo histórico.

Por outro lado, a escola francesa dos Annales, fundada no final da década de 1920 por Marc Bloch e Lucien Febvre, ao questionar a história narrativa, traz à escrita da história, na interação com outras áreas do conhecimento, novos temas, novos problemas e novas abordagens. De acordo com Febvre (1989):

Estávamos de acordo (Febvre e Bloch) ao pensar que, precisamente, uma palavra tão vaga quanto ‘social’ parecia ter sido criada e posta no mundo por um decreto nominativo da Providência histórica para servir de insígnia a uma Revista que não queria rodear-se de muralhas, mas sim fazer irradiar largamente, livremente, indiscretamente mesmo, sobre todos os jardins da vizinhança, um espírito, o seu espírito: isto é, um espírito de livre-crítica e de iniciativa em todos os sentidos. (FEBVRE, 1989, p. 29).

É importante, salientar que a evolução da escrita da História impulsiona mudanças no fazer do historiador. Certeau nos remete a perceber algumas mudanças:

O Historiador não é mais o homem capaz de construir o império. Não visa mais o paraíso de uma história global. Circula em torno das racionalizações adquiridas. Trabalha nas margens. Deste ponto de vista transforma-se num vagabundo. Numa sociedade devotada a generalização, dotada de poderosos meios centralizadores, ele se dirige para as margens regiões exploradas. Faz seu desvio para a feitiçaria, a loucura, a festa, a literatura popular, o mundo esquecido dos camponeses[...]. (CERTEAU, 2002, p.87).

Essas mudanças sobre o fazer do historiador impactam diretamente o fazer do professor de História, não cabendo mais ensinar um educando que apenas absorve datas, nomes e acontecimentos, mas um sujeito que pode e deve intervir, tornando-se parte integrante da história. Que compreende a vida no ato de aprender História, a partir dos acontecimentos da sua escola, seu bairro, sua cidade, região, que não estão desvinculados dos acontecimentos gerais.

No Brasil houveram mudanças nas produções historiográficas, somadas às mudanças sócio-políticas e aos estudos sobre o ensino de História, intensificar-se-ão ao longo dos anos de 1980 e 1990, lançando novos olhares para a disciplina e seu ensino (Base Nacional Comum Curricular/MT, 2018).

As discussões trazidas pela História Social e pela História Cultural, sob as lentes de Michel de Certeau (2002), Roger Chartier (1990), Jacques Le Goff (2003), fomentaram debates em torno da escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado²². Essas discussões devem

²² Vê Autusser (1980) os Aparelhos Ideológicos do Estado. Ver também Bourdieu (1980) a Escola como Reprodutora dos Aparelhos Ideológicos do Estado.

ser salientadas, já que por muito tempo o ensino de História, tornou-se a voz do Estado a ecoar nos ouvidos dos estudantes, quer seja no ato de civilizar com Moral e Cívica, quer seja no ato de apenas perceber as divisões entre regiões e perceber o monopólio de uma sobre a outra como no caso de Organização Social e Política do Brasil- OSPB (cf. BNCC/MT, 2018).

A partir dessa renovação historiográfica, ocorrida nas últimas décadas do séc. XX, busca-se romper com a escrita da história tradicional, dando visibilidade aos sujeitos até então negados, como mulheres, negros, indígenas e outros. Estes passam a ser objetos de estudos acadêmicos e, a posteriori, vão sendo inseridos nos livros didáticos. O historiador Peter Burke (1992), ajudou-nos a perceber essa mudança:

[...] a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. [...] Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo. [...] O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural”, sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. (BURKE, 1992, p. 11).

No campo do ensino de História, pesquisadores voltaram suas pesquisas para o ensino e a formação de professores. Abriam possibilidades para análise do papel social da escola, não apenas como detentora e transmissora de conhecimentos já construídos e constituídos, mas como espaço de produção de conhecimento. Conforme Bittencourt (2004):

A finalidade do componente curricular de História na escola é “formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive”. Assim, estudar o local e o regional passa a ser considerado fundamental na compreensão do processo histórico, pois possibilita ao estudante entender a história a partir do seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos, costumes e das memórias construídas culturalmente. (BITTENCOURT, 2004, p. 79).

A autora também nos convida a refletir sobre a importância da História Local. Nas palavras da autora:

A História Local geralmente se liga à história cotidiana, ao fazer das pessoas comuns participantes de uma História aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de Histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2009, P.168)

O componente curricular de História tem por desafio a formação do sujeito, que desenvolva habilidades, competências, capacidade de análise e soluções éticas aos problemas de diferentes naturezas concernentes às ações humanas. Sendo capaz de intervir na realidade social do meio em que está inserido. As Orientações Curriculares de Ciências Humanas do Estado de Mato Grosso (2012) destacam que:

O currículo de História deve se apresentar dinâmico, considerando que os estudantes, neste momento, estão atentos às transformações do cotidiano e aos ciclos da natureza, apropriando-se dos signos e significados (...) das diferentes mídias disponíveis, sendo seduzidos por apelos consumistas das sociedades capitalistas e se utiliza do imaginário, estabelecendo pontes com os ícones para o pleno exercício da cidadania. (MATO GROSSO, 2012, p. 38).

Como também a BNCC, apresenta as competências gerais mínimas para o Ensino de História no Ensino Fundamental, a garantia de que os estudantes desenvolvam as seguintes competências:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas da organização cronológica. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 328)

O objetivo nesse momento do texto é reafirmar a importância de se ensinar a partir da História Local e, portanto, o porquê a selecionamos. Se faz necessário essa definição conceitual, uma vez que são termos relativamente novos e também se faz necessário dizer da sua articulação.

Convém primeiramente mencionar que esse conceito de História Local surge no bojo das mudanças do pensar e fazer a História enquanto ciência e enquanto disciplina. Muitas correntes surgiram na definição de sujeito e objeto da história.

A partir de 1980 é que surgiram trabalhos mais sistematizados sobre o tema, e sua principal importância ao nosso ver é que aproxima o historiador, o professor de História e o estudante a História local:

Quando o estudante observa e analisa a organização de uma rua, de uma cidade ou de uma região e ele deve compreender que, nesses espaços, está presente, concretamente, a própria vida social. Uma rede de relações históricossociais, econômicas, políticas e culturais, aparentemente invisível, aparece através da organização dos espaços. (MATO GROSSO - ORIENTAÇÕES CURRICULARES, 2012, p.23).

Ao falarmos sobre História Local, faz-se necessário diferenciá-la de Micro História, destacando que há uma confusão para muitos professores e profissionais da área. Para ajudar nesse entendimento apresentamos o que ressalta Correa (2012):

A História Local é uma modalidade de historiografia muito antiga; porém, no mesmo período em que houve uma renovação nas metodologias e abordagens, surgiu a Micro-História. Pode-se afirmar que a História Local Nova e a MicroHistória surgiram do encontro de novas técnicas, metodologias e abordagens que a historiografia estava passando na Europa, no mesmo período histórico. Surgiram no mesmo “lugar” e momento. Esse é um fato marcante que estas modalidades têm em comum. [...] Existem duas formas de História Local: uma “tradicional” e outra “nova”. A emergência da História Local Nova na França e na Itália se deu num período de ruptura de paradigmas historiográficos e como resultado de um acúmulo de estudos sobre as regiões e localidades. Esse debate vai chegar mais tarde ao Brasil. O interesse pela História Local e pela Micro-História no Brasil deve-se, também, pelo fato de ocorrer um acúmulo de pesquisas globais e totalizantes, assim como pela ampliação e disseminação dos cursos de graduação e pós-graduação (CORREA, 2012, p.24).

O autor utiliza em seu texto uma análise das diferenças e semelhanças entre as duas a partir dos objetivos, metodologias, fontes e teoria. E, segundo ele, não há proximidades, nem objetivos e, nem nos aspectos relacionados à teoria. Apesar disso, o autor afirma que é possível a um historiador que pratica uma modalidade (Micro-História, por exemplo), poder se interessar por História Local e ou regional. Nas palavras de Corrêa, (2010):

Os historiadores de questões locais e regionais podem utilizar o método da Micro História para conhecer aspectos da região ou local que estudam. Um historiador local pode utilizar um estudo micro histórico para ilustrar uma trama ocorrida em determinado espaço geográfico. O micro historiador pode utilizar um estudo regional e local para compreender e interpretar um problema analisado em escala reduzida. A História Local Nova e a MicroHistória se encontram na escala. Uma utiliza a escala como fim e a outra como meio (CORREA, 2010, P.26).

Diferenciamos, Micro-História e História Local, afirmando que a diferença é quanto aos objetivos, a teoria e as fontes; afirmamos a teoria de História Local, selecionada para nortear o trabalho que se assemelha ao que propôs Reznik (2000) ao tratar do lugar da história local: “A história local não deve ser projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria – no estilo “eu me ufano da minha terra” -, mas como a “costura” de um retalho dos processos de identificação do sujeito”. (REZNIK, 2000, p.3).

Na continuidade, do trabalho apresentamos os planos de ensino, para compreender como eles são pensados e trabalhados pelos educadores da E.E. Teotônio Carlos da Cunha Neto. Perguntamos então se há nos planos de ensino dessa escola uma preocupação com a identidade social dos estudantes e com a História Local e História Regional.

3.2 - Sobre os Planos de Ensino

Com 27 anos de trabalho na rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso, dos quais quatro anos como professora formadora de História do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação de Mato Grosso, participei de vários diálogos e formações sobre o ato de aprender e ensinar História. Desses momentos algumas indagações emergiram tais como: de fato teoria e prática são diferentes? Os planos de ensino de História do Terceiro Ciclo do Ensino fundamental da Escola Teotônio Carlos da Cunha Neto, firma-se numa teoria? Qual currículo está sendo ensinado?

As atividades humanas de um modo geral, e em especial as intelectuais, como as do fazer do professor, dependem de duas questões básicas: o querer e o poder. Muitas vezes queremos, mas não sabemos como fazer ou não temos meios; outras vezes sabemos, mas não queremos fazer, ou ainda queremos, sabemos, mas não temos os materiais disponíveis necessários para fazer e, por isso, não podemos fazer.

Muitas vezes queremos inovar o nosso fazer, mas não sabemos. Outras vezes sabemos, mas não queremos. Ou ainda mais, sabemos, queremos, mas não temos os recursos materiais (espaço físico, tempo, fontes, formação e orientação) para fazê-lo.

É nesse sentindo, apresentamos a ideia de teoria e prática como ponto inicial das discussões, já que se trata de uma prática que faz parte dos saberes docente, assim como o Planejamento em análise, nessa parte do trabalho.

Teoria origina-se do grego teoria, que no contexto histórico significa observar ou examinar. Com sua evolução o termo passou a designar o conjunto de ideias, base de um

determinado tema, que procura transmitir uma noção geral de alguns aspectos da realidade. E é o conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência. Teoria é uma opinião sintetizada, é uma noção geral. A prática tem sua origem também grega *praktiké*; a ciência prática, não especulativa. De acordo com o dicionário Aurélio, prática é substantivo feminino que significa ato ou efeito de praticar, ação, execução, realização, exercício. Execução (de algo que se planejou); aplicação (de teoria, fundamento etc.).

Em se tratando de teorias da aprendizagem é importante apresentar algumas das principais, já que mesmo sem refletir sobre elas, agimos a partir delas. Descreveremos aquelas que consideramos principais: behaviorismo, construtivismo, cognitismo e interacionismo.

A teoria behaviorismo ou comportamental, segundo Skinner (1990), foi desenvolvida nos Estados Unidos da América por John Watson e na Rússia por Ivan Petrovich Pavlov. Embora as bases desta teoria tenham sido desenvolvidas por estes pesquisadores, foi Burrhus Frederic Skinner quem a popularizou através de experimentos com ratos. Em seus experimentos, os ratos eram condicionados a determinadas ações, com recompensas boas ou ruins pelos seus atos. Assim, se moldava o comportamento destes a partir de um sistema de estímulo, resposta e recompensa. Nesta teoria, a aprendizagem, independente da pessoa, deverá seguir as seguintes etapas: identificação do problema, questionamentos acerca dos problemas, hipóteses, escolha das hipóteses, verificação e generalização. (SKINNER, 1990).

O cognitivismo, defende que a capacidade do aluno em aprender coisas novas depende diretamente dos conhecimentos prévios que ele possui. É uma abordagem psicológica desenvolvida a partir da teoria da epistemologia genética, elaborada por Jean Piaget. Nesta teoria, o indivíduo aprende a partir da interação entre ele e o meio em que ele vive, a partir da mediação do professor (Piaget, 1998).

O interacionismo foi desenvolvido por Lev S. Vygotsky, para quem o conhecimento é, antes de tudo, impulsionado pelo desenvolvimento da linguagem no ser humano. Sua teoria também considera que a interação entre o indivíduo e o meio em que ele está inserido é essencial ao processo de aprendizagem. Entretanto, para Vygotsky, é o próprio movimento de aprender e buscar conhecimento que irá gerar a aprendizagem efetiva. Segundo ele, este processo deve ocorrer de fora para dentro, ou seja, do meio social para o indivíduo. (CARMO, 2012).

Essas teorias, somadas ao conceito de inteligências múltiplas, desenvolvido por Howard Gardner (1990), que afirma que o ser humano é dotado de inteligências diferentes e complementares entre si, devem ser as bases do fazer de todos os educadores. Dão para suporte esse trabalho, já que compreendemos que o fazer do professor de história envolve os saberes docente e os saberes da disciplina.

Voltemos as questões que nortearam a nossa pesquisa: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.E. Teotônio Carlos da Cunha Neto está em sintonia com as Orientações Curriculares de Mato Grosso para a área de Ciências Humanas e, especificamente, para a disciplina de História? Os Planos de Ensino dos professores de História estão refletindo o conteúdo dos livros didáticos adotados no Projeto Político Pedagógico da escola? Há diálogo entre o conteúdo dos livros didáticos e o conteúdo dos Planos de Ensino dos professores de História? Os Planos de Ensino dos professores de História incorporam a produção já realizada pela historiografia sobre a região e a formação que esses professores possuem? É possível afirmar que o livro didático adotado não se liga ao PPP e aos Planos de Ensino dos professores de História da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, trazendo um conteúdo distante, que não se conecta com a história da região do Araguaia mato-grossense, resultando em monotonia e desinteresse aos alunos, tornando as aulas de História “muito chata”?

Para tanto analisamos os planos de ensino da disciplina História, do terceiro ciclo do ensino fundamental, dividi-no-lo, por ano (sétimo ano, oitavo ano e nono ano) e por bimestre letivo. Vale ressaltar que somente, que a nossa análise refere-se ao primeiro e ao quarto bimestre. Neles estão contidos conteúdos, objetivos, metodologias e recursos materiais.

Iniciamos pelo sétimo ano, com os conteúdos e objetivos, ministrados no primeiro e quarto bimestre respectivamente:

Conteúdos I Bimestre - Formação da Europa Feudal: Povos Germânicos; o Reino Franco; O Feudalismo. Transformações na Europa Feudal: Trabalho e práticas agrícolas; Comércio e artesanato cotidiano nas cidades os burgueses educação e primeiras universidades; Inquisição; Cruzadas; Falta de alimentos e doenças; Crise do Feudalismo. Mundo Islâmico: A Arábia Pré-Islâmica; Maomé e Islamismo; fundamentos do Islamismo; Sunitas e Xiitas; Expansão islâmica.

Conteúdos IV Bimestre - Mundo Islâmico: Arábia Pré-Islâmica; Maomé e Islamismo; fundamentos do Islamismo; Sunitas e Xiitas; Expansão islâmica. Renascimento Cultural: um novo modo de vida, os humanistas, Itália início do Renascimento; Artes plásticas, ciências. Reformas Religiosas: ruptura cristã, Reforma Luterana, Reforma Calvinista, Reforma Anglicana, Reforma Católica, Religião e cultura popular. Filme: Martinho Lutero. Expansão Europeia: Portugal e as navegações, Espanha e navegações, navegações francesas, inglesas e holandesas (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto - Planos de Ensino de História, 2017).

É possível perceber que os conteúdos ministrados no sétimo ano do Ensino Fundamental trazem uma História distante da realidade dos estudantes, já que são tratados de maneira geral. No primeiro bimestre o conteúdo central é: Europa feudal e seus desdobramentos, já no quarto bimestre há uma gama de conteúdos que transcende a ideia de

constituições das diversidades culturais e religiosas no século XX e XXI, mas não traz presente a História Local que possibilite aos alunos a compreensão do passado de suas famílias e o seu.

De outro lado, a biblioteca da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha possui um acervo muito reduzido de bibliografias que tratam da História Local, o que dificulta a inserção desse conteúdo nos Planos de Ensino dos professores. Mas há várias publicações sobre essa temática de alunos egressos de cursos da UNEMAT, como livros, teses, dissertações e monografias²³.

Para uma melhor compreensão da dinâmica das aulas que são trabalhadas na Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha, trazemos os objetivos descritos nos Planos de Ensino do primeiro e quarto bimestre do 7º ano do Ensino Fundamental para o ano letivo de 2017:

Objetivos I Bimestre - 1- Compreender os principais períodos que dividem a história das sociedades ocidentais, relacionando-os às principais características do sistema de trabalho na idade média europeia; 2-Identificar e ler documentos oficiais (listas de imigrantes, documentos censitários, registros paroquiais entre outros), documentos pessoais, fotografias, narrativas orais, escritas iconográficas e materiais audiovisuais como forma de construir conhecimento a partir de fontes primárias.

Objetivos IV Bimestre – 1- Interpretar fontes históricas e documentais que determinam os estudos para o entendimento das transformações econômico e político do século XX e XXI. 2- Analisar a partir de pesquisa a formação do povo brasileiro, compreendendo a diversidade étnico racial e indígena em Mato Grosso, bem como os mecanismos para minimizar as formas de exclusão social. 3-Discutir como acontece o processo de globalização e integração mundial contribuindo para a desigualdade entre os países (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto - Planos de Ensino de História, 2017).

É possível destacar que nos objetivos relacionados ao primeiro bimestre a preocupação é com a sociedade ocidental e oriental e com a compreensão de documentos, do que significa documento, bem como a compreensão dos diversos tipos existentes. No quarto bimestre os objetivos se aproximam um pouco mais da realidade dos estudantes, quando propõe a compreensão da diversidade étnica racial e indígena em Mato Grosso, bem como os mecanismos para minimizar as formas de exclusão social. Mas não contempla temáticas importantes como a luta pela terra e a dinâmica de ocupação dessa região, deixando assim a História Local fora do currículo trabalhado nesse bimestre.

No oitavo ano os profissionais apresentam nos seus Planos de Ensino os seguintes

²³ Com esta preocupação de contribuir com os educadores, a pesquisadora está criando um Plataforma para hospedar esse material sobre história local e regional, cadastrar os professores que ministram a disciplina, tanto da

conteúdos para o primeiro e o quarto bimestre:

Conteúdos I Bimestre - Antigo Regime e Revolução Inglesa: Sociedade Europeia, cotidiano europeu; antigo regime e absolutismo; França: Monarquia absolutista; Inglaterra: do absolutismo à monarquia parlamentar. A Era do Iluminismo: Característica do Iluminismo, pensadores iluministas, despotismo esclarecidos; Industrialização e Trabalho: Revolução Industrial; expansão da revolução industrial; transformações no mundo do trabalho; Formação dos Estados Unidos: As treze colônias Inglesas, escravidão nas 13 colônias conflitos com a Inglaterra, independência das 13 colônias,

escola que foi pesquisa como das demais escolas do município de Confresa. Sobre isto veja o produto deste trabalho ao final.

constituição dos EUA. Transformações na Sociedade Crise do Império Guerra do Paraguai; Fim da Escravidão, Crise e queda da Monarquia

Conteúdos IV bimestre- Povos Africanos: Civilizações; Impactos do Tráfico Negro. Arte e Cultura africana: As máscaras, dança, músicas, pinturas, a religião, as vestimentas, o idioma – línguas, culinária, os contos africanos. Trabalho Africano: Escravidão na África; tornar-se escravo, viagens nos navios negreiros; comercio de pessoas para serem escravizadas. Cotidiano das pessoas escravizadas. Conflitos e negociações, quilombos. Cotidiano e economia colonial: Mercantilismo; açúcar e colonização; formas de trabalho; latifúndio e mercado interno. Mineração e sociedade: produção de ouro; controle exploração de minas, exploração de diamantes, sociedade mineira, mineração transforma a colônia, escravidão nas minas, queda na produção de ouro (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto - Planos de Ensino de História, 2017).

Ao observar os conteúdos no oitavo ano não é possível perceber muitas diferenças em relação ao conteúdo que foi ministrado no sétimo ano. Foi possível perceber que são conteúdos distantes das realidades dos estudantes. O que chamou atenção é que mesmo as Orientações Curriculares de Mato Grosso, possibilitando trabalhar conteúdos relacionados à História Local, não foi possível identifica-los nos Planos de Ensino, bem como no PPP da escola. Há uma necessidade de a escola realizar uma reorganização do PPP, trazendo essas preocupações identificadas no decorrer da pesquisa e tendo como base as OCs/MT, BNCC/MT e BNCC/Nacional.

Chamamos a atenção para os objetivos, porque no primeiro bimestre não tiveram objetivos e no quarto bimestre foi igual aos objetivos do sétimo ano, até o terceiro objetivo.

No nono ano os conteúdos, dos primeiro e quarto bimestre que constam no Plano de Ensino são os seguintes:

Conteúdos - I Bimestre - Primeira Guerra Mundial: tensões europeias, explode a guerra, pós-guerra e paz dos vencedores; Revolução Russa: O Império Russo, A Rússia na Primeira Guerra Mundial, A Revolução de 1917; construção da União Soviética; Crise capitalista e totalitarismo: Década de 1920 “anos felizes”; Crise econômica de 1929; os regimes totalitários, fascismo na Itália; Nazismo na Alemanha; Espanha: a ditadura de Franco; Portugal: ditadura de Salazar; 2ª Guerra Mundial, antecedentes da segunda guerra, a ofensiva nazista; a expansão da guerra (‘1942-1945); o fim da Guerra

Conteúdos - IV Bimestre - Arte e cultura africana: As máscaras, dança, músicas, pinturas, a religião, as vestimentas, o idioma-línguas, culinária, os contos africanos. Democracia e Populismo: Novos rumos; a volta de Vargas; o governo JK, Jânio Quadros; Goulart. Ditadura Militar: Militares no poder; governo Castelo Branco. Costa e Silva, Médici, Geisel, Figueiredo; Balanço social e econômico. As Fases da Globalização; Características da globalização; efeitos da Globalização, EUA na Globalização, Europa Ocidental, Japão: da derrota à recuperação; África e Oriente Médio, Primavera Árabe (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto / Planos de Ensino de História, 2017).

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), amparadas no texto constitucional, quanto aos princípios e fins da educação, afirma em seus artigos 2º e 3º que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base Nacional comum, a ser completada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, CF. 1996, art. 2º e 3º).

Diante da propositura do texto legislativo, cabe ao professor contribuir para que os estudantes se apropriem “do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou esse conhecimento.” (SCHIMDT, 2004, p. 57).

Objetivos apresentados no Plano de Ensino para o nono ano no primeiro e quarto bimestre de 2017:

Objetivos IV Bimestre -1- Interpretar fontes históricas e documentais que determinam os estudos para o entendimento das transformações econômico e político do século XX e XXI. 2-Analisar que situações cotidianas de luta por transformações e/ou permanências se dá pela participação dos sujeitos históricos nos diferentes grupos sociais. 3-Compreender como os fatores político, econômico e culturais do período de 1945-1964 influenciaram a sociedade brasileira. 4-Compreende as transformações ocorridas no Brasil e no mundo a partir de estudos da evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais. 5- Compreender as transformações ocorridas no Brasil e no mundo a partir de estudos da evolução dos direitos e deveres trabalhistas e dos movimentos sociais. 6-Reconhecer que as participações dos

sujeitos históricos, nos diferentes grupos sociais, possibilitam situações cotidianas de luta por transformações e/ou permanências.

Objetivos I bimestre – 1 Analisa as principais razões dos conflitos mundiais as rivalidades entre as potências e suas consequências. 2-Reafirma por meio de múltiplas linguagens, resultados de estudos e pesquisas acerca dos conflitos e tensões. Reconhece a nova ordem mundial, instituída no pós-guerra e suas influências internas e externas (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto / Planos de Ensino de História, 2017).

Os planejamentos estão desconectados da realidade local, o que pode ocasionar aos estudantes uma percepção monótona dos acontecimentos, distante no tempo e no espaço da realidade local.

A escola é uma organização social de quem sempre cobrou resultados, de um modo especial referente ao aprendizado dos estudantes. Por parte dos governantes uma cobrança acerca dos índices, quer seja do IDEB²⁴, quer seja da proficiência²⁵. Já por parte da sociedade há uma preocupação com a leitura, escrita e interpretação, e com cálculos matemáticos. Mas os profissionais querem ver os estudantes aprendendo e desenvolvendo suas capacidades cognitivas em todas as áreas do conhecimento. Querem valorização profissional, condições materiais e cobram dos pais a presença na escola.

Na pesquisa realizada na escola, em conversas com os professores de História, eles disseram que os estudantes se dizem cansados e criticam as aulas, de modo particular as de História.

O ato de ensinar e aprender precisa se tornar algo atrativo e conectado com a identidade social dos estudantes. Conforme Bittencourt (2009):

[...] A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2009, p. 168).

O ensino da História precisa ser concebido na perspectiva de que todos os

²⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Pesquisa em <http://portal.inep.gov.br/ideb>, acesso 23/12/2018.

²⁵ Os níveis de proficiências analisados referem a leitura e interpretação e também resolução de problemas, são classificados em Avançado, proficiente, básico e abaixo do básico, pesquisa em <https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia>, acesso em 23/12/2018.

acontecimentos são fenômenos sociais, portanto históricos. Com esse entendimento fica mais fácil motivar os estudantes, a partir das relações, contextos e reflexões que permeiam o conhecimento histórico.

No que concerne às possibilidades de pesquisa com estudantes, é possível iniciar pela história local como bem destaca a BNCC/MT (2018):

[...] aos temas problematizados pelo objeto de aprendizagem, iniciar pela história local. Pois os elementos do cotidiano revelam partes do universal, e trazem as experiências dos alunos, que por sua vez, contribuem com a identidade dos mesmos. Sugerimos que sejam estimuladas as diferentes leituras e diferentes tipos de linguagens, tais como: textos narrativos, poéticos e informativos, mapas, músicas, fotografias, obras artísticas, paisagens, exposições, literatura, cinema, seminários, debates, gráficos, tabelas, gravuras e demais recursos didáticos, para que o estudante compreenda as múltiplas formas de conhecer e interpretar a realidade a partir da relação do local para o global[...] Para tanto, o profissional docente de História precisa ser um professor pesquisador, que indaga, analisa e compreende os significados de diferentes, objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades e saberes. (MATO GROSSO / BNCC-EF, 2018, P. 275).

Não percebemos no PPP, nem nos Planos de Ensino apresentados, um trabalho próximo à realidade dos estudantes e da história local, que facilitasse o processo de ensinar e aprender, tampouco fica evidente a preocupação com essa forma de fazer e ensinar História.

De todo modo, é preciso alguns cuidados ao trabalhar a História Local como objeto de ensino, entre eles cuidar para que a história local não seja a história do poder local e das classes dominantes. Sobre essa questão Bittencourt (2009, p.169), alerta que: “[...] Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas”.

Ainda segundo a autora, também é importante ter como base a memória e a construção das identidades, para ela:

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade e pela memória que se chega a história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada, pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (BITTENCOURT, 2009, p. 169)

Para além dessa preocupação faz-se necessária a definição do conceito de espaço, conceitos de lugar, região e fronteira. Para o conceito de lugar, amparamo-nos em Santos

(1991), Albuquerque Junior (2008) para o conceito de região, e de Martins (1988) para o conceito de fronteira.

Para Santos (1991), lugar é:

[...] um conjunto de objetos que tem autonomia de existência pelas coisas que o formam - ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamento -, mas que não tem autonomia de significação, pois os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se interpõem e se exercem (SANTOS, 1991, p. 52).

Já Albuquerque Junior, salienta que para região é necessário percebê-la dentro de uma fronteira:

[...] Falar de região implica em reconhecer fronteiras, em fazer parte do jogo que define o dentro e fora: implica em jogar o jogo do pertencimento e do não pertencimento. Fazer história da região é cartografar as linhas de força, o diagrama de poderes que conformam, sustenta, movimentam e dão sentido a um dado recorte original. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2008, p. 58).

De acordo com Martins (1997), ao tratar de fronteira, devemos compreendê-la como a fronteira do humano:

O que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir A fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social[...] a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. É isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra de um lado, e os camponeses pobres de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira, seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontros. (MARTINS, 1997, p.150).

A singularidade de cada espaço (lugar/região/fronteira), os torna únicos. No caso que estudado, é preciso que o professor de História compreenda as dinâmicas de usos de cada espaço (lugar, região e fronteira), para o transformar em Conteúdos Escolares. Assim como é preciso compreender que a História do local ganha contornos também temporais, não apenas espaciais, conforme salientado anteriormente:

Não se trata, portanto, ao se proporem contextos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”. (BITTENCOURT, 2009, p.172).

O fazer pedagógico deve partir da compreensão de que na aula de História, independentemente da escala de estudo (história local, regional e nacional), o professor deve oferecer aos estudantes “a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade que edificou o conhecimento” (SCHMIDT, 2004, 57), ou seja, transformar a sala de aula em um ambiente onde os interlocutores podem construir sentidos.

Novas formas de perceber o objeto são apresentadas, analisando agora a partir dos usos da Coleção Projeto Araribá e seus resultados, nas aulas de História do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto.

3.3 - O Projeto Araribá e seus Resultados na Escola

Os historiadores podem mostrar que os livros não se limitam a relatar a história: eles a fazem. (DARNTON, 1990, p. 131)

Esta parte da dissertação objetiva dialogar com o leitor sobre os resultados dos usos desta coleção, avaliando se ela atende seus próprios objetivos, se atende ao PPP, aos planos de Ensino e se contribui com o ensino da História local na Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto. Conforme informado e descrito no Capítulo II, a unidade escolar adotou para o ano letivo de 2017²⁶ a coleção do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) denominado Projeto Araribá.

Ressaltamos inicialmente que o livro didático de História, ao longo de sua trajetória, passou por diversas mudanças, buscando atender as concepções da disciplina, bem como as concepções pedagógicas e as necessidades do mercado.

Do ponto de vista metodológico, até meados do século XIX, acreditava-se, que a aprendizagem ocorria por repetição - o aluno aprendia ouvindo o professor. Já no final deste século, a partir da revolução tecnológica marcada pelo surgimento do rádio, da TV e do telefone, inicia-se a chamada educação pelos sentidos. Tudo isso aparece de algum modo nos livros didáticos.

O livro didático assumiu nas escolas um papel singular e as editoras passaram inclusive a disponibilizar, junto com os livros, materiais de áudio e vídeo, além de manuais didáticos aos professores. Sobre essa questão, Selva Guimaraes Fonseca (2003) em seu livro *Didática e prática de Ensino de História* nos afirma:

²⁶ Tomamos o ano de 2017 como referência para a análise neste trabalho.

O livro didático é um dos principais veiculadores de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros com acesso à educação escolar básica na rede pública de ensino [...] O livro didático assumiu, assim a forma de currículo e do saber histórico nas escolas [...] O livro didático é o segundo gênero de leitura mais lido, pelos leitores brasileiros, perdendo apenas para bíblia. (FONSECA, 2003, 91-92).

Compreendemos o livro didático na perspectiva da autora e como um produto cultural, que sistematiza conhecimentos e ainda como Bitencourt (2011), para quem o livro didático “é suporte de transposição do conhecimento acadêmico para o didático e este se encarrega de transformar a história acadêmica em uma história ensinável” (BITTENCOURT, 2001, p. 498).

Desse modo o livro um recurso didático necessário, e que não pode ser a única ferramenta do trabalho do professor, e que sua qualidade depende do entendimento do uso que se faz dele. E que muitas vezes é o único recurso disponível para uso dos estudantes. Todavia, não pode ser entendido pelos educadores como o detentor de todo o conhecimento histórico.

Conforme considerou Fonseca (2003):

O livro didático é uma fonte útil para a cultura escolar desde que não mais seja considerado o lugar de toda a história. Submetido a leitura crítica com a ajuda interpretativa do professor e colocado em diálogos com outras fontes de estudos. [...] ele pode contribuir de modo significativo para a aprendizagem da história. (FONSECA, 2003, p. 107).

Sendo ele reconhecido como uma das fontes de cultura e imprescindível ao fazer do professor, ganha relevância no ato de aprender e ensinar. Mas o ensino não pode ser feito tendo por base apenas o livro. É possível ao professor de História, trabalhar com fontes primárias de pesquisa, idas a campo, entrevistas, imagens de álbum de família, cartazes de supermercado, bulas de remédio, experimentos, entre outros.

A preocupação com os usos do livro didático da coleção Araribá é para entender se o mesmo atende ao PPP, e contribui para o entendimento e o ensino da História Local?

Nas observações realizadas durante a pesquisa na escola percebemos que os professores trabalham com esse livro didático enquanto guia, e atuam tendo como objeto de ensino a macro história, pois o mesmo apresenta uma história geral dos acontecimentos como bem considerou Bittencourt (2004, p. 73), ao tratar sobre esta questão (o livro didático): “Sua tendência é ser um objeto padronizado com poucos espaços para textos originais, condicionando formatos e linguagens, com interferências múltiplas em seu processo de elaboração associadas à lógica da mercantilização e das formas de consumo”.

Essa é uma ideia apriorística sobre a temática de usos do livro didático da coleção Projeto Araribá, mas voltemos as questões. Após observações in loco e análise dos Plano de Ensino, é possível dizer que o projeto Araribá atende ao PPP e aos Planos de Ensino. Aliás, tanto o PPP como os Planos de Ensino apresentam como preocupação a compreensão macro dos conceitos.

A história do Araguaia mato-grossense está ausente dos documentos (PPP, Plano de Ensino e Livro didático – coleção projeto Araribá). Todavia, a consideramos necessária para compreender o lugar onde se está e estabelecer relações com outros tempos e espaços.

Numa análise geral, o conteúdo dessa história não interessa às grandes editoras de livros didáticos (que via de regra são as que conseguem elaborar os livros no prazo), pois eles terão uma vendagem reduzida. Como o livro é uma mercadoria, precisa agradar o mercado consumidor.

De outro lado e ainda de acordo com Bittencourt (2004), os usos dos livros didáticos dependem de como o professor o faz, não podendo ser este o único instrumento em sala de aula:

[...] As práticas de leituras do livro didático não são idênticas e não obedecem necessariamente as regras impostas por autores e editores ou por instituições governamentais, assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existirão formas divers de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 2004, p 74).

Jörn Rüsen (2001), em estudo sobre consciência histórica, remete-nos a entendermos o tempo presente diante dos acontecimentos passados, em função de um possível futuro. Isso instrui-nos, como seres humanos, fazendo assim parte de nossas vidas, quer o indivíduo tenha ou não consciência desse processo.

Na perspectiva de Rüsen (2001), o ensino de História deve contribuir com a formação de cidadãos conscientes da sua importância e da sua influência na construção da História nas mais deferentes escalas (nacional, estadual, regional e local). Também é importante compreender e reconhecer a natureza social e individual do ser humano, sua herança cultural e coletiva, tendo consciência da realidade em que vive, e a partir dela ir percebendo as demais escalas.

Cabe ao professor de História procurar meios para inserir em seu planejamento, a História local e regional, possibilitando aos estudantes uma aprendizagem mais significativa (por se sentir participe dela), sobre a configuração histórica no tempo e espaço do lugar em que vivem. O artigo 26 da Lei 9394/96 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).

Sabemos que Brasil é um país continental, que há diversidade regional e local, mas que a LBD ao propor essa liberdade, está autorizando a autonomia curricular que deve ser implementada a partir do currículo vivo inserido no PPP de cada unidade escolar.

A educação histórica em pleno século XXI, nos remete não apenas a uma educação preocupada com o local e ou regional, mas também uma educação preocupada em ter entre os materiais pedagógicos, que vão além do livro didático, como por exemplo pesquisa-ação, aula de campo, entrevista, além de aulas utilizando as tecnologias da comunicação como ferramenta pedagógica.

Ao trabalhar com Historia Local, o historiador e/ou professor de História tem várias possibilidades para explorar os conteúdos, mesmo os de escala nacional, pois a localidade dispõe de diversas formas de memórias refletidas nas ruas, edifícios, nas memórias escritas ou revitalizadas pelas narrativas orais, que nos remete tanto ao local quanto ao geral.

O trabalho com metodologias diferenciadas, com diversa escalas da história (local, regional, nacional, estadual, mundial e internacional) permite aos estudantes perceberem se enquanto sujeitos construtores da história além de permitir uma reflexão sobre a sua importância na contração da sociedade em que vivem.

No bojo dessa discussão, Albuquerque Junior em seu livro “Preconceito contra a origem do lugar: as fronteiras da discórdia” (2012), nos convida a uma reflexão sobre a construção das fronteiras, dizendo que os grupos humanos se caracterizam por demarcar fronteiras e partir destas produzir significados e sentidos dos lugares, como ressalta o autor:

[...] Os espaços são construções humanas, os recortes espaciais são feitos e significados pelos homens e estes são produtos não apenas das diferentes formas de os homens se organizarem econômica e politicamente, são resultados não apenas das relações de poder que dividem os homens e com eles os territórios, os lugares, os espaços, mas também são frutos da imaginação humana, estão empregados a valores, costumes, formas de dizer o mundo, as coisas as pessoas[...] um o local do planeta não é natural, foi produto das ações humanas, foi resultado de um conjunto de eventos históricos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012, p. 24-25)

No sentido de que espaços e História são construção humana, preocupam-no em

entender o Ensino de História ofertado aos estudantes da EE Teotônio Carlos da Cunha e que participam do Terceiro Ciclo do Ensino Fundamental no ano letivo de 2017, alicerçado na teoria José de Souza Martins (1998), que atribui um sentido que vai muito além da fronteira de expansão e da fronteira demográfica, mas, sobretudo, a percebe como a fronteira do humano.

A região do Araguaia é um espaço originalmente ocupado por populações indígenas, ao longo das décadas de 1930 a 1970 do século XX migrantes das mais diversas regiões do país, entre os quais nordestinos e sulistas. Durante a Ditadura Civil Militar a região fez parte do Programa de Desenvolvimento da Amazônia, com incentivos fiscais que motivaram empresas a ocupar os chamados “espaços vazios”.

A chegada de migrantes modifica a os espaços, a cultura, a economia e criam novas fronteiras onde posseiros, trabalhadores das fazendas, indígenas, sertanejos, sujeitos de direito lutando por terra trabalho, vida e dignidade.

Percebe-se que nessa luta há o desencontro de perspectiva, que é o produto da diversidade da fronteira, que é a diversidade de relações sociais marcadas por tempos históricos diversos e, ao mesmo tempo, contemporâneos. O fazendeiro que mata o posseiro ou indígena em conflito agrário está em tempos históricos bem diferente.

Do movimento de ocupação de espaços, nasceu Confresa e a EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, em uma região composta por vários povos (indígenas, sertanejos, nordestinos, gaúchos e empresas), um lugar marcado por conflitos e disputas pelo uso e propriedade da terra.

A escola onde realizamos a pesquisa, é formada por estudantes e profissionais, filhos e netos de indígenas, camponeses assentados da reforma agrária, gaúchos, trabalhadores que vieram para a região e ocuparam terras, ou serviram de mão de obra para as fazendas Codeara, Frenova e Sapeva.

Para implantar e implementar no currículo escolar, a História dos acontecimentos locais e regional, pode dar novo sentido ao ato de aprender história, a BNCC, do ensino fundamental apresenta como objetivo do ensino de História:

[...] compreender o gênero humano, nas múltiplas dimensões, contemplando as diversidades, suas vivências e experiências que perpassam o campo das relações humanas, contribuindo para a construção física, afetiva, cultural, intelectual e social. Essas devem ser trabalhadas para garantir o desenvolvimento integral, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (MATO GROSSO /BNCC - EF, 2017, p. 273).

Por esse motivo, a História Local como objeto de ensino, é fundamental. Não se trata

de deixar de lado a história a nível estadual, nacional ou global, mas de atender a habilidades propostas no componente curricular. Segundo a BNCC/MT (2017) a História enquanto componente curricular das Ciências Humanas tem por característica:

A formação integral dos sujeitos, em suas dimensões afetivas, intelectuais, culturais e sociais, contribuindo para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva de mundo, em uma perspectiva da alfabetização científica, sensível aos sentidos da existência humana, possibilitando compreensão ampliada do indivíduo e de suas diferentes formas de inserção e atuação no tempo e no espaço. (MATO GROSSO / BNCC - EF, 2017, p. 272).

A Base Nacional Comum Curricular evidencia que o trabalho com a história regional e a história local é uma das características do ensino de História, para que os estudantes possam se compreender enquanto indivíduos; retirar essa possibilidade é negar a ele o direito à sua história.

A história de Confresa se confunde com a história da região do Araguaia mato-grossense. Apesar das singularidades, existe um elo de ligação forte da pesquisa com o conceito que a fundou, o conceito de fronteira de expansão.

Martins (1975), ao trabalhar o conceito de fronteira, o faz em duas perspectivas, já utilizados por geógrafos e antropólogos. A frente pioneira, estudada pelos geógrafos a partir de 1940, que “exprime um movimento social cujo resultado imediato é a incorporação de novas regiões pela economia de mercado” (MARTINS, 1975, p. 45). E a frente de expansão, conceito estabelecido pelos antropólogos a partir de 1950, que surge em decorrência da instauração de um estado de insuficiência econômica que se realiza, na fronteira econômica, a partir do aumento populacional, e sem o mesmo crescimento dos meios de ganhar a vida nesses novos lugares.

Para Martins (op. cit.), os dois conceitos – frente pioneira e frente de expansão – só podem ser corretamente utilizados com a condição de superarem a mera dimensão espacial. E mais, com a condição de serem trabalhados como uma unidade.

De acordo com o autor, no Brasil a fronteira econômica não coincide, necessariamente, com a fronteira demográfica, do que deriva a constatação da existência de uma faixa entre essas duas fronteiras – faixa essa conceituada como frente de expansão e que, embora sendo povoada, não constitui uma frente pioneira.

Os dois conceitos para o autor - frente de expansão e frente pioneira - “é, antes de tudo, modos de ver a fronteira, a partir de um objeto de estudo da área em si a partir da realidade observada” (MARTINS, 2009, p. 135).

O autor pontua também que cada conceito foi importante ao seu tempo (1940 e 1950,

respectivamente), não menospreza os conceitos apresentados, mas acrescenta ao debate sobre fronteiras um novo olhar conceitual, o da fronteira de expansão, que é o lugar do desencontro de perspectivas e, mais do que produto da diversidade de pontos de vista sobre a fronteira. “Diversidade que é, sobretudo, diversidade de relações sociais marcadas por tempos históricos diversos e, ao mesmo tempo, contemporâneos (MARTINS, 2009, p. 137)”.

A microrregião norte Araguaia, se constituiu a partir de elementos humanos diferentes, indígenas que são originários, fazendeiros, trabalhadores rurais das fazendas, posseiros, sertanejos, e retireiros, um mosaico de elementos, como propõe Santos(1985):

O espaço, considerado como um mosaico de elementos de diferentes eras, sintetiza, de um lado a evolução da sociedade e explica, de outro lado, situações que se apresentam na atualidade. (...) a noção de espaço é assim inseparável da idéia de sistemas de tempo (SANTOS, 1985, pp. 21-22).

Desse mosaico, a cidade de Confresa e a região do Araguaia, fazem parte, constituem-se como fronteira de expansão, são frutos dos deslocamentos e desencontros dos humanos em meios às adversidades. Foi constituída sobre um território indígena dos povos Tapirapé, Karajá, Kaiapó e Xavante. Esse território foi recebendo migrantes nordestinos e sulistas, camponeses e fazendeiros com perspectivas diferentes de uso e posse da terra, gerando inúmeros conflitos.

A grande maioria dos estudantes e profissionais da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha vivenciaram essa História, que também faz parte do imaginário social do lugar. Trazê-la par ao currículo escolar pode contribuir para o gosto pela disciplina.

Pensando em diminuir o descompasso entre a história vivida, contada e a ensinada, é que propomos aos educadores e estudante acesso a acervos não publicado de pesquisas acadêmicas sobre a história local

Nas considerações finais, apresentamos o resultado das discussões feitas nos capítulos, ligando-as, aos objetivos propostos. E os resultados das análises, além de apresentar o produto da dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trazemos para discussão algumas conclusões que retiramos da análise que efetuamos no capítulo três, procurando apontar encaminhamentos que julgamos oportuno no sentido de

aproximar o ensino de História dos acontecimentos que marcaram a região em sua formação recente. O objetivo é tornar a disciplina mais atrativa e próxima dos estudantes, estimulando-os ao seu estudo e reforçando a qualidade do ensino de História na escola estudada.

O projeto político pedagógico da E.E. Teotônio Carlos da Cunha aponta em sua análise situacional que:

Com relação às estratégias e os recursos pedagógicos disponibilizados na escola, aponta que a maioria dos professores tem utilizado de recursos como data show, vídeo e pesquisa on-line, e que os materiais de apoio pedagógico da biblioteca e dos laboratórios têm sido pouco utilizados. Afirmam que as práticas inclusivas praticamente inexistem e/ou ocorrem voltadas para os alunos portadores de deficiência ou que possuem déficit de aprendizagem. (EE Teotônio Carlos da Cunha Neto / PPP, 2017, p. 12)

Essa constatação por parte da escola em um documento oficial elaborado coletivamente, demonstra a necessidade de mudança percebida também pelo corpo docente da unidade escolar. Principalmente no tocante às metodologias utilizadas pelos educadores em sala de aula, mas também apontam a necessidade de aquisição de materiais didático e paradidáticos, bem como de orientações para os usos pedagógicos dos mesmos.

O fato dos professores da E. E. Teotônio Carlos da Cunha não inserirem nos seus planejamentos as temáticas voltadas para a História Local, pode ter relação com a formação. Identificamos que no projeto de formação continuada da escola (o Projeto Escola Formação Escola – PEFE), não há a preocupação em inserir na formação continuada para os professores de História essa temática. Os temas do PEFE no ano de 2017, foram amplos, tratando de situações de aprendizagem como Ludicidade, Avaliação da Aprendizagem,

Além disso, na EE Teotônio Carlos da Cunha Neto há uma biblioteca com uma Técnica Administrativa Educacional (carga horária-30 horas), para atender nos dois turnos a escola. Com isso a mesma precisa fazer escala de atendimento, fazendo diariamente três horas em atendimento aos estudantes. Além disso outro agravante é o pequeno acervo sobre a História Regional e História Local.

Assim, além dos professores não terem fontes, ainda não possuem a possibilidade de inserir as poucas referências bibliográficas disponíveis na unidade em seus planejamentos, considerando que os momentos de planejamento não coincidem com o horário de atendimento da biblioteca.

Um dos poucos materiais disponíveis aos educadores para essa atividade é o livro didático, as Orientações Curriculares e os objetivos de aprendizagem. Nosso intuito foi apresentar o contexto de uso desse livro didático, dentro do espaço (EE Teotônio Carlos da

Cunha) no tempo (ano letivo de 2017), para procurar responder as indagações que nos propusemos.

Salientamos nosso respeito aos educadores que fazem diariamente a educação acontecer com a maior qualidade possível, muitas vezes desprovidos de condições materiais (espaço físico, tempo, fontes, formação e orientação).

Identificamos a partir dos planos de ensino, que o livro tem sido um guia das ações dos professores de História, fazendo apenas as conexões com os objetivos de aprendizagens que cabem dentro do conteúdo, já que estes deveriam ser inseridos no sistema SIGEDUCA/GED/Objetivos de aprendizagem. Identificamos ainda que a ação educativa está em uma qualidade metodológica bem maior do que a descrita no planejamento, o que indica ao nosso ver que o planejamento entregue serve para cumprir formalidades e não para nortear a prática.

Outro aspecto a considerar a partir da pesquisa, é que a Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha deve rediscutir e reorganizar o seu PPP no que tange os objetivos e conteúdo de História. Necessita ampliar as fontes e materiais didáticos disponíveis, ter orientações que estejam mais próximas das Orientações Curriculares e BNCC/MT para o planejamento dos professores, de modo especial no que tange à história local como objeto de ensino.

Consideramos ser relevante alterações em ambos – objetivos e conteúdos programáticos – porque o que aparece como fonte bibliográfica é o livro didático e, como já dissemos anteriormente, este não atenta para a regionalização e não faz referências à história local.

Ao Cefapro, como instituição formadora que acompanha ofertando formação continuada in locu, para melhorar as práticas pedagógicas, sugerimos que rediscuta com a escola a elaboração do PPP, de modo especial os objetivos e o conteúdo da disciplina. Além do PEFE, a instituição deveria propor cursos de formação que contemple leitura e análise da produção didática sobre o ensino de História e sobre a história local como objetos de ensino. Apontamos também que o CEFAPRO, instituição responsável pela formação continuada dos professores, seja propositora de cursos específicos de metodologias de ensino de História, Teoria da História e História do Ensino de História (historiografia).

Essas e outras formações, adicionadas à vontade que os educadores devem ter de fazer uma educação cada vez mais de qualidade, certamente será capaz de mudar o quadro de respostas dos estudantes quando perguntados sobre como percebem o ensino de História.

Muito além disso, faz-se necessário disponibilizar aos profissionais da área fontes

diversas de pesquisa que tratam de História Local e História Regional, a fim de que os mesmos possam ter não somente aporte teórico, mas também fontes para o trabalho com os estudantes.

A respeito das metodologias descritas pelos educadores no Plano de Ensino, tomamos como parâmetro avaliativo as metodologias propostas pelos autores que discutem o Ensino de História, apontando possibilidades metodológicas que poderão ser implementadas pelos professores, para estimular o interesse e a participação dos estudantes pelas aulas de História.

Antes de tudo é importante salientar que de tudo que fazemos precisamos prestar conta à sociedade. A sociedade que se configura exige cada vez mais da escola, que atenda e responda as necessidades dos estudantes desse tempo. Não apenas aprendizagem de conteúdo, mas que estes aprendam a empregar os conteúdos apreendidos na escola nas mais diferentes situações vivenciadas por eles. Ou seja, exige uma educação com qualidade social, conforme Vasconcelos (2008) ressalta:

Conquistar a qualidade social, democrática da educação implica a escola cumprir sua função social, que passa por três tarefas básicas: Aprendizagem Efetiva, Desenvolvimento Humano Pleno e Alegria Crítica (*Docta Gaudium*) de cada um e de todos os educandos. [...] O domínio do conhecimento, a aprendizagem efetiva, é fundamental para que seja um cidadão contemporâneo, um cidadão do mundo que ele está vivendo, considerando, justamente, todo o avanço que já tivemos em termos da produção e sistematização do conhecimento. (VASCONCELOS, 2008, p.2)

Nesse contexto educativo, no espaço das salas de aula, o objetivo do ensinar e aprender precisa ultrapassar o terreno da assimilação dos conteúdos programáticos para as áreas de conhecimento.

[...] O aluno vai para a escola, antes de mais nada, para aprender aqueles saberes necessários para sua formação (Proposta Curricular). [...] Nosso mundo é muito complexo e amplamente marcado pelo conhecimento. O educando tem que se apropriar dos saberes para poder se inserir, crítica e criativamente, nessa realidade. (VASCONCELOS, 2008, p.3).

Para que haja assimilação dos conteúdos a metodologia de ensino é fundamental. É a organização pedagógica do processo de ensino aprendizagem que precisa ser cada mais atrativa, considerando principalmente que a sociedade atual é cada vez mais conectada, através de dispositivos tecnológicos.

Os objetivos do ato de aprender e ensinar História não podem ser a aquisição

acumulativa de conteúdos programáticos (do PPP e/ou dos livros didáticos) de forma acrítica, mas a construção e mediação de conhecimentos que possibilite aos estudantes reconhecer-se como sujeito e autores da história.

Se faz necessário que o professor de História faça a transposição didática do procedimento histórico, ou seja, “fazer com que o conhecimento histórico seja ensinado de tal forma que dê ao aluno condições de participar de fazer, de construir a história (SCHIMDT, 2004, p. 59)

Partindo, desse entendimento apresentamos metodologia ou procedimentos metodológicos propostos pelos professores nos planos de ensino objeto de nossa pesquisa, ressaltando que essa metodologia se repete em todos os anos do Terceiro Ciclo (7º ano, 8º ano e 9º ano) e em os bimestres (I e IV):

“Leitura coletiva e dirigida observando o nível da aprendizagem dos alunos, atividades de produção de textos atividades individuais de interpretação de textos escritos e não escritos.” (Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto - Planos de Ensino – Terceiro Ciclo, ano 2017).

Identificamos que o procedimento metodológico utilizado pelos educadores e descritos nos planos de ensino pressupõe aulas com leituras textuais do livro didático, já que este é o único material de uso coletivo na escola, pelos professores e estudantes.

Selva Guimarães Fonseca, em seu livro “O Caminho da História Ensinada”, nos dá um entendimento histórico, sobre essa prática pedagógica, neste caso falando dos anos iniciais, o que perpetuou para outros tempos e espaços na/da escola, nas palavras da autora:

[...] Como decorrência dessa fragmentação dos objetivos da política educacional, da década de 1970 houve, sem dúvidas, uma valorização da formação específica em detrimento da formação geral. Em nível de 1ª a 4ª série, isto redundou numa fragmentação dos conteúdos e no privilegiar da alfabetização no sentido restrito, apenas como leitura e escrita[...]. (FONSECA, 1993. p. 71)

No Terceiro Ciclo da EE Teotônio Carlos da Cunha, no ano de 2017, a situação não é muito diferente do que escreveu Fonseca (1993). As atividades estão em tempo e espaços diferentes, mas as práticas das atividades pedagógicas ainda são leituras de produção e interpretação de texto, do livro didático. E trata-se de atividades de leitura, de resumos, de sínteses ou de cópias dos capítulos do livro didático.

Também identificamos que o plano de ensino não é executado na íntegra e que as aulas vão muito além do que descrevem os professores nos planos. O que nos leva a crer que a

exigência da entrega do planejamento, dada a sobrecarga de trabalho que recaem sobre os professores, além das condições de trabalho (a exemplo dos registros que devem ser feito no sistema) acabam por prejudicar o registro escrito (dos Planos de Ensino).

Um caminho a ser seguido pode ser a orientação e o acompanhamento dos coordenadores pedagógicos da escola pelos formadores do Cefapros, tanto na elaboração como na execução dos planos de ensino, como colaborador do seu fazer pedagógico diário das unidades escolares.

Cabe ao professor de História do município de Confresa o trabalho com diversas fontes primárias da história local, a fim de que haja maior envolvimento dos sujeitos do ato educativo do processo de aprender e ensinar. Partindo da compreensão de Schmidt (2004), que apropriamos, “Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo de fazer, do construir a história” SCHMIDT, 2004, 57).

A partir das perspectivas contidas neste trabalho, e dos estudos que envolveram as abordagens aqui mencionadas sobre o Ensino de História, procuramos demonstrar que aprender e ensinar História vai muito além das salas de aula, tratando-se do esforço de constituir um aprendizado histórico que direciona o indivíduo a percorrer um caminho de conhecimento em um sentido formativo para a vida.

Foi com esse objetivo que construímos e apresentamos o produto do nosso trabalho aos profissionais de História, para ser utilizado pelos professores da rede estadual de ensino do município de Confresa e de toda a região do Araguaia mato-grossense, procurando ajudar na superação das dificuldades de conexão entre a rica e recente história local, vivida pelos alunos da EE Teotônio Carlos da Cunha Neto, e a história produzida pelos historiadores. Esse produto na forma de uma página que hospeda a produção historiográfica e cultural sobre o Araguaia mato-grossense, pode ser uma ferramenta importante de estudo e de formação para os docentes e alunos, sempre atualizada e amplamente disponível, está desenvolvido como anexo a esta dissertação.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

Fontes

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-1969375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de fevereiro. 2016.

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>. 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>. Acesso em: 10 mai.2018.

Parâmetros curriculares nacionais: história. Secretaria de Educação Fundamental– Brasília: MEC/SEF, 1997.

Biografia- Arquivo pessoal da Família, cedido por um dos filhos de Teotônio Carlos da Cunha Neto, em 10 de dezembro, 2017.

Planos de Ensino /Disciplina História - 3º ciclo do Ensino Fundamental – EE Teotônio Carlos da Cunha Neto- Ano Letivo – 2017, cedidos pela professora da escola senhora Edimê Gonçalves dos Santos.

Orientações Curriculares De Mato Grosso De Ciências Humanas – elaborada pelo estado de Mato Grosso no ano de 2012, disponível nas unidades escolares e descentralizadas da Seduc, bem como no site www.seduc.mt.gov.br.

Objetivos de Aprendizagem para Escolas de Ensino Fundamental Urbana. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2017. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Teotônio Carlos da Cunha Neto – Disponível no Site: www.seduc.mt.gov.br/SigEduca/GPO, acesso 30 de maio de 2017.

Coleção Projeto Araribá –PNLD/2014-2016- APOLINÁRIO, Maria Aparecida. Projeto Araribá: História. Editora Moderna. Obra Coletiva. 3ª Ed. São Paulo, 2014.

Dissertações e teses

ALVES, Edineth Sousa França Silva. “Meu padim segura o tacho que a quentura vem de baixo”: o político, a educação e a arte na constituição da região do Araguaia. Cáceres: MT. (Dissertação). Universidade do Estado de Mato Grosso, 2016.

CANTUÁRIO, Maria Raimunda dos Santos. “Oh de casa! Oh de Fora! Vamos chegando e vamos entrando”: lavradores às margens do Araguaia mato-grossense (1950 – 1990). Cuiabá: MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

MORAES, Adriano Knippelberg de: PROJETO CANARANA”: Trajetória de famílias em busca de terras em Mato Grosso (1972-1981). Dissertação de Mestrado PPGHIS, UFMT, 2013.

PAULA, Eunice Dias de. Os Tapirapé e a Escrita: indícios de uma relação singular. Dissertação de Mestrado. Goiânia: GO. Universidade Federal de Goiás. 2001.

_____. Evento de fala entre os Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da Etnosintaxe: singularidades em textos orais e escritos. Tese de doutorado. Goiânia: GO. Universidade Federal de Goiás. 2012

PORTELA, Cristiane de Assis. Nem ressurgidos nem emergentes: a resistência histórica dos Karajá de Buridina em Aruanã. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, (Dissertação de Mestrado em História). 2006. p. 233.

RODRIGUES, Alessandra Pereira Carneiro. Cartilha do Araguaia “... Estou Lendo!!!”: seu circuito de comunicação (1978-1989). Rondonópolis: MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

ROSA, Juliana Cristina da. A luta pela terra Marãiwatsédé: povo Xavante, agropecuária Suiá Missú, posseiros e grileiros do posto da mata em disputa (1960-2012). Cuiabá: MT. Universidade Federal de Mato Grosso, 2015.

SANT’ANA, Daniela Alves Braga. Alianças multifacetadas: colonização de Juara –Mato Grosso- discursos, práticas culturais e memórias (1971-2008). Dissertação de Mestrado PPGHIS, UFMT, 2009.

SOARES, Luiz Antônio Barbosa. Trilhas e caminhos: povoamento não indígena no Vale do Araguaia-MT, na primeira metade do séc. XX, Cuiabá: MT. Universidade Federal de Mato Grosso - MT, 2004.

SOARES, Neures Batista de Paula. Memória e discurso: os sentidos de terra no documentário “Vale dos Esquecidos”. Cáceres: MT. Universidade do Estado de Mato Grosso, 2016.

Monografias

BAO, Carla Regina. Caminhos e descaminhos, memória da colonização de Vila Rica, parte Nordeste de Mato Grosso. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT. (2002).

BRITO, Maria Ferreira de. O processo de ocupação espacial da vila nova em Confresa_MT, Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT. 2002.

CERQUEIRA, Maria figueira. Colonização e conflitos sociais em Confresa. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT. 2002.

DIAS, Irene Terezinha, A colonização espacial da cidade de Confresa_MT. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT. 2002.

LIMA, Terezinha Gomes de. Suiá-Missú x Sociedade Xavante: A deportação dos Xavante da aldeia Marãiwatsede-Baixo Araguaia. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT, 2002.

NOGUEIRA, Margarete. Uma luz para o povo Tapirapé: História de vida das irmãs de Jesus que convivem com o povo desde 1952. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Confresa – MT (2007).

NUNES, Carla Soraya Ribeiro. Novos olhares sobre a colonização de Confresa, 1970/1980. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT. (2007).

OLIVEIRA, Valdeci Pereira Soares, Evangelização protestante dos Karajá na aldeia Macaúba nos anos de 1927 a 1960. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT (2002).

PEREIRA, Adilson Luiz. Na curva do Rio: Resistir é Preciso - conflitos e desapropriação das terras em Santo Antônio do Rio das Mortes. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT (2002).

SANTOS, Solange Sá. Práticas Políticas no Município de Luciara- 1960 a 1990, Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Luciara – MT (2002).

SILVA, Aurecy Barros. A formação da Cidade de Confresa a partir das memórias da década de 1970-1980. Monografia de Graduação; Dep. História da Unemat: Confresa – MT (2007).

Bibliografia

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 JUNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. Dourados, MS. In: Fronteiras, v.10, n.17, p.55-67, jan /jun.2008.

_____. 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.

APOLINÁRIO, Maria Aparecida. Projeto Araribá: História. Editora Moderna. Obra Coletiva. 3ª Ed. São Paulo, 2014.

AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). Ensino de História e cidadania. Campinas (SP): Papiros, 2016, p. 25-63.

BALDUS, Herbert. Tapirapé -Tribo Tupi no Brasil Central. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970. P. 18-46.

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

BARBOSA, Agnaldo Souza. A proposta de um estatuto para a História local e Regional. Algumas Reflexões. In: História e perspectiva. Uberlândia, janeiro/dez, 1999.

BENTO, Luiz Carlos. O SABER HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: uma reflexão sobre as possibilidades do ensino escolar da história. 2012.

BLOCH, Marc. Introdução à História. Lisboa: Europa-América, 1993

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, P. 48.

_____. Parecer do relator da CNE/CEB. Resolução CEB nº 3/97. Diário Oficial, Brasília, 13 out. 1997. Seção 1, p. 22987.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017.

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.

_____. Circe (Org.). O saber histórico em sala de aula. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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.

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. 124.

_____. 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.

CASALDÁLIGA, Dom Pedro. Francisco Jentel, defensor do Araguaia, 2ª edição, Belo Horizonte, MG, o Lutador, 2004, P.4.

_____. (1971): 1ª carta Pastoral: Uma igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social, P 4-9.

CERTEAU, Michel de. A Operação Histórica. In. LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (Dir.). História: novos problemas. 4ª ed. Trad. Teo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. P. 17- 48.

_____. Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. A invenção do cotidiano. 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

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.

_____. 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: Acesso em: 17 de nov. 2017.

CORREA, Anderson Romário Pereira. História Local e Micro-História: Encontros e Desencontros. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RS - n. 146 – 2012.

CORREA, Sílvio Marcus de Souza. História local e seu devir historiográfico. In: Métis, CORREA, Anderson Romário Pereira. História Local e Micro-História: Encontros e Desencontros. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do RS - n. 146 – 2012. Caxias do Sul: EDUSC, vol. 1, jul/dez, 2002.

CRÔNICA ECLESIASTICA. Violações dos direitos humanos. Revista Eclesiástica Brasileira. v. 35. Fasc.138. Junho/75, p.447.

COSTA, Rayane de Paula. Mártires e martírio na Igreja católica de Mato Grosso- Território memória e representação: ensaios de História. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

FEBVRE, Lucien. Combates pela História. 3ª Ed. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

FONSECA, Selva Guimaraes. Fazer e ensinar História. Belo Horizonte: editora Dimensão, 2010.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Primavera, 1991.

_____. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Política e Educação. São Paulo: Afiliada, 2001.

FONSECA, Selma Guimarães. Caminhos da história ensinada. Campinas: Papirus, 1993

GARCIAS, Domingos Savio da Cunha, Territórios e negócios na “era dos impérios”: os belgas na fronteira Oeste do Brasil, Campinas, 2005.

GATTI Jr., Décio. A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU, 2004.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6 ed. São Paulo: Atlas 2010.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GONÇALVES, Marcia de Almeida e Haydée Figueiredo “História de São Gonçalo: memória e identidade”, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

GOUBERT, Pierre. “História Local” in História & Perspectivas, Uberlândia, 6-45-47, Jan/Jun 1992, p.45.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz- Lenda do ouro verde. Política de colonização no Brasil contemporâneo. Cuiabá: UNICEN/Apoio UNESCO, 2002.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de História. Campinas (SP): Papirus, 2003.

GUIMARÃES, Selva (Org.). Ensino de História e cidadania. Campinas (SP): Papiros, 2016.
HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

ISA – Instituto Socioambiental.org. (Povo Mebêngokrê Kayapó). KAYAPÓ KUKRÂDJÂ: manifestações culturais dos povos indígenas. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2018.

JOANONI NETO. Vitale. Amazônia na década de 1970. A fronteira sob o olhar do migrante. Revista Eletrônica da ANPHLAC, ISSN 1679-1061, n. 16, p. 186 -206, Jan./Jul. 2014. Disponível em: <http://revista.anphlac.org.br>, acesso em março de 2019.

JESUS, Nauk Maria de. Ensino de História: Trajetórias em movimento. Nauk Maria de Jesus; Osvaldo Marioto Cerezer, Renilson Rosa Ribeiro (Orgs.). Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2007.

LE GOFF, Jacques. Memória. In. LE GOFF, Jacques. História e Memória. Campinas - SP: Editora da UNICAMP, 2003. P. 410-475.

LEITE, Lucia Helena Alvarez. E a escola perdeu aquela rota. Belo Horizonte: MG. Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: Teoria método e criatividade. 17^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 18^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 3^a. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARTINS, José de Souza. Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. O tempo da fronteira. Retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 8 (1): 2570, maio de 1996.

MATO GROSSO. Orientações Curriculares, SEDUC- Cuiabá, 2012.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e Perspectivas. 1988.

NEVES, Joana. História Local e construção da Identidade social. Seminário a construção do conhecimento e Ação transformadora, Joao Pessoa - PB, 1997.

NORA, Pierre: “Entre memória e História. A problemática dos lugares”. Tradução de Yara Aun Khoury. São Paulo EDC-Editora PUC, 1993.

PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. Artigo, Caderno Cedes, ano XIX, nº 49, dez. 1999.

PEQUENO, Eliane da Silva Souza. TRAJETÓRIA DA REIVINDICAÇÃO KAYAPÓ SOBRE A TERRA INDÍGENA BADJÔNKÔRE, Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p. 249-288, dez. 2004.

PINSK, Jaime (Org.). O ensino de História e a criação do fato. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

REZNIK, Luís e Haydée Figueiredo. “Entre moscas e monstros: construindo escalas, refletindo sobre história local” In Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino da História. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

RICOEUR, Paul. O si-mesmo como um outro. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

ROCHA, Leandro. O Estado e os índios: Goiás 1850-1889. 1. ed. Goiânia: Editora da UFG, 1998.

RODRIGUES, Airon. Línguas Brasileiras- Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, Belo Horizonte. 2009.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v.1, n.1, 15 jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

_____. *História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: UnB, 2007.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado, fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. Hucitec. São Paulo 1988.

_____. *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. *A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, *A Formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula*. In: BITTENCOURT, Circe et al. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

SEDUC, Projeto Político Pedagógico/EE Teotônio Carlos da Cunha Neto. 2017.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, edição n. 2, 2006.

SILVA, Regina & SATO, Michèle. *Territórios e identidades: mapeamento dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso – Brasil*. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. XIII, nº 2, p. 261-281, jul.- dez. 2010.

STERCI, Neide. *Conflito no Araguaia: Peões e Posseiros Contra a Grande Empresa*, São Paulo, 1985.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do Conhecimento em Sala de Aula*,

_____. *Desafio da Qualidade da Educação: Gestão da Sala de Aula*. UNICAMP, SP, SP. 2008.

VITALE, Janone. *Fronteiras da Crença: ocupação do norte de mato grosso após 1970*. Cuiabá: carlini e caniato Editorial/UDUFMT, 2007.

WANGLEY, Charles, *Lágrimas de boas-vindas- os índios Tapirapé do Brasil Central*. Belo Horizonte. Editora Itatiaia, 1988.

WHITE, Hayden, Tópicos do Discursos, Ensaio sobre a crítica da cultura. EDUSP, São Paulo. 1988.