



**ESTADO DE MATO GROSSO  
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 Ensino de  
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA**



**NELTON MESSIAS SOARES**

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE PONTES E  
LACERDA-MT**

Cáceres-MT  
2018

NELTON MESSIAS SOARES

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE PONTES E  
LACERDA-MT**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em História da Universidade do Estado de Mato Grosso, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre no Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Edison Antônio de Souza

Cáceres-MT  
2018

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

SOARES, Nelton Messias.

S676u Uma Proposta Didática para o Ensino de História de Pontes e Lacerda-MT/ Nelton Messias Soares – Cáceres, 2018.

93 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (não)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.

Orientador: Edison Antônio de Souza

1. Ensino de História. 2. Memória. 3. Aprendizagem. I. Nelton Messias Soares. II. Uma Proposta Didática para o Ensino de História de Pontes e Lacerda-MT.

CDU 94(817.2)

**Termo de aprovação**

Nelton Messias Soares

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DE PONTES E  
LACERDA-MT**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Edison Antônio de Souza - Orientador  
PPGH/UNEMAT

---

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer  
PPGH/UNEMAT

---

Prof. Dr. Renilson Rosa Ribeiro  
PPGH/UFMT

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

## **Dedicatória**

Dedico esta pesquisa à minha avó Jandira Godinho Soares, que sempre acreditou na educação como instrumento de luta para uma vida melhor. Por isso, sempre que possível, proporcionava as condições necessárias para que todos os netos prosseguissem nos estudos e alcançassem os melhores níveis de ensino.

## **Agradecimentos**

Durante o curso de mestrado enfrentamos muitas adversidades, o que exigiu de todos os mestrandos dedicação e perseverança para superá-las. Assim, agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar saúde e paz para que eu concluísse com êxito mais esta etapa da minha vida profissional.

Agradeço aos meus familiares, em especial minha filha Gabriela e minha esposa Roseli, que sempre me incentivaram e compreenderam os momentos de minha ausência durante os longos períodos de estudo. Foram muitos os obstáculos enfrentados e o carinho recebido por todos familiares renovava minhas forças para seguir lutando e acreditando que era possível vencer.

Agradeço ao meu orientador, Edison Antônio de Souza, que me acompanhou durante o trajeto da pesquisa. Nossos diálogos foram muito produtivos, tornando possível que este projeto de pesquisa se tornasse realidade.

Agradeço também ao professor Osvaldo, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho e que encerra esta turma de mestrado com muita competência, tanto na coordenação do curso quanto no apoio aos nossos projetos.

Agradeço ainda aos professores Renilson Rosa Ribeiro e Vitale, que tanto colaboraram no desenvolvimento deste estudo como membros da banca examinadora.

Não poderia deixar de agradecer também as contribuições de todos os professores do mestrado, principalmente o professor Carlos Edinei e Marli, que sugeriram a ideia de produto deste trabalho.

*Quanto mais se problematizam os educados como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tanto mais desafiados, quanto mais a responder ao desafio. Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.*

*Paulo Freire*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BR	Batalhão Rodoviário
BASA	Banco da Amazônia S/A
CPT	Comissão Pastoral de Terra
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROBOR	Programa da Borracha
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
TDICs	Tecnologias digitais da informação e comunicação
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDECO	Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo



## Resumo

No atual contexto histórico, os profissionais da educação estão cada vez mais submetidos ao desafio de inovar suas práticas pedagógicas. Logo, os professores de história têm o dever de promover um ensino em que a aprendizagem possibilite aos alunos compreenderem a historicidade social, cultural e econômica do seu entorno. Nesse sentido, o presente estudo visa à produção de um material didático digital sobre a história de Pontes e Lacerda-MT, contendo depoimentos de moradores idosos, fotografias, mapas, leis, símbolos, dentre outras fontes. A metodologia deste estudo consistiu inicialmente na seleção dos relatos de memória de produções acadêmicas e entrevistas com dois (2) moradores idosos do Bairro Vila dos Pretos, primeiro povoado do município. A partir de então, foram coletados nos acervos da prefeitura e acervos particulares fontes documentais que pudessem dialogar com a oralidade, tendo como recorte o contraponto entre os fatos presentes na história considerada oficial pelo poder público e as memórias das pessoas, identificando suas experiências de vida nos diferentes momentos da história local. Como fundamentação para definir o conceito de história local, o referido estudo embasou-se nos estudos de Goubert (1988), o qual afirma que a história local corresponde à história de uma comunidade, bairro, município e até uma região. Quanto à discussão sobre memória, dialogou-se com as reflexões de Pollak (1992), com o conceito de “memória em disputa” e a obra “A escrita da História” de Michel de Certeau. Esse material didático, que na conclusão do estudo resultou na produção de um *e-book*, será disponibilizado em formato de PDF nas bibliotecas do município e nos computadores dos laboratórios de informática das escolas. Com este e-book pretende-se subsidiar o trabalho do professor no ensino da história local, explorando a história de Pontes e Lacerda numa perspectiva de valorizar os diferentes sujeitos que formaram o município.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Memória. Aprendizagem.

## **Abstract**

In the actual historic context, education professionals are increasingly under the pressure of innovating their pedagogic practice. Thus, history teachers has the duty to promote teaching in which learning make possible to the students understand social, cultural and economic historicity of their surroundings. In this sense, The present study aims to create an eBook about Pontes e Lacerda, a city in the state of Mato Grosso, that comprises testimonies of elderly inhabitants, photographs, maps, laws, symbols, among other sources. The methodology applied to this study consisted initially in selecting memory reports of academic productions, and interviews with two (2) elderly inhabitants of Vila dos Pretos, the first village of the city. Henceforth, we collected documentary sources from the City Hall and private collections that could be related to orality, focusing on the counterpoint between the official-considered history by public power and people's memories, identifying their life experiences in different moments of the local history. As grounding to define the concept of local history, this study based on Goubert's studies (1988), who alleges that local history stands for the history of a community, a neighborhood, a city, or even a region. Regarding the discussion about memory, we dialogued with Pollak's thinking (1992) of "memory in dispute" and Michel Certeau's "The Writing of History". This courseware, that at the end of the study resulted in the production of an e-book, will be available in PDF format to the city libraries and computers of schools' computer labs. The eBook will be used in workshops with teachers and, then, released in PDF documents to the city's libraries, and in the computer labs of schools. With the eBook, we long for subsidize teacher's job in teaching the local history, exploiting the history of Pontes e Lacerda, MT, in a way to appreciate the different subjects who molded the city.

**Keywords:** History teaching. Memory. Learning.

## **Lista de Quadros**

Quadro 1 – Memória .....	34
Quadro 2 - Tempo histórico.....	35
Quadro 3 – Características das diferentes gerações.....	66
Quadro 4 – Critérios para organização metodológica do conhecimento escolar .....	74

## Lista de Abreviaturas e Siglas

BR	Batalhão Rodoviário
BASA	Banco da Amazônia S/A
CPT	Comissão Pastoral de Terra
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROBOR	Programa da Borracha
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
TDICs	Tecnologias digitais da informação e comunicação
CEFAPRO	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDECO	Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 - A HISTÓRIA LOCAL: UM BALANÇO HISTORIOGRÁFICO</b> .....	19
1.1 História nacional versus história local: novas perspectivas de ensino.....	25
1.1 Reflexões sobre os objetivos de aprendizagem de conceitos históricos.....	33
<b>CAPÍTULO 2 -HISTÓRIA LOCAL: PROBLEMATIZANDO A NARRATIVA MEMORIALISTA</b> .....	37
2.1 Compreendendo a história de Pontes e Lacerda-MT: o uso da história oral.....	45
2.2 História de Pontes e Lacerda-MT: “a Vila dos Pretos em foco”.....	48
<b>CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: O E- BOOK COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA PARA EXPLORAR O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL</b> .....	61
3.1 As tecnologias digitais no contexto da educação.....	63
3.2 O e-book como ferramenta pedagógica para o estudo da história local.....	71
3.3 O percurso para a construção do e-book.....	74
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	79
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	82
<b>ANEXO 1 - Lista dos entrevistados</b> .....	87
<b>ANEXO 2 - Fontes documentais</b> .....	88
<b>ANEXO 3 - História oficial de Pontes e Lacerda-MT</b> .....	89
<b>ANEXO 4 - Cartas de cedência da entrevista</b> .....	92
 <b>PRODUTO - Uma proposta didática para o ensino de história de Pontes e Lacerda-MT</b>	

## INTRODUÇÃO

No atual contexto histórico, os profissionais da educação estão cada vez mais submetidos ao desafio de inovar suas práticas pedagógicas. Neste sentido, os professores de história têm o dever de promover um ensino em que a aprendizagem possibilite aos alunos compreenderem a historicidade social, cultural e econômica do seu entorno. Em outras palavras, uma aprendizagem precisa ser significativa<sup>1</sup>, que problematize o conteúdo estudado, reflita sobre os problemas do lugar onde os alunos vivem e de outros lugares, a fim de que sejam conduzidos à ação. Para isso, entende-se que o professor necessita desenvolver atividades em que os alunos reconheçam a historicidade de seu bairro ou sua cidade, associando tal particularidade a outras dimensões mais amplas: regional, nacional e mundial.

Assim, partindo do pressuposto de que é possível um ensino de história inovador, que em 2017 foi obtida aprovação no processo seletivo para formador do CEFAPRO<sup>2</sup>, em Pontes e Lacerda-MT. Durante o curto período em que este pesquisador esteve nesta instituição, participou dos cursos de formação de professores e das atividades que envolviam a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas. O que possibilitou observar que o professor formador poderia desenvolver várias oficinas de produção e organização de material didático, que facilitassem a aprendizagem dos alunos em sala de aula. Essas oficinas poderiam ocorrer tanto nas dependências do CEFAPRO, quanto na escola e respeitaria, obviamente, a dinâmica organizacional de cada instituição.

Neste contexto, surgiu a ideia de construir no Profhistória - um material didático sobre a história local, de modo que os professores pudessem utilizá-lo como material complementar ao livro didático ou servir de referência para produção de outros materiais didáticos que

---

<sup>1</sup>O aluno precisa encontrar sentido naquilo que está aprendendo. Por essa razão, é importante que o professor crie situações que propiciem a observação e a interpretação dos aspectos da natureza, os sociais e humanos, instigando a curiosidade do aluno para compreender as relações entre os fatores do desenvolvimento humano [...] (TORNAGHI, 2010, p.52).

<sup>2</sup>CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação) – As ações do CEFAPRO visam a formação continuada dos professores da rede estadual de Mato Grosso e o acompanhamento dos projetos elaborados pelas unidades escolares, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

julgassem necessários. Com este recurso didático, pretendia-se estimular a autonomia intelectual do professor, tornando-o autor e não mero reprodutor de conhecimento.

Nesse novo contexto escolar, professores e alunos não são meros consumidores de materiais e executores de programas de ensino, mas criadores, produtores de saberes. O professor é um profissional que não domina apenas os métodos de construção de conhecimento, mas um conjunto de saberes que possibilita sua socialização e sua reconstrução no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o saber docente é um saber plural, proveniente de diversas fontes, adquirido ao longo do tempo, nos diferentes espaços de vida e formação. É, basicamente, constituído pelos conhecimentos específicos das disciplinas ou área de formação (por exemplo, história, geografia, ciências, pedagogia magistério etc.) (FONSECA, 2003, p.102).

Corroborando com a autora, a intenção era demonstrar que o docente não precisa esperar que o poder público disponibilize recursos didáticos sobre a história local, mas que é possível que este produza seu próprio material de trabalho. Assim, antes de definir a referida proposta, entrou-se em contato com a Secretaria Municipal de Educação e diretores das escolas estaduais, para saber qual material didático que estava sendo utilizado no trabalho sobre a história local. Em resposta, os gestores das respectivas instituições salientaram a inexistência deste material e que, quando os professores trabalham esta temática, eles consultam, na maioria das vezes, o histórico do município no site de prefeitura municipal.

Em pesquisas nas instituições acadêmicas UNEMAT<sup>3</sup> e UFMT,<sup>4</sup> foi possível identificar diversas produções acadêmicas (monografias e dissertações) que discutem aspectos da história do município de Pontes e Lacerda, porém não foram encontrados trabalhos para fins didáticos, o que dificulta o ensino da história local nas escolas.

Em conversa informal, os professores de história da rede estadual relataram que o estudo da história local se concentra apenas em datas cívicas, sobretudo no mês de setembro, no qual são organizados desfiles, destacando aspectos econômicos, políticos e culturais do município. Devido à falta de material didático, os professores reafirmaram que recorrem às breves narrativas elaboradas pelo poder público, as quais não possuem qualquer compromisso didático ou rigor científico. São narrativas oriundas de memorialistas que preconizam a memória de um grupo dominante, resultado de um processo histórico tensionado pelas disputas de terras entre os povos nativos e migrantes.

---

<sup>3</sup>Universidade do Estado de Mato Grosso.

<sup>4</sup>Universidade Federal de Mato Grosso.

Diante dessa problemática, o presente estudo resultou na produção de um *e-book* sobre a história de Pontes e Lacerda, abordando diversas fontes históricas não contempladas pela história nacional. Acredita-se que a produção deste material, contendo tais fontes, trará contribuições relevantes para o ensino de história local em Pontes e Lacerda, podendo ser uma alternativa para que o professor não restrinja suas aulas de história aos livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>5</sup> e as breves narrativas produzidas por memorialistas. Além disso, a produção de um *e-book* sobre a história local é viável, considerando seu baixo custo de reprodução pelos aportes tecnológicos digitais existentes e as possibilidades de interação no mundo virtual.

Para viabilizar a utilização, propõe-se nos anexos do e-book uma oficina de orientação para os professores. Posteriormente, será disponibilizado nas bibliotecas e nos computadores do laboratório de informática das escolas, em formato de PDF, com o intuito de subsidiar o trabalho do professor no ensino da história local, explorando a história do município de Pontes e Lacerda, numa perspectiva de valorização dos diferentes grupos culturais que formaram o município.

A metodologia deste estudo consistiu inicialmente na seleção dos relatos de memória, oriundos das produções acadêmicas relacionadas à história de Pontes Lacerda. Entre as produções acadêmicas identificadas, destacam-se o trabalho de monografia de Silva (2007) com título “Memória e narrativa: relatos de experiências de vida no tempo do telégrafo em Pontes e Lacerda”; e a dissertação de mestrado de Puhl (2003), denominada “O tempo do grilo: Posseiros na gleba São Domingos – 1979 – 1983, História da luta pela terra no Vale do Guaporé MT-1970-1990”.

Em seguida, foram realizadas também entrevistas com dois moradores idosos do Bairro Vila dos Pretos<sup>6</sup>. A escolha dos entrevistados priorizou as pessoas que possuem maior tempo de residência no local, tendo entre 60 e 86 anos de idade. Nas entrevistas, buscou-se identificar, através dos depoimentos, as experiências vividas durante as principais transformações ocorridas

---

<sup>5</sup> PNLD é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino do Brasil. Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, oferecendo a oportunidade para o professor escolher as obras didáticas que mais se aproximam da realidade a qual leciona. Essa escolha ocorre a cada três anos, o que permite ao professor escolher outras coleções de livro didático, caso necessário.

<sup>6</sup> A Vila dos Pretos foi o primeiro povoado de Pontes e Lacerda-MT. A referida denominação está relacionada à predominância de pessoas negras entre os moradores mais antigos. Atualmente a Vila dos Pretos é oficialmente conhecida como Vila Guaporé, devido sua localização nas proximidades do Rio Guaporé.



no município de Pontes e Lacerda-MT, entre as décadas de 60 e 70. Assim, foram eleitas as seguintes indagações norteadoras para organizar os depoimentos: Como era a vida das pessoas na comunidade da Vila dos Pretos nas décadas 60 e 70? Como estes vivenciaram as transformações ocorridas? As respostas destacavam aspectos do trabalho, economia, e política, dentre outros. Com isso, as mudanças foram reconstituídas a partir da percepção daqueles que as vivenciaram no decorrer do tempo, ou seja, como ficaram marcadas em sua memória.

Diante disso, foram coletados, nos acervos da prefeitura e acervos particulares, fontes documentais que pudessem dialogar com a oralidade, tendo como recorte o contraponto entre os fatos presentes na história considerada oficial<sup>7</sup> pelo poder público e as memórias das pessoas, identificando as suas experiências de vida nos diferentes momentos da história local.

Este trabalho terá como referencial teórico o entrelaçamento entre a história local e os princípios da história cultural. Assim, em cada capítulo, buscou-se destacar autores que abordam a história vivida, considerando as diferentes percepções e experiências de pessoas comuns, e que também foram fundamentais na construção da história. Concordando com Maurice Halbwachs, Montenegro (1994) ressalta que a história vivida se distingue da história escrita, uma vez que a segunda é uma representação da primeira. A história escrita, representação do vivido, está condicionada ao tempo do historiador, que em cada época elabora as perguntas do seu objeto de estudo e, conseqüentemente, torna essa representação mutável.

Como fundamentação para a definição do conceito de história local, o referido estudo embasou-se nos estudos de Goubert (1988), o qual afirma que a história local corresponde à história de uma comunidade, bairro, município e até uma região. Logo, as demarcações territoriais políticas nem sempre são referências indispensáveis, tendo em vista que a história local está relacionada com outras localidades.

Ao considerar que este estudo tem como prioridade o trabalho com a memória, as discussões apresentadas têm como embasamento as discussões sobre “memória em disputa”, de Pollak (1992). De acordo com o autor, a preservação da memória está condicionada às relações de poder de determinada sociedade. Nesta perspectiva, o presente estudo aborda algumas reflexões sobre as histórias produzidas por memorialistas, que, na maioria das vezes,

---

<sup>7</sup>Devido à existência de várias versões produzidas por memorialistas sobre a história de Pontes e Lacerda, a Prefeitura Municipal adotou uma narrativa que tem se configurado como história oficial. Nesta narrativa predomina o caráter memorialista, uma vez que não apresenta os requisitos básicos de uma produção acadêmica.

preconizam a história dos “heróis”, desconsiderando a participação dos diferentes grupos populares que participaram da história. Ainda nessa discussão sobre memória em disputa, tornou-se relevante os estudos de Michel de Certeau, com a obra *A Escrita da História*, em especial o texto “A operação historiográfica”<sup>8</sup> e que, segundo o autor, a produção historiográfica articula-se dentro da posição social em que está inserida, e que pode envolver interesses, seja pela preservação de determinadas memórias ou silenciamento de outras.

Quanto às atividades desenvolvidas sobre a história oral, utilizou-se como referência as considerações de Thompson (2002), que, ao propor a valorização da memória de grupos populares desprovidos de poder político e econômico, traz à tona as múltiplas faces da história. Para o autor, a história produzida a partir das experiências cotidianas das pessoas comuns distingue das “macro” explicações históricas, o que possibilita compreender como fatos históricos podem ter diferentes interpretações.

No capítulo 1 deste trabalho, denominado “A história local: um balanço historiográfico”, buscou-se definir o conceito de história local, bem como suas diferentes abordagens nos estudos historiográficos. Além disso, o capítulo faz uma discussão sobre o crescimento de estudos direcionados a determinadas localidades, sendo tal fato consequência do fortalecimento da história cultural nas universidades. São estudos que rompem com a predominância da história nacional e que revelam, através da memória, as histórias marginalizadas, valorizando o cotidiano de pessoas desconhecidas.

No capítulo 2, com o tema “História local: problematizando a narrativa memorialista”, foram abordadas algumas reflexões sobre a narrativa apresentada no site da prefeitura municipal, sendo esta considerada pelo poder público como a história oficial de Pontes Lacerda-MT. Os apontamentos enfatizados no decorrer desta narrativa buscam demonstrar, a partir do referencial teórico, como a escrita de história pode privilegiar determinados grupos da sociedade e excluir outros que também participaram da história. É a memória em disputa, podendo envolver diferentes formas de poder: político, econômico, dentre outras.

---

<sup>8</sup>O texto “A operação historiográfica” é a segunda parte da obra “A escrita da história” de Michel de Certeau. Sobre o texto consultar: CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Trad. Maria de Lourdes Menezes; Revisão técnica de Arno Vogel. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

Em seguida, será apresentado um breve histórico de Pontes e Lacerda-MT, tendo como recorte a história do Bairro Vila dos Pretos, primeiro núcleo urbano do município. Neste histórico foram incluídos informações de estudos acadêmicos já realizados e relatos de memória de pessoas idosas que ainda residem no local. Pretende-se, neste breve histórico, produzir uma narrativa que contemple a percepção de alguns dos primeiros moradores de Pontes e Lacerda-MT, no que tange as principais transformações ocorridas na história do município.

No capítulo 3, intitulado “O ensino de história e as novas tecnologias: o *e-book* como alternativa didática para explorar o ensino de história local”, será discutida uma proposta de ensino de história local utilizando o e-book. Para contextualizar essa proposta, será abordado um debate sobre a inevitável presença das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) nas práticas cotidianas. Então, o estudo amplia o debate ao apontar o descompasso que existe entre o contexto mediado pelas TDICs e as práticas pedagógicas da escola tradicional. Essa discussão faz-se necessária, pois as TDICs ainda são consideradas um “tabu” para muitas escolas, as quais ignoram as potencialidades que esses recursos podem oferecer, quando aproveitadas corretamente.

Como produto deste estudo, a dissertação será finalizada com a apresentação do *e-book* intitulado “História de Pontes e Lacerda-MT: História e Memória”, o qual contém diversas fontes de memória (fotografias, relatos orais, imagens de construções, símbolos, reportagens, documentos escritos, etc.) que evidenciam a existência de “histórias” não contempladas pela “história oficial” de Pontes e Lacerda. Além das fontes, o *e-book* apresenta nos anexos uma sugestão de oficina, que orienta os professores na organização dos conteúdos anuais de história, introduzindo a história local.

Para Fagundes (2006), o professor não deve ignorar a história local, esperando que o poder público ofereça um material adequado:

Em um contexto histórico que visa à uniformização e homogeneização dos comportamentos e a rotinização das atividades escolares, os professores deverão buscar formas de intervenção que lhes permitam serem autores de suas práticas e que estas possam contribuir para construção de histórias diferentes quanto diferentes forem as perguntas que se quer responder. Isso seria possível em situações de ensino em que se considerem professores e alunos como atores principais no processo de conhecimento escolar. (FAGUNDES, 2006, p.170).

Segundo o autor, o professor deve ter autonomia para intervir e produzir seu próprio material pedagógico, buscando atender suas reais necessidades. Assim, além de ser um

importante recurso pedagógico, a proposta de ensino da história de Pontes Lacerda-MT através do *e-book*, apresentada neste estudo, poderá ser uma referência para que outros professores (inclusive de outros municípios) possam produzir seus recursos didáticos direcionados à história local, garantindo sua autonomia nos múltiplos caminhos que a aprendizagem pode percorrer.

## CAPÍTULO I - A HISTÓRIA LOCAL: UM BALANÇO HISTORIOGRÁFICO

No primeiro capítulo desta dissertação partiu-se de alguns questionamentos considerados relevantes para este estudo sobre a história local: o que é história local? Qual é o seu “lugar” nos estudos historiográficos? Como ocorreu sua inserção no currículo escolar? Esses questionamentos nortearam as discussões do capítulo, no sentido de problematizar as propostas curriculares “homogeneizadoras” das diferenças sociais e culturais para a disciplina de história, especialmente a predominância da história nacional no ensino. Foram abordados também, neste capítulo, algumas reflexões de viés metodológico sobre os objetivos de aprendizagem para o ensino da história local nas escolas estaduais de Mato Grosso. Com esta discussão, buscou-se destacar os apontamentos sobre práticas de ensino da história local incompatíveis com a formação integral do aluno.

Nas últimas décadas, a preeminente preocupação em romper com a história totalizante proposta pelas correntes historiográficas estruturalistas<sup>9</sup> tem possibilitado diversas pesquisas direcionadas à história local. Muitas dessas pesquisas têm revelado as peculiaridades regionais, tornando conhecida a riqueza da historicidade dos lugares, as quais eram ignoradas pela história geral.

Diversos autores têm procurado definir o conceito de história local, porém existem ainda algumas divergências no que tange à sua delimitação. Assim, antes de aprofundar neste assunto é necessário discutir os aspectos conceituais. Não se trata de apresentar uma extensa discussão sobre os diferentes conceitos de história local, mas como tem sido pensada neste estudo.

---

<sup>9</sup>Segundo Araújo (2011), nas primeiras décadas do século XX, as ciências sociais encontravam-se num contexto de questionamentos sobre sua posição no âmbito da ciência. Acreditava-se que esta deveria seguir os mesmos princípios das ciências naturais, as quais atingiam progressos significativos. Para o autor, é neste contexto intelectual, que se dá, na Europa, a ascensão de uma corrente de pensamento denominada estruturalismo. A maioria dos autores afirma que o termo estruturalismo teve sua origem na obra póstuma do linguista Ferdinand de Saussure (1857-1913), intitulada Curso de Linguística Geral (1916). De acordo com Saussure, qualquer língua é um sistema de signos que só podem ser definidos uns em relação aos outros e não a partir de um referente externo ao sistema. O conjunto dessas relações formais compõe a estrutura da língua. Esse método de abordagem estrutural da linguagem inspirou pesquisas em outras áreas como psicologia, sociologia, matemática, antropologia, dentre outras, tornando-se muito popular em meados do século XX.

Nesta perspectiva, buscou-se uma definição que permite uma abordagem reflexiva, considerando as dimensões geográficas de um município e suas relações com outras localidades. Assim, a definição de história local neste estudo embasou-se no entendimento de Goubert (1988) que propõe o seguinte:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local) ou uma área geográfica que não seja maior que a unidade provincial comum. (GOUBERT, 1988, p.71).

A definição de história local proposta pelo autor delinea o espaço social de estudo do historiador, no qual se torna alvo de suas preocupações a história das aldeias, dos bairros, cidade, bem como as relações estabelecidas destas com outras localidades. Não há como pensar a história de um lugar de forma isolada, qualquer povo estabelece algum tipo de contato com outros povos e esta interação, nem sempre harmoniosa, garante as mudanças necessárias à sobrevivência da coletividade. Para isso, é fundamental a escrita de uma história que não somente revela as experiências do lugar praticado e transformado, mas que garante a construção dos laços de pertencimento das atuais e futuras gerações. A partir de então, todos os grupos que formam a sociedade identificam-se no fazer histórico, sendo capazes de discutir, criticar e participar da construção da história.

Apesar da ênfase atual, a história local nem sempre foi bem vista pelos historiadores. Ao apresentá-la em diferentes períodos da história, Goubert (1988) afirma que no século XVI existiam os historiadores provinciais que se dedicavam à história das ordens religiosas, famílias nobres e registros administrativos (documentos feudais, escrituras, etc.). Muitas dessas províncias tinham sua história encomendada por aqueles que detinham o poder e controlavam o que deveria fazer parte da história. Nesse sentido, várias paróquias produziam suas próprias histórias, valorizando, sobretudo, sua imagem e de seus colaboradores, proprietários de terras e familiares. Havia também a preocupação em valorizar o folclore, em que eram registrados os aspectos do imaginário das pessoas. Além disso, a descrição da natureza nos estudos da história local é notória neste período, minuciosas descrições sobre fauna e flora foram produzidas, trazendo importantes contribuições para compreensão da natureza.

Com o fortalecimento da burguesia, a história local com ênfase nos feitos da Igreja entra em declínio. Por outro lado, ocorre a valorização dos burgueses como sujeitos históricos, emergindo uma história local com foco no desenvolvimento econômico. Os registros sobre o

folclore e a descrição das plantas foram substituídos por informações sobre a comunicação, transporte e tabelas de preços de mercadorias.

Ao longo dos séculos, no entanto, a história produzida pelos historiadores provinciais passou a ser desprezada e uma história geral delineava os caminhos da humanidade. Essa história geral surgia a partir da formação dos estados modernos europeus, que com a unificação de territórios distintos, requisitava uma história que garantisse a unidade da nação, fato este que implicava na consolidação da civilização europeia.

O desprezo pelas especificidades locais em prol de uma história totalizante culminou numa história seletiva e metódica. No primeiro caso, pode-se salientar a seleção das fontes históricas, uma vez que tinham relevância para os estudos históricos apenas aquelas que contribuíam para narrar a história da nação. No segundo caso, temos a exigência do rigor metodológico. De acordo com Guimarães (2003), o positivismo<sup>10</sup> defendido por Ranke, no final do século XIX, tornou a história metódica. A busca por sua cientificidade elegeu como fontes históricas apenas os documentos escritos e oficiais, cabendo ao historiador manter a objetividade em sua pesquisa.

Dentro dessa vertente historiográfica, a história local permaneceu no descaso, uma vez que a validade das fontes históricas estava condicionada aos interesses de um patriotismo ascendente na época, conforme cita Goubert (1988):

A história geral era política, militar diplomática, administrativa e eclesiástica. Estudar o Estado envolvia os estudos dos estadistas; estudar a guerra envolvia estudar as proezas militares dos generais; estudar as relações internacionais implicava na publicação de memória dos embaixadores; estudar religião levava à reconstituição dos feitos dos papas e bispos, geralmente santos e devotos; o estudo da história administrativa (escrita a partir de registros burocráticos encontrados em Paris) era entendido como sendo a história de todo um povo. (GOUBERT, 1988, p.72).

A citação do autor corrobora com o esfacelamento da história local dentro da historiografia positivista. O fato de valorizar como sujeito da história, prioritariamente, as

---

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

grandes personalidades políticas e religiosas obscureceu a historicidade local, desconsiderando a relevância de grupos como camponeses, escravos, mulheres, dentre outros.

No Brasil, a construção desta “história seletiva” configurou-se no século XIX pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)<sup>11</sup>. Sua existência justificava-se pela falta de consonância entre as histórias produzidas nas mais distintas regiões, ou seja, surgiam várias narrativas sobre os eventos históricos, produzidas principalmente por memorialistas locais. Sob forte resistência de intelectuais da época, essas narrativas memorialistas sofreram duras críticas, uma vez que eram acusadas de não apresentar rigor científico e estarem permeadas de distorções da realidade dos fatos ocorridos.

Desse modo, o IHGB surgiu com o propósito de corrigir tais distorções, elaborar uma história nacional para o império e evitar a fragmentação do território. Além da preocupação interna em “uniformizar” a história da nação, buscava-se também através deste instituto aproximar-se das nações europeias, difundindo a ideia de um país soberano, consolidado pelos elos do patriotismo. Além do IHGB, criou-se também no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II<sup>12</sup>, uma instituição que deveria ser a referência para as outras escolas secundárias, tanto na organização do currículo como também nas práticas pedagógicas. Alguns dos membros do IHGB lecionavam no Colégio Pedro II, existindo uma estreita relação entre essas duas instituições, no sentido de concretizar o projeto da história nacional nas escolas elitizadas, preparando os jovens para ocuparem futuramente os cargos de maior prestígio social.

No contexto do denominado Regresso conservador, foram criadas duas das principais instituições que teriam como preocupação a sistematização dos estudos históricos: O Colégio de Pedro II e o IHGB. Este tendo à frente o grupo denominado *Facção Áulica*, liderado por Aureliano de Souza e Oliveira Coutinho e aquele tendo como principal idealizador o ministro Bernardo Pereira de Vasconcellos, que à época acumulava as pastas do Império e da Justiça. Os professores que iriam atuar no Imperial Colégio de Pedro II saíam do quadro social do próprio Instituto, estabelecendo desta forma uma interface que articulava uma ênfase na coleta e sistematização de informações sobre o Brasil por parte do IHGB e a sua divulgação por meio dos materiais didáticos trabalhados pelos catedráticos do Colégio. A construção da memória nacional teria como base as duas instituições: uma destinada à coleta e seleção de material e a outra à publicação, por meio do ensino público de História (MENDES, 2016, p. 54).

---

<sup>11</sup>A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) ocorreu em 1838. Sob influência francesa, o IHGB tinha como principal objetivo fortalecer a identidade cultural, social e política da nação.

<sup>12</sup>Colégio Pedro II foi criado em 1838, através das ações políticas do ministro da justiça Bernardo Pereira de Vasconcelos. Na tentativa de se estabelecer um modelo de estrutura para o ensino secundário que se organizava naquele momento, o Colégio Pedro II deveria ser referência para outras instituições de ensino tanto na estrutura quanto na organização curricular. É partir Colégio Pedro II que a História se torna disciplina escolar em todos os níveis de ensino, tendo como princípio a formação moral, cívica e sagrada.



Assim, com a proposta de elaborar uma história nacional, tanto o IHGB quanto o Colégio Pedro II difundiram as memórias fundadoras da pátria. Logo, as memórias de grupos marginalizados caíram no esquecimento, acreditando que, para o progresso da nação, era imprescindível uma identidade comum aos moldes da sociedade europeia.

A busca por uma história renovada fez com que, ainda no século XX, um grupo de historiadores defendesse mudanças na concepção epistemológica da história. Segundo Bittencourt (2011), esse movimento ficou conhecido como Escola dos Annales, o qual desde o início buscou ampliar o conceito de fonte histórica. Além disso, a objetividade do historiador passou a ser questionada, sobretudo a crença de que era possível narrar os fatos do passado literalmente como aconteceram.

No entanto, as primeiras gerações da Escola dos Annales também não priorizavam a história local. As novas formas de interação entre o pesquisador e seu objeto não romperam com a história totalizante e as produções dos estudos históricos prosseguiram com narrativas verossimilhantes, sem o compromisso de incorporar a postura ativa das diferentes formas de expressão cultural existentes. As duas primeiras historiografias dos Annales permaneceram sob a influência do estruturalismo, pensando ainda numa história global.

Apenas na terceira geração, classificada como pós-estruturalista, a história local ressurge como objeto de estudo dos historiadores. Essa geração ocorreu concomitantemente com o início do período ditatorial no Brasil (1964), em que o anseio por uma nação fortemente industrializada discutia os “perigos” da História, tanto na pesquisa acadêmica quanto no ensino. Foi um período de repressão e censura, mas que não impediu que a história incorporasse, sob influência dos Annales, outros temas até então considerados irrelevantes. Assim, a historiografia brasileira passa por um processo de ressignificação, conforme afirma Nadai (1992):

Definitivamente o conceito de história alarga-se para incorporar temas e assuntos antes não valorizados e considerados menores. A própria historiografia brasileira passa por uma releitura: buscou-se a identidade nas diferenças de espaço, de formação, de organização, de história, de lutas de resistência. O regional e o local foram cada vez mais estudados em suas imbricações no nacional e no social em diversos programas de pós-graduação que se distribuíram pelo espaço brasileiro. Esta vasta produção, contudo, ficou em grande parte restrita às academias, não atingindo o grande público consumidor. Seja pela situação de ditadura, seja pelo controle asfíxiante da censura (NADAI, 1992, p.157).

Entretanto, essa nova roupagem da historiografia, compreendendo temas mais amplos, não ultrapassa o rol das pesquisas acadêmicas. O que evidencia que os estudos produzidos não interferiram de forma consistente na dinâmica da sociedade, permanecendo estáveis as estruturas de uma sociedade desigual, caracterizada pela presença de um Estado que atende aos interesses econômicos e políticos de uma classe dominante.

Nas últimas décadas, as correntes historiográficas conhecidas como história cultural e micro-história permearam as pesquisas históricas. Nessa perspectiva, o estudo da história local insurge nos cursos de graduação e pós-graduação das universidades brasileiras, no sentido de incorporar as vozes silenciadas pela história nacional.

Várias pesquisas foram publicadas com os temas mais variados: luta dos trabalhadores, a participação da mulher nos eventos históricos, a resistência do negro frente à escravidão, a história da criança etc. Esses estudos têm proporcionado maior visibilidade aos grupos até então obscurecidos, os quais estavam inseridos numa percepção de “passividade” aos interesses dos grupos dominantes.

O reconhecimento desses diferentes grupos fez com que o espaço também fosse compreendido na sua diversidade, ou seja, todo lugar possui sua história, seu modo de vida, suas relações entre homem e espaço. Portanto, o espaço passa a ser compreendido pelas suas múltiplas faces, conforme explica Albuquerque (1988):

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

Assim, o estudo da história local, na perspectiva das correntes historiográficas pós-estruturalistas das últimas décadas, busca compreender a historicidade de determinada região, considerando a complexidade defendida por Albuquerque (2008). É a história que trata de assuntos referentes a uma determinada região (município ou comunidade), valorizando o fazer de pessoas comuns, as relações que estabelecem entre si e os demais, compreendendo suas experiências de vida e suas memórias coletivas e individuais. Compreende-se o local como um espaço de disputa pela memória, em que pensar e agir permeiam a existência do homem, oportunizando-o a permanente reflexão acerca das ações dos que ali vivem, como sujeitos históricos.

Além disso, a crescente valorização da história local nas últimas décadas tem provocado um amplo debate no sentido de compreender as culturas locais, reconhecendo as memórias dos diferentes povos que compõe a sociedade brasileira. Porém, grande parte dessas memórias se perdeu no tempo ou foram consideradas insignificantes pela história nacional. Tal fato pode ser observado nas cidades históricas do Brasil, nas quais permanecem os vestígios do passado de uma elite consolidada historicamente, tais como casarões, igrejas, edifícios administrativos e documentos oficiais. E a memória dos grupos de origem africana? Por que os vestígios de lutas e resistência desses grupos não foram conservados? Por que as memórias preservadas se vinculam predominantemente à história nacional?

Michael Pollak (1992), em seu artigo *Memória e Identidade Social*, destaca que a memória se constitui como objeto de disputa. Partindo desta premissa, pode-se presumir que a preservação da memória configura numa dimensão ideológica tensionada e que as relações de poder preponderam na decisão do que vai ser preservado ou não. Ao considerar que historicamente o Brasil inspirou-se na Europa, como exemplo de civilização, todas as demais expressões culturais que o distanciavam deste modelo tornaram-se irrelevantes.

Conforme se observa nesta breve trajetória, o estudo direcionado à história local ocupou papel secundário na historiografia. Em detrimento de uma história geral, as peculiaridades locais limitaram-se ao ostracismo e muitas fontes históricas perderam-se no tempo. Atualmente, os estudos historiográficos têm buscado rever a escrita de história geral no sentido de considerar as dimensões locais, porém ainda há muitos desafios, sobretudo para escapar dos vícios que tendem a privilegiar a memória de determinados grupos detentores de poder político e econômico.

### **1.1 História nacional versus história local: novas perspectivas de ensino**

A busca por uma educação de qualidade tem sido um dos nossos grandes desafios. Assim, muito tem se discutido sobre as possibilidades de renovação no ensino, emergindo, em termos teóricos, a incessante busca no sentido de superar as práticas pedagógicas tradicionais<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup>Entende-se por práticas tradicionais aquele ensino em que o conhecimento acadêmico é inserido na escola de forma dissociada do mundo concreto, impossibilitando que o professor e o aluno tenham uma percepção crítica da realidade. No artigo “A formação do profissional de história e a realidade do ensino”, Felon (2008) apresenta o

Entre essas possibilidades de renovação, encontra-se a inserção da história local nos conteúdos escolares, conforme explica Schmidt (2009):

A valorização da história local pelos historiadores teve reflexo nas propostas curriculares nacionais, como se pode observar nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997-1998) e para o ensino médio (1999), nos quais as atividades relacionadas com o estudo do meio e da localidade são, enfaticamente, indicadas como renovadoras para o ensino de história e salutares para o desenvolvimento da aprendizagem. (SCHMIDT, 2009, 139)

Entretanto, o reconhecimento da importância do estudo da história local, como conteúdo escolar, não ocorreu de forma súbita. Foi um longo processo, que iniciou a partir do século XX, em contraposição às práticas de ensino calcadas no positivismo que predominavam no ensino de história.

Conforme discutido anteriormente, o IHGB e o Colégio Pedro II foram fundamentais na organização das primeiras tentativas de introduzir a história enquanto disciplina escolar no Brasil. Com o objetivo de corrigir as distorções regionais, essas instituições elaboraram, no século XIX, um projeto de escrita da história da nação que visava o fortalecimento do patriotismo. Para isso, a escrita da história nacional priorizava documentos que comprovassem os grandes feitos, a construção dos fatos heroicos, consolidando, portanto, uma memória nacional. O discurso de Januário da Cunha Barbosa, um dos mentores do IHGB, demonstra tal intenção:

E desta arte mostramos às nações cultas, que também presamos a gloria da patria, propondo-nos a concentrar, em huma litteraria associação os diversos factos da nossa história, e os esclarecimentos geographicos do nosso paiz, para que possam ser offerecidos ao conhecimento do mundo, purificados dos erros e inexactidões que os manchão em muitos impressos, tanto nacionaes como estrangeiros' (CEZAR, 2004 p. 13-14).

É a partir deste propósito nacionalista que se passa a organizar os conteúdos escolares para o ensino de história, ou seja, desenvolver nos alunos o sentimento de pertencimento a uma nação forte e homogênea, sem diferenças. O livro didático, por exemplo, não era visto como um aliado na democratização do saber, pelo contrário, reforçava os estereótipos de uma sociedade idealizada. De acordo com Bittencourt (2011), no século XIX o livro didático de história esteve associado ao projeto de nação uniforme, aos moldes da cultura europeia, ou seja, ignorava-se a pluralidade cultural do país. O europeu era visto como o conquistador de uma

---

que seria o ensino tradicional da disciplina de história. Para a autora, o ensino de história tradicional consistiria no estudo do passado, sem o compromisso com a realidade social.

terra selvagem, sem cultura, enquanto que índios, negros e outras etnias eram, perifericamente, lembrados como culturas subalternas, que “dificultavam” o processo civilizatório.

Nessa perspectiva, consolidou-se nos livros didáticos um ensino de história através de ícones, ou seja, representação social destacando as histórias dos “grandes heróis”, os feitos de “homens corajosos” que com bravura triunfaram para o bem na nação. Os estudos da tese de doutoramento de Mendes (2016) trazem observações relevantes para compreender a narrativa dos manuais didáticos da época. De acordo com autor, a escrita da história da nação deveria atender aos interesses da monarquia, enfatizando, dentre outros documentos diplomas legislativos, cartas imperiais ou régias, termos de posse dos governadores, bispos, magistrados, oficiais municipais, dentre outros.

Ao discutir, por exemplo, o tema “O descobrimento”, Mendes (2016) ressalta a pretensão dos autores de manuais didáticos em enaltecer a posição de vencedor do europeu no processo de colonização da América, enquanto que as sociedades indígenas eram tratadas pelos aspectos da barbárie. Por conseguinte, justificava para os europeus a exploração das terras encontradas.

Mendes (2016) acrescenta ainda que:

A prática de expropriação de terras no período da colonização encontra ressonâncias nos dias atuais, na medida em que a cultura dos povos colonizados ou subalternos tende a ser silenciada em detrimento da forja da cultura do colonizador para se tornar hegemônica. Tal situação pode ser evidenciada nas disputas e litígios entre povos indígenas e fazendeiros nas áreas de expansão do agronegócio em Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Pará, o que tem implicado em perdas humanas como, por exemplo, o assassinato de crianças. (MENDES, 2016, p. 54)

Outro tema analisado por Mendes (2016) nos manuais didáticos foi a invasão holandesa em terras portuguesas no continente americano. Para o autor, as obras analisadas preconizavam o patriotismo, propondo que a formação da nação brasileira ocorreu harmonicamente a partir das três raças: branco, negro e o índio. Estas, ao terem suas terras invadidas, lutaram bravamente contra o inimigo, expulsando-o das terras ocupadas.

Assim, pode-se observar que o ensino de história no século XIX é marcado pelo esforço de fortalecimento da nação, de um povo único, sem contradições, ou seja, a construção de uma história nacional, que atendesse aos interesses de grupos que detinham uma posição privilegiada

na sociedade brasileira. O que esboçava então as primeiras tentativas de organização da disciplina de história, considerando os conteúdos e métodos.

Em meados do século XX, as mudanças na concepção epistemológica da história, influenciadas pelos historiadores da Escola dos Annales, trouxeram importantes contribuições para repensar a disciplina de história. Segundo Nadai (1993), na década de 60, as bases epistemológicas da produção do conhecimento histórico passam por um processo de renovação, no qual aproxima a história de outras áreas do conhecimento. Consequentemente tal fato interfere na forma de compreender esta disciplina, uma vez que progredia a busca por uma postura crítica na formação do sujeito.

A partir disso, prioriza-se o estudo do meio como referência para organizar o currículo escolar, garantindo maior autonomia dos sujeitos envolvidos, tanto no método quanto na escolha do objeto de pesquisa. É um momento em que as questões locais são evidenciadas no ensino, dentro de uma perspectiva do pensamento crítico da realidade dos alunos. Porém, ainda na década de 60, o ensino de história sofre um duro golpe ao formar, com a geografia, a disciplina de Estudo Sociais para o ensino fundamental, portanto reduzindo sua autonomia.

Em 1964 instaura-se a ditadura militar no Brasil. De acordo com Nadai (1993), a ciência histórica passa nesse período por um processo de reorganização nas academias, ao incorporar temas e assuntos desconsiderados anteriormente: movimentos de resistência da classe trabalhadora, a mulher na história, dentre outros temas. Contudo, a repressão e a censura impediram que essas mudanças trouxessem modificações inovadoras para conhecimento histórico nas escolas, uma vez que esta fazia parte das disciplinas consideradas “perigosas” para o regime militar. Mais uma vez o estudo das questões locais fica subjacente aos anseios do projeto de nação ascendente, caracterizado pelas políticas de defesa da soberania do país. E uma história nacional caracterizada pelo “civismo” consolida-se como referência para a organização dos conteúdos escolares.

Após o regime militar, o Brasil passa por um processo de redemocratização. Neste contexto, as propostas curriculares da educação brasileira são reformuladas, evidenciando importantes transformações na organização do currículo escolar. Logo, a disciplina de estudos sociais torna-se alvo de discursos e debates no sentido de repensar os conteúdos e métodos. Questionava-se a predominância do ensino da história nacional e a ausência de problematização

do conhecimento histórico, em que as informações fragmentadas dificultavam a realização de síntese, que pudesse conduzir o aluno à compreensão do mundo em que vivia.

Além disso, o fortalecimento de outras perspectivas teórico-metodológicas da produção historiográfica, nas universidades, como história social, cultural e do cotidiano, contribuíram para reorganização das práticas escolares e reformular o ensino de história. Houve a valorização da cultura escolar em diferentes contextos socioculturais dos sujeitos envolvidos, bem como a compreensão de que ensinar história não é apenas o estudo do passado.

A partir da década de 90, observa-se ainda importantes conquistas para a disciplina de história, como a implantação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Tais ações fazem parte do redirecionamento das políticas educacionais vigentes, resultado de um processo de luta desde a década de 80.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados em 1997, também nos responde. Em primeiro lugar, deve-se registrar que eles oficializaram, em âmbito nacional, a separação das disciplinas “História e Geografia” nos anos iniciais do ensino fundamental, após anos de lutas e críticas à sua fusão, predominantemente nos currículos escolares durante e após o governo da Ditadura Civil-Militar (é importante ressaltar que a fusão é anterior a 1964). Essa mudança curricular já havia sido realizada em alguns estados da Federação, como Minas Gerais e São Paulo, no movimento de reforma curricular da década de 1980. A estrutura do ensino fundamental, definida pelos PCNs, em 1997, pôs fim aos Estudos Sociais como componente curricular, fosse como componentes da área ou como disciplina. (SILVA; FONSECA, 2010, p.17)

A partir desses documentos, a disciplina de Estudos Sociais chega ao fim e a história, enquanto disciplina escolar, recupera sua autonomia em todos os níveis de ensino. E mais, tanto a Lei 9.394/96, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais reiteram o caráter formativo da disciplina de história, de modo que o aluno possa gradativamente compreender a sua realidade e posicionar-se criticamente frente às contradições existentes. Segundo Silva e Porto (2012), essa formação integral inclui, dentre outros temas, o respeito à pluralidade cultural, o fortalecimento da identidade, democracia e cidadania.

Enfim, tais transformações trazem para o ensino de história o diálogo entre o conhecimento acadêmico e a realidade concreta, buscando superar as práticas tradicionais de transmissão e reprodução de conhecimento. O que significa reorientar o pensar e o agir do sujeito, na perspectiva da formação humana e um ensino de história comprometido com o respeito pelas diferenças culturais presentes na sociedade.

Com as correntes historiográficas contemporâneas, a história nacional que valorizava apenas a memória dos grupos elitizados passou a ser questionada, emergindo um novo olhar sobre a representação social inferiorizada de diferentes grupos étnicos no livro didático. Segundo Chartier (2002):

A relação de representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz que se tome o engodo pela verdade que considera sinais visíveis como indícios seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito, submissão, e um instrumento que produz imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta. (CHARTIER, 2002, p.75).

Consequentemente novas abordagens passaram a influenciar produção de livros didáticos de história, tendo em vista que a forma como estava sendo apresentada a história de diferentes povos que compõem o Brasil não contemplava a realidade. Diante disso, leis como a 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, têm buscado reverter essa representação inferiorizada, incluindo nos currículos a história indígena, africana e afro-brasileira, nos ensinos fundamental e médio.

No atual contexto de rupturas e sublevação de outras correntes historiográficas, especialmente a história cultural, o ensino da história local ratifica sua relevância frente à história nacional, uma vez que o professor de história passa a entender e explorar com seus alunos a historicidade de um lugar específico. É a compreensão do local a partir da história nacional ou vice-versa, o que muitas vezes pode ou não se coadunar. Em outras palavras, são os princípios da micro-história<sup>14</sup> dialogando com a macro-história<sup>15</sup>, revelando as nuances escamoteadas pela visão generalizada da história nacional.

Bittencourt (2011) enfatiza que a articulação entre micro-história e macro-história é um desafio para o ensino de história, uma vez que ainda se presencia um ensino fragmentado da realidade. Vários historiadores têm se comprometido com a superação do predomínio da macro-história. Entre eles, pode-se destacar Thompson (2002), que em suas produções teóricas aponta a necessidade de estudos do cotidiano para que se evidenciem as tensões sociais e as

---

<sup>14</sup>Micro-história é um movimento de renovação historiográfica que teve seus primeiros trabalhos feitos por historiadores italianos, a partir de meados de 1960. Tal como vinha acontecendo nas academias francesas e inglesas, os estudos tenderam a valorizar o papel de pessoas comuns nos processos históricos (FERREIRA, 2009, p. 53).

<sup>15</sup>Entende-se por macro-história neste estudo a historiografia essencialmente econômica, estruturalista, que analisa a sociedade a partir de padrões estáveis.



organizações estabelecidas pelo poder institucional. Logo, compreender a história local possibilita resgatar a memória de grupos excluídos pela história oficial.

Não obstante, pensar a história local em qualquer viés exige alguns cuidados, pois a abrangência desse termo não é tão simples assim. Quando se refere à história local, não se restringe a demarcações administrativas do município ou determinada comunidade, mas as relações que foram estabelecidas na construção destes, o que nem sempre se reduz às fronteiras políticas ou administrativas.

De acordo com Schmidt (2009), as obras sobre história local nem sempre foram escritas por historiadores, por isso ocorria um certo descaso por tais produções no meio acadêmico. Segundo a autora, essa realidade vem mudando nas últimas décadas:

Atualmente, na produção historiográfica, algumas obras indicam um novo enfoque sobre a história local, motivado principalmente, pelo interesse pela história social, ou seja, pela intenção de recuperar a história das sociedades como um todo, a história de pessoas comuns (SCHMIDT, 2009, p.137).

Para Schmidt (2009), é evidente a valorização da história local pelos historiadores, pois diversas obras têm focado nas especificidades locais e os resultados refletem nas políticas educacionais, conforme já se observa nas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997-1998):

Considerando o eixo temático “história local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças, e permanências nas organizações familiares e educacionais (BRASIL, 1997, p. 52).

A autora destaca ainda que dois pontos devem ser observados no ensino da história local: o primeiro é que a realidade local não possui explicação em si mesma. Qualquer estudo envolvendo questões culturais, econômicas, políticas, envolve outros lugares. O segundo é que, ao propor o ensino de história local como indicador de construção da identidade, não se pode esquecer que no atual processo de mundialização é importante considerar o marco relacional entre o local e outras dimensões: regional, nacional, mundial etc.

No entanto, o professor deve compreender que essa relação entre o local e nacional não deverá perpassar pelo caráter de comprovação, isto é, interpretar a realidade previamente conduzido por uma “verdade”, em que as fontes locais sejam testemunhas de uma história

produzida por historiadores que nem sequer estiveram no local. Segundo Reznik (2000), geralmente buscam-se na história nacional fontes que preencham as lacunas da história local, uma vez que o conhecimento do passado da história local se confunde com a história nacional.

Por outro lado, o autor destaca que, em alguns casos, ocorre também a supervalorização do local, como se ali fossem experimentados processos ou ocorridos acontecimentos da mais alta relevância. Tal pressuposto pode ser benéfico no sentido de fortalecer a identidade local, no entanto corre o risco de isolar tal especificidade, ignorando as relações com outras localidades. Desse modo, não pode haver a pretensão substituir os conteúdos escolares da história nacional pela história local, mas o reconhecimento da diversidade que compõem uma sociedade e que seria inviável a predominância literal de uma sobre a outra.

Assim, a proposta de introduzir a história local como conteúdo escolar é um desafio para qualquer pesquisador, pois os resultados produzidos podem revelar peculiaridades desconsideradas pela história nacional. Do próprio processo de recuperar relações mais complexas em diversos grupos sociais emergem contestações, formas de resistência, que por muitas gerações foram suprimidas por uma história manipulada por interesses de manutenção da ordem vigente.

Nesta perspectiva, o ensino de história local tem papel fundamental, visto que favorece a percepção das relações sociais mais próximas e outras que estão distantes. Além disso, possibilita reconhecer a realidade do seu cotidiano, percebendo as diferentes transformações ocorridas ao longo do tempo, bem como as tensões veladas pelos discursos ideológicos de desenvolvimento social, político e econômico. Assim, introduzir a história local no ensino considerando sua complexidade permite o desenvolvimento da capacidade de conhecer a própria realidade, identificando os elementos que constituíram a identidade cultural do sujeito.

Para Fonseca (2003), essa prática pode ser fomentada despertando a curiosidade dos alunos em identificar a formação da população do lugar, como viviam em outras épocas e outros lugares, os problemas que enfrentavam e as alternativas de sobrevivência. Portanto, explorar as múltiplas fontes históricas da localidade do aluno possibilita que o conhecimento acadêmico seja incorporado de forma significativa às práticas pedagógicas, tornando os conteúdos de sala aula úteis às situações vivenciadas no cotidiano.

## 1.2 Reflexões sobre os objetivos de aprendizagem e a história local

Os objetivos de aprendizagem para o ensino de história dos currículos oficiais<sup>16</sup> tendem a incluir diferentes saberes das relações humanas: social, cultural, econômico e político. Apesar dessa amplitude, não há nesses currículos objetivos específicos para as distintas realidades locais do país. Nesse sentido, os estados e municípios devem adequar seus objetivos de aprendizagem aos currículos oficiais obrigatórios em todo país, de modo que as referências locais possam ser incluídas como conteúdo escolar nas instituições de ensino.

Nas escolas da rede estadual de Mato Grosso, por exemplo, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) busca padronizar as competências a serem desenvolvidas, ao determinar quais objetivos de aprendizagem devem ser alcançados no final de cada etapa do ensino fundamental. A partir desses objetivos, os professores devem planejar suas aulas utilizando os recursos disponíveis, de forma que possam garantir a aprendizagem de todos os alunos. Em grande parte destes objetivos, destaca-se a necessidade de explorar os conteúdos das histórias dos municípios, valorizando os aspectos como cultura, religião, tempo histórico, memória etc.

De acordo com o documento produzido pela Superintendência de Políticas Públicas de Mato Grosso, esses objetivos de aprendizagem foram elaborados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012), Base Nacional Curricular Comum (2015) e contribuições de professores. Entre estes, foram selecionados alguns que devem ser consolidados no Ensino Fundamental e que estão explicitamente relacionados ao trabalho com a história local. Com essa discussão, buscou-se destacar os apontamentos metodológicos incompatíveis com uma formação integral. A partir de então, tecer algumas reflexões sobre os princípios norteadores dos conteúdos propostos para as escolas estaduais de Mato Grosso, no que diz respeito à história local.

Para isso, foi definido como recorte os objetivos de aprendizagem relacionados aos conceitos de memória e tempo histórico. Tal delimitação foi necessária para este estudo, tendo em vista que serão abordadas algumas considerações sobre os aspectos metodológicos destes conceitos e o ensino da história local. No Quadro 1 serão apresentados os objetivos de

---

<sup>16</sup>Parâmetros Curriculares Nacionais (1995), Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2012), Base Nacional Curricular Comum (2015).

aprendizagem, direcionados ao estudo da memória no âmbito das questões locais da realidade dos alunos.

**Quadro 1 - Memória**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CÓDIGO
Constrói as ideias de individualidade e coletividade a partir da produção da memória com uso de documentos e objetos, e percebe a existência de diferentes realidades.	278
Valoriza os diversos papéis sociais, as manifestações culturais e as atividades desenvolvidas pelas pessoas em uma mesma coletividade, respeitando as individualidades.	280
Reconhece registros orais, escritos e iconográficos, patrimônios material e imaterial, como fontes importantes para a compreensão do processo histórico.	294
Compreende a história de sua própria comunidade e município a partir de fontes e evidências históricas	299
Reconhece a pluralidade da origem da população brasileira, manifesta por meio de sua diversidade cultural.	303

Fonte: Superintendência de Políticas Públicas de Mato Grosso (SEDUC-MT)

No trabalho com a memória, percebe-se que os objetivos de aprendizagem ressaltam o uso de fontes históricas tais como documentos, objetos, imagens, dentre outras. Tradicionalmente, a cultura escolar tem considerado como memória apenas aquelas fontes que lembram a história nacional, conseqüentemente depara-se, nos livros didáticos, com imagens da chegada dos portugueses no Brasil, da Independência e o sofrimento dos escravos e outros eventos políticos.

Atualmente, pesquisadores da área de ensino de história têm buscado romper com essa prática, defendendo o pressuposto de que é necessário explorar a realidade local, estabelecendo relações com outras localidades.

Assim, ao explorar a história local, é possível observar que existem muitas marcas do passado em nosso meio. Muitas destas fazem parte do cotidiano das crianças, as quais interagem no caminho para escola e podem ser exploradas pelos professores, através da problematização do passado pelo presente.

É um trabalho em que o aluno se constrói enquanto sujeito histórico, participando ativamente do fazer histórico, e não uma mera transmissão de conhecimento. Entretanto, essas fontes de memória não devem servir para reproduzir a história da classe dominante, seja ela política ou econômica. É preciso incluir na história a memória de todos os grupos populares da sociedade. Para isso, o professor deverá ter uma percepção aguçada para identificar com quais

fontes históricas irá trabalhar, evitando o equívoco de restringir o seu trabalho com a memória de um determinado grupo social.

Na sequência, será apresentado o Quadro 2, com os objetivos de aprendizagem direcionados ao conceito de tempo histórico. A definição de tempo histórico é complexa e, dependendo da cultura de um povo, pode envolver diferentes concepções. Assim, o Quadro 2 apresenta os objetivos de aprendizagem que fundamentam o trabalho com tempo histórico.

**Quadro 2 -Tempo histórico**

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CÓDIGO
Estabelece nexos entre fatos históricos e transformações na comunidade em que vive, percebendo relações de causalidade.	282
Utiliza tecnologias para acesso de acontecimentos do passado identificando a organização da sociedade em diferentes tempos e espaços, percebendo e acolhendo semelhanças e diferenças. História, cultura e tempo.	293
Compreende e relaciona passado e presente das particularidades locais, regionais, do país e do mundo.	296
Relaciona os diferentes períodos históricos, identificando permanências e mudanças ao longo da história.	297
Percebe mudanças e permanências no desenvolvimento do município a partir dos processos de ocupação, por meio do estudo da diversidade dos grupos sociais que viveram e vivem nesse território e dos processos de intervenção na paisagem natural local.	298

Fonte: Superintendência de Políticas Públicas de Mato Grosso (SEDUC-MT)

Observa-se que, entre os objetivos de aprendizagem selecionados, preconiza-se também o trabalho com o conceito de tempo histórico, considerando os aspectos socioculturais dos alunos.

Verbos como pesquisa, descreve, percebe, compreende, trazem para a prática pedagógica do professor as vivências dos alunos. Contudo, trabalhar com o conceito de tempo histórico, explorando a história local, requer alguns cuidados do professor, tendo em vista que há uma tendência preeminente de valorização do tempo cronológico. Tal fato está ligado à tradição escolar fundamentada no modelo francês de organização do tempo histórico, em que a história dos povos da América se inicia a partir da história da Europa, o eurocentrismo:

Na configuração do tempo cronológico existe ainda a problematização da periodização. ‘A tradição escolar’, respaldada pela produção historiográfica como foi apresentada anteriormente, tem-se utilizado da divisão de períodos organizados de acordo com a lógica eurocêntrica, seguindo o modelo francês, que inclui povos considerados significativos na formação do ‘mundo ocidental cristão’- espaço atualmente compreendido pela França, Alemanha, Inglaterra e norte da Itália- e exclui na maioria das vezes, os demais europeus, também os da Península Ibérica e Balcânica. (BITTENCOURT, 2011, p.213)

A maioria dos livros didáticos segue o modelo eurocêntrico de periodização. Desta forma, a organização dos conteúdos empreende a percepção de que antes da chegada dos europeus não havia história na América, ignorando a existência dos inúmeros povos nativos que habitavam essa região. Quando o professor não explora outras formas de temporalidade, poderá incorrer no equívoco (por parte dos alunos) da compreensão dos fatos históricos dentro processo evolutivo, no qual algumas culturas são consideradas inferiores comparadas às culturas industrializadas. Por exemplo, é muito comum, nas aulas de história ou numa visita a uma aldeia indígena, os alunos expressarem a crença de que existe inferioridade das sociedades indígenas em relação aos demais povos. Tal julgamento tem como referência o seu contexto sociocultural, em que o desenvolvimento de um povo está condicionado ao avanço dos recursos tecnológicos dos meios de produção e comunicação.

Embora a cronologia tenha sua relevância, o trabalho com as noções temporais precisa incluir as diferentes percepções de temporalidade. Não é possível compreender o tempo histórico dos muitos povos que compõem a humanidade sem considerar outras dimensões de tempo.

O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerando em toda sua complexidade, cuja dimensão o aluno apreende paulatinamente. O tempo pode ser apreendido a partir das vivências pessoais, pela instituição, no caso do tempo biológico (crescimento, envelhecimento) e do tempo psicológico interno nos indivíduos (ideia de sucessão de mudança). E preciso ser compreendido, também, como objeto de cultura, um objeto social construído pelos povos, como no caso do tempo cronológico e astronômico (sucessão de dias e noites, de meses e séculos) (BRASIL, 1997, p. 37).

Conforme exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, trabalhar com o conceito de tempo histórico no ensino é complexo e deve envolver a compreensão das múltiplas formas de concepção de tempo. No caso dos alunos, essa complexidade é ainda de mais difícil assimilação, tendo em vista que suas experiências cotidianas predominam o tempo biológico (nascer, crescer, envelhecer e morrer) e o tempo cronológico (horas, dias, meses e ano...). Assim, quando se trata de história local, deve-se reconhecer que cada região tem suas peculiaridades e que o conceito de tempo deve ser percebido além dos aspectos da linearidade.

## **CAPÍTULO 2 - HISTÓRIA LOCAL: PROBLEMATIZANDO A NARRATIVA MEMORIALISTA**

No segundo capítulo será problematizada a “narrativa oficial” sobre a história de Pontes Lacerda, considerando as reflexões teóricas<sup>17</sup> de diferentes autores, que discutem aspectos da escrita da história e da memória. Optou-se por esta narrativa pelo fato de ser produzida pelo poder público, com a intenção de torná-la a história oficial<sup>18</sup> do município de Pontes e Lacerda. Além disso, a narrativa em discussão consolidou-se como referência para professores e alunos desenvolverem suas atividades escolares, tais como desfiles cívicos e atividades de apresentações culturais nas escolas. Posteriormente, será apresentado, ainda neste capítulo, um breve histórico de Pontes e Lacerda, tendo como recorte a história do Bairro Vila dos Pretos, primeiro núcleo urbano do município. Neste histórico, foram incluídas informações de estudos acadêmicos já realizados e relatos de memória de pessoas idosas que ainda residem no local.

Existem várias versões escritas da história de Pontes e Lacerda. Grande parte dessas versões é produzida à luz do caráter memorialista, as quais, na maioria das vezes, não apresentam rigor científico de pesquisa historiográfica. São narrativas que carecem de referencial teórico, sendo construídas a partir de uma organização linear dos fatos, considerando prioritariamente os aspectos políticos e econômicos. Além disso, observa-se a predominância da objetividade nessas produções, não estabelecendo relação com outras obras produzidas anteriormente.

A construção dessas narrativas memorialistas tem como propósito a edificação de um passado glorioso, de forma que tende a preconizar valores de determinado grupos com certo “prestígio social” no presente. A partir da oposição entre os povos nativos que já habitavam a região, essas pessoas são eleitas pelos memorialistas como os pioneiros, o que justifica a consolidação da imagem de vencedor, frente às adversidades de um lugar considerado inóspito e incivilizado.

---

<sup>17</sup> Ver o referencial teórico apresentado na introdução desta dissertação.

<sup>18</sup> Sobre a história oficial, ver anexo 3.

Assim, a população nativa é caracterizada pelo atraso tecnológico e que tiveram relevância secundária na ocupação do lugar, ou seja, são introduzidas na história ora como coadjuvantes dos pioneiros, ora como perigosos e resistentes à chegada daqueles que traziam o sonho da civilização. Além desses aspectos humanos, os memorialistas tendem a abordar a relação deste pioneirismo com lugar selvagem, apresentando diversas formas de ameaça à vida humana, tais como doenças, ataques de animais peçonhentos e as próprias dificuldades impostas pela natureza: travessia de rios, transpor montanhas e adentrar na floresta fechada.

Considerando as características explicitadas, essas narrativas não são consideradas pela academia como produções historiográficas, tendo em vista que estas não seguem métodos e procedimentos próprios do saber acadêmico. Para Certeau *apud* Donner (2012):

De forma mais geral, um texto ‘histórico’ (ou seja, uma nova interpretação, o exercício de métodos próprios, a elaboração de outras pertinências, um deslocamento na definição e no uso do documento, um modo de organização característico, etc.) enuncia uma operação que se situa no interior de um conjunto de práticas. Esse é o primeiro aspecto, essencial numa pesquisa científica. Um estudo particular será definido pela relação que estabelece com outros contemporâneos, com um ‘estado da questão’, com as problemáticas exploradas pelo grupo e os pontos estratégicos constituídos por elas, com os postos avançados e às distâncias assim determinadas ou tornadas pertinentes em relação a uma pesquisa em curso. Cada resultado individual inscreve-se num conjunto de elementos que dependem estreitamente uns dos outros, cuja combinação dinâmica forma, num momento dado, a “história.” (CERTEAU *apud* DONNER, 2012, p.228).

Entretanto, mesmo não sendo consideradas produções historiográficas, essas narrativas são utilizadas por pessoas que desejam conhecer a história de Pontes e Lacerda e também pelos professores, quando trabalham a temática em sala de aula. No site da prefeitura municipal<sup>19</sup>, é possível identificar uma dessas narrativas, que até então tem se consolidado como a “história oficial”. Neste aspecto, pode-se dialogar com Certeau, no texto “A Operação Historiográfica”, o qual defende que uma produção historiográfica se articula dentro de sua posição social, que pode envolver interesses de manutenção de poder, seja pela preservação de determinadas memórias ou silenciamento de outras.

Nesse sentido, a posição social de determinados agentes públicos confere o poder de encomendar a “história” que satisfaça suas necessidades no presente, que ora pode ser de ocupar a ausência de uma história, ora para construir uma determinada identidade. Tais situações funcionam como justificativa pela prevalência de determinada memória como, por exemplo,

---

<sup>19</sup> <http://www.ponteselacerda.mt.gov.br>



nome da cidade, ruas, praças, instituições etc. Por isso, observa-se, nesta “história oficial”, a seleção de fatos que preconizam a atuação dos desbravadores da região, ignorando o cotidiano de pessoas comuns que também fizeram história.

Abaixo será problematizada, em quatro textos, essa “história oficial”, considerando as seguintes temáticas abordadas: (1) Período Colonial; (2) O contato entre diferentes culturas; (3) A atuação da Comissão Rondon; (4) O processo migratório. Essa divisão fez-se necessária neste estudo, tendo em vista que as partes selecionadas apresentam a ideia central dos principais temas abordados na história de Pontes e Lacerda. Os demais trechos da produção analisada são complementares aos temas definidos e, por isso, não foram selecionados para essa discussão. A seguir o primeiro texto:

A história de Pontes e Lacerda remonta aos anos de 1784. A denominação Pontes e Lacerda é uma homenagem aos astrônomos e cartógrafos Antônio Pires da Silva Pontes Leme (mineiro) e Francisco José de Lacerda e Almeida (paulista) que passaram pela região em 1784, com a missão de elaborar a primeira carta geográfica dos rios da região. Partindo de Vila Bela da Santíssima Trindade, descreveram os rios das bacias Amazônica e do Prata. Ambos eram diplomados pela Universidade de Coimbra, Portugal ([www.ponteslacerda.mt.gov.br](http://www.ponteslacerda.mt.gov.br)).

A narrativa inicia a história de Pontes e Lacerda destacando os trabalhos de dois cientistas que desenvolveram pesquisas<sup>20</sup> na região de Pontes e Lacerda, ainda no período colonial. Foi em homenagem a esses cientistas que se originou a denominação “Pontes e Lacerda”. Observa-se neste trecho a preocupação em destacar a atuação dos cientistas, desta forma justificando o mérito da homenagem. Embora esses estudos tenham enorme relevância, o texto não apresenta os interesses da coroa portuguesa em financiar tais expedições. Grande parte dessas expedições possuíam finalidades econômicas, pois buscavam identificar as riquezas existentes na região. Quanto aos estudos produzidos, era a partir destes que o governo português garantiria o domínio territorial. Além disso, o trecho ignora a presença de outros sujeitos da história, como se não existisse o trabalho escravizado, sobretudo para o transporte de carga.

No segundo texto, conforme será visto na sequência, a narrativa discute os conflitos entre os indígenas e os “desbravadores” da região, destacando que tudo foi superado com a hábil atuação de um padre conhecido como Antônio Iási Júnior. Assim, definiram as demarcações de terras, na qual foi possível a preservação da cultura indígena na região.

---

<sup>20</sup>Entre essas pesquisas, destaca-se a primeira carta geográfica dos rios da região de Vila Bela, pertencente à Bacia Amazônica, e os rios do Vale do Jauru, sendo estes limites definidores entre as bacias Amazônica e do Prata.

Os primeiros habitantes da região do município de Pontes e Lacerda foram os índios Nambikwara. Eles eram denominados pelos paulistas de Cabixi ou Cavixi. Depois vieram os paulistas como os primeiros desbravadores da região. Com a chegada deles, ocorreu o processo de dizimação da tribo por problemas de aculturação, doenças, entre outros. Apesar de tudo disso, ainda hoje uma parte desse povo vive na região, mais precisamente na reserva denominada Sararé. O mérito da conservação da cultura indígena na região é atribuído ao padre Antônio Iási Júnior, pois ele conquistou a estabilização dessa área indígena. Contribuiu decididamente para superar as crises provocadas pelos fazendeiros da região, luta que provocou a intervenção do Exército para a demarcação de uma reserva, denominada de Sararé. ([www.ponteselacerda.mt.gov.br](http://www.ponteselacerda.mt.gov.br)).

Neste fragmento do texto, destaca-se uma narrativa factual, caracterizada por uma visão maniqueísta<sup>21</sup>, no qual forças opostas (indígenas e desbravadores) viviam em clima de constante hostilidade. Logo, a construção de uma imagem heroica dos desbravadores paulistas, que pelo “bem da nação” conquistaram o sertão, enfrentando as sociedades indígenas mais guerreiras. Todavia, estudos recentes têm questionado essa relação de oposição entre indígenas e os desbravadores paulistas. Segundo Martins (2008), estes não teriam avançado em suas expedições sem a ajuda dos próprios indígenas, muitos colaboravam indicando os caminhos mais seguros ou até na captura de outros indígenas.

Outro estudo importante sobre a participação dos indígenas na exploração do sertão brasileiro é o da historiadora Elizabeth Madureira Siqueira. Para ela, o trabalho coletivo entre indígenas e não-indígenas foi fundamental para que as expedições realizadas pela Comissão Rondon tivessem êxito. Segundo a autora, o trabalho de construção das linhas telegráficas exigia a permanência de muitos dias na selva, fato este que proporcionava vantagens aos indígenas em relação aos demais trabalhadores, considerando sua adaptação às adversidades impostas pela natureza.

Para realizar os trabalhos de abertura de estradas, instalação de postes e dos fios e até mesmo para o serviço de telegrafista, Rondon utilizou como mão-de-obra os índios que, nesses serviços, eram considerados, depois de “pacificados”, trabalhadores da nação. Para que isso ocorresse, um longo processo se estendia entre o primeiro contato à incorporação dos índios nos serviços telegráficos. Algumas etnias indígenas de Mato Grosso participaram dos trabalhos, como os Paresi, Bororo, Bakairi e outras. (SIQUEIRA, 2002, p. 169)

Conforme o exposto, os indígenas desenvolviam diversas atividades laborais, desde o trabalho “braçal” até atividades de operação do serviço telegráfico. Inclusive, esta aproximação

---

<sup>21</sup>Maniqueísmo é um termo usado para fazer alusão ao dualismo entre dois princípios opostos, normalmente o bem e o mal. Atualmente, a visão maniqueísta tem sido bastante criticada nos estudos históricos, tendo em vista que polariza os fatos entre o bem e o mal, ignorando a complexa relação existente entre os diferentes grupos de sujeitos históricos.

com os povos nativos fez com que Rondon defendesse políticas governamentais humanistas de proteção aos indígenas. Em 1910, por exemplo, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (mais tarde conhecido apenas como SPI). O órgão tinha como função garantir a proteção aos indígenas e integrá-los à sociedade brasileira e ao seu processo produtivo.

Ainda se pode observar, no trecho analisado, a afirmativa de que a demarcação das terras indígenas possibilitou a preservação da cultura desses povos. Porém, a partir do momento que esses indígenas se descolaram para um determinado lugar, é impossível afirmar que tal preservação se concretizasse. Embora algumas práticas culturais tivessem permanecido, o próprio contanto entre os indígenas e não-indígenas causa um processo de aculturação<sup>22</sup>, ou seja, ambos os grupos assimilam reciprocamente suas culturas. Segundo Oliveira Filho *apud* Costa (2008):

(...) os agentes de contato que chegaram a terra Nambiquara e em seu limítrofe não são percebidos como fatores externos à vida indígena, mas sim como indivíduos que tomam parte de encontros/ desencontros nas teias das relações. Portanto, o que se estabelece durante o contato não é percebido como fator desintegrador da sociedade Nambiquara, mas como elementos que se inter cruzam à sua história. Índios e não-índios são conduzidos a interdependência e, por conseguinte, aos constantes desajustamentos que buscam uma condição de relativo equilíbrio, estabelecendo uma convivência. (OLIVEIRA FILHO *apud* COSTA, 2008, p.28)

Além disso, a demarcação de território é um mecanismo que garante ao fazendeiro a posse legal de grande parte das terras que antes eram ocupadas pelos indígenas. O que obriga a reorganização dessas populações numa determinada área, tanto nos aspectos estruturais quanto simbólicos, impossibilitando que a cultura permaneça intacta.

E mais, no segundo texto consta que as ações do Padre Antônio contribuíram decididamente para superar as crises provocadas pelos fazendeiros da região. Embora o padre tenha sido fundamental na intermediação do diálogo, ao afirmar que as crises entre indígenas e fazendeiros foram superadas, pode-se incorrer num equívoco.

---

<sup>22</sup>A aculturação é o processo de troca e/ou fusão entre culturas. Através do contato prolongado ou permanente, duas ou mais culturas permutam entre si seus valores, conhecimentos, normas, hábitos, costumes, símbolos, enfim, seus traços culturais. Nesse processo, uma cultura se caracteriza como doadora e a outra como receptora, o que não significa dizer que este seja um processo de via única, ou seja, quando em contato, todas as culturas podem sofrer mudanças, pois ocorre aí um processo de influxo recíproco (ULLMANN, 1991 *apud* ASSIS, 2008, p. 5)

Dois exemplos podem ser destacados: primeiro porque os indígenas continuaram percorrendo as terras ocupadas pelos fazendeiros em busca de caça e pesca, ou até mesmo rituais religiosos, resultando em acusação de furtos e intimidação de funcionários da fazenda. Os estudos de Costa (2008) demonstram que, mesmo após a demarcação das terras indígenas<sup>23</sup> realizada pela FUNAI, entre as décadas de 1960 e 1990, nos estados Mato Grosso e Rondônia, ocorriam expedições de grupos nambiquara às suas antigas aldeias, lugares estes modificados pela plantação da soja e de pastos. Nessas expedições, visitavam cemitérios onde estavam sepultados seus ancestrais e estabeleciam seus rituais espirituais, os quais fortaleciam seus laços de pertencimento com o lugar. Em contrapartida, alguns fazendeiros estabeleciam comércios com os nambiquara, visando à exploração da madeira para construção de curral, casas e cercas. Atualmente, é conhecido na cidade de Pontes e Lacerda que essa relação comercial entre indígenas e fazendeiros resultou em mortes, tanto dos indígenas quanto de funcionários das fazendas.

No segundo exemplo, pode-se identificar, nos relatos orais<sup>24</sup> obtidos através de entrevistas realizadas com dois (2) moradores idosos do Bairro Vila dos Pretos (povoado que originou Pontes e Lacerda), que mesmo após a demarcação das terras indígenas entre as décadas de 60 e 90, os nambiquara fixavam-se com frequência no local que se tornaria o núcleo urbano de Pontes e Lacerda. Nesses relatos é possível verificar situações de hostilidade na Vila dos Pretos, uma vez que os indígenas exigiam da comunidade o fornecimento de mantimentos como farinha, açúcar e fumo, dentre outros produtos. Quando não eram atendidos, alguns destes invadiam as roças dos moradores, colhendo tudo que poderia servir de alimento, o que causava o descontentamento dos moradores do povoado com a presença indígena no local. Havia também situações de cooperação, nas quais os moradores doavam roupas para os indígenas e em troca recebiam cestos e outros produtos artesanais.

Já no terceiro texto, a narrativa discorre sobre a construção do posto telegráfico realizada em 1906, pela Comissão Rondon, neste primeiro povoado de Pontes e Lacerda.

---

<sup>23</sup>Sobre a demarcação das terras indígenas Nambiquara, consultar a tese de doutoramento de COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa. Wanintesu: um construtor do mundo Nambiquara. Disponível: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso: 20/01/2018.

<sup>24</sup>Conforme ressaltado na introdução deste estudo, foram realizadas entrevistas com dois (2) moradores idosos do Bairro Vila dos Pretos. O critério de escolha dos entrevistados considerou as pessoas que possuíam maior tempo de residência no local, tendo entre 60 e 86 anos de idade. Nas entrevistas, buscou-se identificar, através dos depoimentos, as experiências vividas no que diz respeito às principais transformações ocorridas no município de Pontes e Lacerda-MT, entre as décadas de 60, 70. Esses relatos orais estão na subseção 2.2 “Compreendendo a história de Pontes e Lacerda-MT: o uso da história oral”.

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

Atualmente, a principal avenida de Pontes e Lacerda recebe o nome de Avenida Marechal Rondon. É uma homenagem a Cândido Mariano da Silva Rondon pelos seus feitos na região, configurando na memória das pessoas a figura de um homem destemido, que lutou para que a modernidade chegasse aos lugares mais distantes.

Ainda que a Comissão Rondon tenha desenvolvido um importante trabalho na região, não se pode negar que existiam os moradores da “Vila dos Pretos” e que também participaram da história, seja como construtores, agricultores ou trabalhadores extrativistas. Do mesmo modo os indígenas, os primeiros habitantes do local, os quais posteriormente estabeleciam diversas formas de contato com os não-indígenas, participando também da construção da história local. As reflexões de Certeau (1982), sobre a escrita da história, trazem importantes reflexões para essa discussão.

Durante a movimentação que descola os termos da relação inicial, esta própria relação é o lugar da operação científica. Mas é um lugar cujas mutações, como um flutuador no mar, seguem movimentos mais amplos das sociedades, suas revoluções econômicas e políticas, as relações complexas entre gerações ou entre classes, etc. A relação científica reproduz o trabalho que assegura a certos grupos a dominação sobre os outros, a ponto de fazer deles objetos de sua posse; mas atesta, também, o trabalho dos mortos que, por sua espécie de energia cinética, se perpetua, silenciosamente, com as sobrevivências de estruturas antigas, “continuando”, diz Marx, sua vida “vegetativa” (Fortvegetation) (CERTEAU, 1982, p. 46).

Segundo o autor, o historiador é influenciado pela sociedade em que está inserido e sua produção está vinculada às transformações da sociedade. Assim, num país como o Brasil, marcado pela histórica desigualdade social, a escrita da história oficial tende a privilegiar determinados grupos e a excluir outros. A partir disso, pode-se considerar que a “história oficial” de Pontes e Lacerda tem privilegiado os grupos detentores de poder, pois não há ruas ou avenidas de Pontes e Lacerda que destacam os nomes de integrantes desses grupos populares. Muitas das construções públicas levam o nome das primeiras famílias de migrantes ou de parentes de políticos influentes como prefeitos e deputados.

Em suma, negros e indígenas não são referenciados na atualidade, como atributo de memória na escrita desta história. Eles estão excluídos do reconhecimento de sujeitos construtores de história, pois a “história oficial” do poder público prioriza os fatos políticos e econômicos. Não captam as memórias “subterrâneas”, revelando as dificuldades que as pessoas enfrentavam na época, o modo de vida, as relações cotidianas e os conflitos existentes.

Ainda nessa discussão, Pollak (1989) ressalta que, quando as memórias coletivas se articulam com a história nacional, não se identificam os problemas existentes, ao contrário das memórias subterrâneas:

(...) indivíduos e certos grupos podem teimar em venerar justamente aquilo que os enquadreadores de uma memória coletiva em um nível mais global se esforçam por minimizar ou eliminar. Se a análise do trabalho de enquadramento de seus agentes e seus traços materiais é uma chave para estudar, de cima para baixo, como as memórias coletivas são construídas, desconstruídas e reconstruídas, o procedimento inverso, aquele que, com os instrumentos da história oral, parte das memórias individuais, faz aparecerem os limites desse trabalho de enquadramento e, ao mesmo tempo, revela um trabalho psicológico do indivíduo que tende a controlar as feridas, as tensões e contradições entre a imagem oficial do passado e suas lembranças pessoais. (POLLAK, 1989, p. 10).

Nessa concepção, Pollak (1989) destaca a importância da história oral, no sentido de incorporar na história as memórias que vão além dos documentos oficiais. Esses relatos de memória rompem com o caráter homogeneizador das histórias ditas oficiais, fazendo o caminho inverso da história produzida de cima para baixo.

No quarto e último texto selecionado, a narrativa destaca a chegada dos primeiros migrantes na região de Pontes e Lacerda. O texto traz contribuições importantes para a compreensão da participação indígena nas atividades de extração da poaia e criação de rebanhos, conforme o trecho abaixo:

Em 19 de julho de 1909, o governo do estado destinou 3.600 hectares de terras para o centro da povoação. No entanto, a ocupação se deu de forma lenta. A 22 de julho de 1947, Mariano Pires de Campos chegou a Pontes e Lacerda, acompanhado de 22 índios do povo Parecí, seguindo o Rio Guaporé e ocupando-se com a extração da poaia, planta da família das rubiáceas, nativa do Brasil encontrada na Amazônia, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e a região Centro-Oeste.(...)

No ano de 1960, chegou o Sr. Joaquim Goulart, proveniente de Barretos - SP, trazendo consigo algumas famílias. Abriu uma fazenda às margens do córrego da Onça, plantando os primeiros pastos do futuro município de Pontes e Lacerda. Joaquim Goulart trouxe consigo uma imagem de Nossa Senhora Aparecida. ([www.ponteselacerda.mt.gov.br](http://www.ponteselacerda.mt.gov.br)).

Contudo, a abordagem apresentada é muito superficial, não revelando que, embora a poaia tenha sido importante no sustento das famílias da região, as relações entre os trabalhadores e os comerciantes eram bastante desiguais. Os estudos de Souza (2013) relatam que o trabalho dos poaieiros<sup>25</sup> assemelhava-se ao trabalho escravo, uma vez que os comerciantes vendiam suas mercadorias num preço elevado e compravam a poaia por um preço irrisório. De acordo com a autora, muitos poaieiros permaneciam semanas no mato, trabalhando na extração da poaia, deixando suas famílias desprovidas de recursos básicos de sobrevivência.

O trecho da narrativa omite também informações que possibilitam ao leitor compreender o que estava acontecendo no país, para que ocorresse essa migração. Esses fatos são narrados de forma descontextualizada, como se a chegada dessas pessoas resultasse de um processo estanque. Qualquer fato histórico local tem relação com as dimensões mais amplas, seja no plano nacional, seja no plano mundial. É muito importante que as produções historiográficas dialoguem com essas dimensões, para que o leitor desenvolva a percepção contextualizada do objeto de estudo, bem como ter outras possibilidades de interpretação.

Embora não seja considerada uma produção historiográfica, a narrativa problematizada aqui, assim como outras existentes, busca preencher uma lacuna da memória contemporânea. É uma resposta frente às necessidades de construção da historicidade local, indispensável na formação da identidade e de pertencimento com o lugar. Sendo assim, essas narrativas memorialistas são consideradas fontes históricas importantes, tendo em vista que os historiadores podem questioná-las, como também dialogar com seu objeto de estudo, emergindo múltiplas interpretações que enriquecerão a produção historiográfica.

## **2.1 Compreendendo a história de Pontes e Lacerda-MT: o uso da história oral**

A tradição oral foi fundamental para assegurar a “unicidade” das primeiras civilizações da história da humanidade. Mesmo antes da escrita, diversos povos já possuíam os memorialistas que narravam os feitos dos homens nas guerras, asseguravam a memória das negociações, delimitação de territórios, entre outros temas. Os acontecimentos eram

---

<sup>25</sup> A poaia (ou poalha, ipeca, ipecacuanha, ou *Cephaelis Ipecacuanha*) é um arbusto nativo da mata atlântica, do cerrado e da floresta amazônica, que já foi um dos pilares da economia dos seringueiros. Os seringueiros trabalhavam na colheita de castanha no início do ano, partindo para a poaia posteriormente. A planta tem valor medicinal para tratamento de amebíase e outras utilidades, porém também apresenta importantes contraindicações.

transmitidos de geração para geração, numa exatidão quase que perfeita, formando o perfil de identidade e de pertencimento com a comunidade.

Com o aperfeiçoamento da escrita em diferentes sociedades, a oralidade teve a contribuição dos aportes dos registros, o que possibilitou uma organização mais eficaz do pensamento humano e a difusão de valores e culturas de determinados povos. Assim, a história que na antiguidade estava condicionada a transmissão oral, dentro de determinado reino ou tribo, torna-se, através da escrita, mais ampla e as relações de poder entre os povos delineiam uma história universal, que preconiza a história do vencedor, dos reis, dos guerreiros e suas conquistas. Vários governantes passam a contratar profissionais da escrita para registrar as guerras, as viagens, atos públicos, buscando consolidar uma visão memorialística de um grupo político dominante. As fontes históricas restringiam-se aos documentos escritos, cabendo ao historiador manter a objetividade no estudo do seu objeto.

No século XX, a história oral ressurge a partir dos desdobramentos dos movimentos que questionavam a história factual, objetiva. Entre esses movimentos, destacou-se a Escola dos Annales<sup>26</sup>, a qual, desde o início, buscou ampliar os conceitos de fontes históricas e considerar a subjetividade do historiador na produção historiográfica. De acordo com Bittencourt (2011), essa nova perspectiva incluiu na história grupos que até então ocupavam posição secundária na historiografia:

Os movimentos sociais, tais como os feministas, os ambientalistas, os étnicos e os religiosos, seus confrontos e lutas com as discriminações e preconceitos, além da continuidade das lutas por direitos trabalhistas situaram na história social no centro das problemáticas das pesquisas históricas. No Brasil, particularmente, os temas sociais propiciaram a incorporação de novos sujeitos, provenientes dos setores populares, sendo esta produção conhecida como história dos vencidos. (BITTENCOURT, 2011, p. 148).

Os historiadores provenientes da Escola dos Annales propuseram uma historiografia mais abrangente, com a incorporação de diferentes áreas do conhecimento, como a sociologia, antropologia, geografia, dentre outras. Assim, outras fontes históricas tornaram-se relevantes, imagens, objetos, crenças e principalmente relatos oriundos da oralidade. Neste contexto, a história oral emerge com a proposta de compreender a historicidade de determinado lugar, do local, do cotidiano.

---

<sup>26</sup> Ver capítulo 1.



Nessa perspectiva, o uso da história oral tem como proposta revelar uma história até então desconhecida, mas que existe e está viva na memória das pessoas. É uma história geralmente de grupos populares desprovidos de poder político e econômico. Segundo Thompson (2002):

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

Considerando a reflexão acima, a história oral emerge com a possibilidade de rompimento com pressupostos da história política e econômica, na medida em que traz informações das experiências cotidianas de pessoas comuns. Ela permite que o historiador identifique como as pessoas, dos mais distintos contextos, assimilaram determinados eventos ou acontecimentos. Historicamente, as classes de menor poder aquisitivo ficaram às margens das decisões políticas que marcaram a história, no entanto vivenciavam práticas cotidianas e interagem com esses eventos. São essas práticas não captadas pela história oficial, mas que estão nas memórias das pessoas, que podem ser exploradas pela história oral.

Assim, através da história oral, pode-se identificar aspectos tanto da vida privada quanto da vida social. Basta que o entrevistador crie os estímulos necessários para que o depoente exteriorize suas percepções, suas experiências de vida, tanto no plano individual como do grupo social no qual está inserido. Esses estímulos podem ser provocados pela apresentação das fontes históricas ligadas ao evento que se pretende estudar, podendo ser uma fotografia, um documento escrito, uma relíquia, dentre outras possibilidades. As reações do depoente são inesperadas, em alguns casos podem expor emoções de sentimentos, afeto usando termos como “como era bom naquele tempo”, “que saudade daquela época”. Por outro lado, podem revelar situações conflituosas, dificuldades do cotidiano (transporte, alimentação, educação, saúde) ou sofrimento pela perda de alguém, algum bem material etc.

É a subjetividade do sujeito que está em questão: filtrada, manipulada influenciada pelo presente e, que ao final, configura-se numa versão entre tantas outras. Embora sejam permeados de subjetividades, os relatos orais são imprescindíveis para os estudos históricos, pois fornecem

múltiplas alternativas de interpretação, no qual o historiador pode comparar, cruzar informações e até discordar de algumas verdades estabelecidas.

Além da flexibilidade na conjuntura de análise, a história oral é reveladora de identidade, ou seja, ao exprimir suas lembranças para o entrevistador, o depoente demonstra pertencimento ao seu contexto sociocultural.

Portanto, memória e história, presentes na produção de fontes orais, são também processos cognitivos, por meio das quais as identidades de sujeitos históricos, individuais e coletivos podem melhor ser reconhecidas e analisadas como integrantes da tessitura constitutiva da história, uma vez que as identidades, de acordo com Castells (1999), são fontes de significados de um povo. (DELGADO, 2006, p. 47).

Esse contexto sociocultural pode envolver dimensões políticas, religiosas, econômicas e movimentos sociais, as quais influenciam na forma de viver e interpretar o passado. Compreendê-las possibilita a compreensão das múltiplas representações e reafirmação das identidades construídas ao longo da história, tendo em vista que o ato de relembrar expõe as mentalidades individuais e coletivas. É responsabilidade do historiador organizar os relatos, tornando-os inteligíveis a partir das categorias de análise selecionadas para o estudo.

Diante disso, será apresentado na sequência um breve histórico do município de Pontes e Lacerda, contemplando produções historiográficas sobre memórias de diferentes autores e os depoimentos oriundos de entrevistas realizadas com dois moradores idosos do Bairro Vila dos Pretos, tendo entre 60 e 86 anos. A partir deste breve histórico, será produzido um material didático alternativo para o ensino de história local em Pontes e Lacerda.

## **2.2 História de Pontes e Lacerda-MT: “a Vila dos Pretos em foco”**

Os primórdios da história de Pontes Lacerda estão comumente associados aos trabalhos da Comissão Rondon, no início do século XX. Porém, essa história se inicia muito antes, no período colonial, quando a região do Vale do Guaporé era habitada pelos povos indígenas nambiquara<sup>27</sup> (também conhecidos como “cabixi”), os quais ocupavam a extensa área com a

---

<sup>27</sup>Segundo Costa (2008), após a demarcação de terra pela FUNAI entre as décadas de 60 e 70, os nambiquara tiveram seu território fragmentado e atualmente está dividido em três ecossistemas: Serra do Norte, Vale do Guaporé e Chapada dos Parecis. Em virtude das terras produtivas do Vale do Guaporé, tanto o Estado quanto particulares tinham interesse em desenvolver ações na região, causando muitos conflitos entre indígenas e não-

presença de várias tribos esparsas. Eram povos que falavam vários dialetos com traços culturais bem definidos, algumas tribos eram aliadas outras não.

Os primeiros contatos na região com o homem branco ocorreram a partir do século XVIII, durante a ocupação intensiva dos portugueses, atraídos pela busca do ouro na região. Muitos deles trabalhavam para os portugueses, tanto na mineração quanto na orientação para encontrar novas minas.

Os nambiquara mantinham contato também com os negros refugiados nos quilombos. Segundo Siqueira (2002), o Quilombo do Piolho, erguido por volta de 1770 na região guaporeana, era também formado por indígenas. De acordo com a autora, numa expedição enviada ao Quilombo do Piolho em 1795, pelo o então Governador Geral de Mato Grosso, foram capturados vários indígenas entre os negros, sendo todos levados para Vila Bela da Santíssima Trindade.

A partir do contato entre esses povos é que comumente as narrativas produzidas iniciam a história de Pontes e Lacerda. Essas narrativas relatam que a necessidade de abastecimento mercantil da capital Vila Bela da Santíssima Trindade intensificou a circulação de viajantes às margens do rio Guaporé, sobretudo no local onde se situa Pontes e Lacerda. Devido às péssimas condições das estradas, a rota que ligava Vila Bela da Santíssima Trindade a Cuiabá durava semanas, o que exigia que as tropas dos viajantes tivessem suas “paradas” de descanso. Assim, o local que se tornaria Pontes e Lacerda era uma opção de abastecimento para garantir a conclusão das viagens.

No final do século XIX, as atividades extrativistas<sup>28</sup> tornaram-se as principais fontes de renda de Mato Grosso. Nesse sentido, produtos como a poaia e borracha atraíam comerciantes brasileiros e estrangeiros, os quais aplicavam seus recursos financeiros tanto no pagamento da mão-de-obra como no transporte desses produtos. De acordo com Garcia (2009), um empresário conhecido como Antunes Maciel chegou a utilizar um veículo a vapor contendo vários vagões para transportar borracha e produtos importados. Esse veículo percorria um trajeto entre os rios

---

indígenas. Mais informações sobre os nambiquara consultar a tese de doutorado de Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa: <https://repositorio.ufpe.br>

<sup>28</sup> Sobre as atividades extrativistas no final do século XIX em Mato Grosso, ver FANAIA, João Edson de Arruda. Elites e Práticas Políticas em Mato Grosso na Primeira República (1889-1930). Cuiabá: EDUFMT, 2010.

Jauru (Salitre, atual Porto Esperidião) e um ponto do rio Guaporé conhecido como Ponte Velha (atual Pontes e Lacerda-MT).

A partir desse ponto do rio Guaporé (Ponte Velha), o Antunes Maciel utilizava suas lanchas a vapor para descer o rio até o ponto do Guajará Mirim, onde o rio Mamoré se torna encachoeirado e a navegação era muito difícil e perigosa. Por essa via tinham acesso aos seus seringais na região e à casa comercial que possuíam em Villa Bella, cidade boliviana localizada próximo à foz do rio Beni. (GARCIA, 2009, p. 70)

Os estudos do autor demonstram que, após o período colonial, a região de Pontes Lacerda passou a ser uma importante rota para comercialização e transporte de mercadorias. Entretanto, Garcia (2009) salienta o total abandono da região por parte do Estado, não havia políticas públicas que viabilizassem melhorias das condições de vida das pessoas. Ademais, eram comuns neste período ataques empreendidos pelos nambiquara aos povoados da região, inclusive aos trabalhadores que se dedicavam à extração da poaia. Tais dificuldades, somadas à insalubridade, dificultavam a permanência de trabalhadores de outras regiões, o que tornava a mão-de-obra indígena fundamental para exploração desses recursos.

Apesar das adversidades, a região de Pontes e Lacerda manteve-se como referência estratégica para os comerciantes, o que possibilitou a fixação de alguns pontos de troca de produtos ainda no final do século XIX. Por outro lado, a crescente atuação dos comerciantes no local fez com que os Nambiquaras se distanciassem para os lugares de difícil acesso, embora ainda continuassem esporadicamente estabelecendo contato com os não-indígenas.

Devido à diminuição considerável da produção de ouro no final do século XIX, Vila Bela da Santíssima Trindade e todo o Vale do Guaporé entraram em profundo estado de decadência e abandono. A partir de então, várias famílias descendentes de negros escravizados se estabeleceram às margens do rio Guaporé, trabalhando como agricultores ou extrativistas. Neste momento surgem as primeiras instalações de moradia nas proximidades da Ponte Velha (Pontes e Lacerda).

No início do século XX, Mato Grosso perpassa por um contexto de dificuldades na comunicação com os centros econômicos do país e no transporte de mercadorias. Para resolver a situação, as elites políticas<sup>29</sup> de Mato Grosso buscavam, junto ao governo federal, medidas que viabilizassem melhorias estruturais para o Estado, conforme explica Fanaia (2010):

---

<sup>29</sup>Sobre as elites políticas de Mato Grosso no final do século XIX, ver FANAIA, João Edson de Arruda. Elites e Práticas Políticas em Mato Grosso na Primeira República (1889-1930). Cuiabá: EDUFMT, 2010.

Dentro e fora do Estado a ideia de força, de um porvir promissor tornou-se lugar comum, ainda que não houvesse na tentativa de viabilizar o acalentado “processo civilizatório” necessariamente uma simetria nos investimentos realizados, tanto no nível de articulação como a intensidade das ações eram variáveis. Dos discursos proferidos no Parlamento Federal a algumas iniciativas práticas, como por exemplo o esforço em fazer o Estado presente em exposições nacionais e internacionais e a produção de uma literatura ao mesmo tempo redentora em relação ao passado e propositiva em termos de futuro, todas as iniciativas convergiam numa mesma direção: “soldar” uma região considerada apartada por suas elites, ao fluxo promissor do cosmopolitismo e do “desenvolvimento” republicano. (FANAIA, 2010, p.256)

Assim, sob o argumento do potencial econômico ainda pouco explorado, as elites políticas de Mato Grosso cobravam do governo federal a construção da ferrovia e das linhas telegráficas. Foi neste momento que Cândido Mariano da Silva Rondon foi nomeado para construir linhas telegráficas em Mato Grosso, entre 1900 e 1906. Várias estações foram construídas e, segundo Siqueira (2002), devido ao êxito nessas construções, Rondon foi incumbido de construir as linhas telegráficas que ligam Mato Grosso ao Amazonas. Dessa forma, Pontes e Lacerda tornou-se objeto de trabalho da Comissão de Linhas Telegráficas, comumente denominada Comissão Rondon<sup>30</sup>. No local onde se encontra Pontes e Lacerda, foi construída a estação telegráfica da linha variante entre Cáceres e Vila Bela da Santíssima Trindade, que na época era denominada de Mato Grosso.

Com a construção do posto telegráfico, inicia-se a formação de um povoado que daria origem ao município de Pontes e Lacerda. A maioria dos trabalhadores que chegavam eram pessoas negras, oriundas de Vila Bela da Santíssima Trindade, Cáceres e outras regiões, sendo alguns destes trabalhadores do posto telegráfico que se deslocaram com suas famílias para a região, outros atraídos pela possibilidade de estabelecer comércio com os viajantes ou trabalhar na exploração dos recursos naturais. Devido a esta predominância de pessoas negras, o povoado passou a ser conhecido como Vila dos Pretos.

---

<sup>30</sup>O sonho de uma nação moderna norteava as políticas do governo brasileiro durante a Primeira República. Entre essas políticas estava a ambiciosa pretensão de integrar os territórios e populações do “sertão” brasileiro, através da criação de um sistema de comunicação utilizando linhas telegráficas. A primeira expedição de construção dessas linhas ocorreu em 1891, que chefiada por Ernesto Gomes Carneiro construiu a linha telegráfica que ligava o Rio de Janeiro ao Mato Grosso. Entre 1907 e 1915, outra comissão chefiada por Cândido Mariano Rondon realiza várias expedições de construção da linha telegráfica que ligava o Mato Grosso ao Amazonas. Nessas expedições, ocorria a construção de pontes, estações telegráficas, além de pesquisas científicas em várias áreas do conhecimento.

O trabalho de Silva (2007)<sup>31</sup> demonstra o cotidiano dos trabalhadores do posto telegráfico. A entrevista foi realizada em 2004, com a senhora Ana Maria Silva, esposa de um guarda-fio.

“...as lembranças que eu tenho é que graças a Deus eu cheguei aqui com quinze anos de idade, casada, junto do meu esposo, acompanhado de um senhor que era encarregado de Correio, antigo Correio e Telégrafo, que é a Estação Marechal Rondon (...) é aqui que ficamos o tempo que meu marido foi nomeado pra esse serviço, permaneceu exercendo aqui no Guaporé, o Guarda-fio da linha do Correio e Telégrafo (...) nós passamos quatro anos feliz, tocando esse serviço, servindo a nação ” (relato de Ana Maria Silva, março de 2004) (SILVA, 2007, p. 5-6).

“Sobre Rondon eu não conto nada. Os mais velhos contavam que ele trabalhou com essas firmas que levantaram o correio e as pontes antigas (...) teve gente de lá de Vila Bela que trabalhou com ele e disse que foi um senhor muito positivo, muito bom, muito engenhoso, mas sabia levar o povo; (...) contavam que quando eles trabalhavam com ele era muito perigoso, que aqui era um sertão e tinha muito bicho d’água bravo, como caimã, sucuri..., era deserto aqui” (relato de Ana Maria Silva, março de 2004) (SILVA, 2007, p. 27).

...quando o tempo arranhava, que batia um vendaval, chuvereiro, caía pau na linha do telégrafo, interrompia e não dava correspondência, então ele saía à cavalo, com o equipamento dele que era uma corda grande, machado, facão, alicate, martelo e carretilha dessa roldana de rodar a corda, levava o isolador porque se tivesse quebrado o isolador ele tinha que trocar. Levava também um arco de pua que era necessário para furar os postes quando quebrava ou estragava, para colocar tudo no jeito. Pra colocar este fio tinha que cortar, amarrar este arame na madeira bem forte com a aquela corda, já com jeito da roldana para correr aquele fio lá pra cima pra ele subir. Mas tudo era em segurança pra não haver perigo porque era sozinho que ele trabalhava. Tinha perigo de escapar a corda de repente pegar no pescoço e corta a cabeça, mas ele fazia tudo sozinho; só ele e Deus (SILVA, 2007, p. 29).

A partir desses relatos, a autora ressalta o sentimento de orgulho da entrevistada em servir a nação, juntamente com seu esposo. Na sua concepção, o posto telegráfico era muito mais do que um local de trabalho no qual sua família extraía seu sustento, mas a presença de algo promissor e fundamental para o desenvolvimento do país. Neste sentido, Ana Maria Silva relata aspectos das atividades laborais do posto telegráfico e os perigos que os trabalhadores enfrentavam para manter o funcionamento da linha telegráfica.

---

<sup>31</sup>Este trabalho de entrevista foi realizado em 2007, pela estudante de especialização Taise Nunes Silva. A partir das análises dessas entrevistas, a acadêmica produziu seu trabalho de conclusão de curso, apresentado ao departamento de história do Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade do Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), para obtenção do título de especialista. O título deste trabalho “Memória e Narrativa: relatos de experiência de vida no tempo do telégrafo em Pontes e Lacerda” apresenta informações sobre o cotidiano dos trabalhadores do Posto telegráfico, construído pela Comissão Rondon em 1906.

Com a construção do posto telegráfico e o crescimento do povoado da Vila dos Pretos, observou-se um significativo avanço no desenvolvimento econômico na região. Segundo Souza (2005):

Assim, a Expedição Rondon nos primeiros anos do século XX marcou o início do segundo momento de exploração econômica mais acentuada do vale do Guaporé. Nesse período, a descoberta da possibilidade de exploração da poaia e da borracha na região atraiu grandes empresas que arrendaram as terras do governo e passaram a explorá-las. (SOUZA, 2005, p.30)

Os estudos da autora apontam que, no decorrer das primeiras décadas do século XX, a exploração da poaia e borracha continuava atraindo os interesses das empresas, as quais passaram a utilizar as práticas de arrendamento de terras do governo para explorar os recursos naturais. Essas empresas buscaram contratar trabalhadores livres, muitos destes negros e indígenas, configurando assim as primeiras relações de trabalho entre patrões e empregados. De acordo com Souza (2005), a exploração da poaia era realizada nos meses de seca e os trabalhadores eram contratados pelos administradores dos empreendimentos nas comunidades negras e até mesmo nas aldeias indígenas da região.

No entanto, a exploração dos recursos naturais no Vale do Guaporé não intensificou o processo migratório para a região de Pontes e Lacerda. O relato de memória do senhor Constantino Fernandes expressa essa realidade. Ele tem 86 anos e, por ser um dos moradores mais antigos da Vila dos Pretos, foi selecionado para contribuir com este estudo. A entrevista realizada com ele ocorreu a partir dos relatos de sua história de vida e das experiências cotidianas durante as principais transformações ocorridas em Pontes e Lacerda. Segundo Alberti (2005), a história de vida consiste numa entrevista que contém em seu interior diversas temáticas, as quais são aprofundadas de acordo com os temas considerados relevantes para a pesquisa.

Nasci em 1944. Eu cheguei aqui, eu tinha 13 anos, aqui só tinha cinco casinhas e ainda palha de babaçu. Minha irmã morava aqui, aí vim com minha mãe e aí acabamos ficando aqui. O serviço que tinha aqui era a poaia, ficava até seis mês no mato, eu mesmo cansei de ir pro mato, Seu Jorge, meu cunhado Agnelo (já morreu), e eu acompanhava. Quando chegávamos com a poaia vendiamo pro comprador de Cáceres, quando ele vinha né! Ele trazia mercadoria num caminhão até Porto Esperidião e às vezes chegava aqui de carro de boi e levava a poaia. Quando ele não vinha, a gente levava pra Vila Bela. Não havia estrada, só trieiro. O mantimento de Vila Bela vinha de Guajará-Mirim e demorava uns trinta dias. Aí inventaram de limpar o rio pra passar barco de Vila Bela até aqui (Pontes e Lacerda), mas teve um lugar que não deu certo. [...] Tinha uns índio aqui, mas quando eles tava com a gota pra andar aqui dentro, o que eles achavam no rio, eles fazia corrê. Foi problema. O dia que eles tava meio bravo saltava, batia no peito. É que eles queriam as coisas: açúcar, fumo.

Aquele tempo era difícil até pra nós, não tinha como dividir [...] (Entrevista com Constantino Fernandes, dezembro de 2017).

No relato do senhor Constantino Fernandes, pode-se verificar as dificuldades que os moradores encontravam para sobreviver ao isolamento. A extração da poaia era a principal fonte de renda e exigia um longo período de permanência no mato, enfrentando inúmeras dificuldades. No relato é possível observar também a relação conflituosa entre os moradores da Vila dos Pretos e os indígenas. Na percepção do entrevistado, os indígenas incomodavam a comunidade, exigindo produtos como fumo e açúcar. Na maioria das vezes, os moradores não forneciam, pois estes produtos eram escassos e insuficientes para a comunidade. Fato este causado pela inexistência de um meio de transporte eficaz que facilitasse a chegada desses produtos em condições acessíveis à população.

A partir das décadas de 30 e 40, iniciaram-se as primeiras tentativas de ocupação da região do Vale do Guaporé. Essas tentativas foram resultadas das políticas do governo Vargas, conhecidas como Marcha para o Oeste, que consistia na ocupação dos “espaços vazios<sup>32</sup>” do Brasil, integrando-os ao território nacional, através de doações de terra. Segundo Barroso (2008), várias colônias agrícolas foram criadas, as quais atraíram pessoas de diversas partes do Brasil: Minas Gerais, São Paulo e alguns estados do Nordeste. Em Pontes e Lacerda, esse processo se iniciou por volta 1955, através da Colonizadora Sul-Brasil, na localidade denominada Pindaituba. Entretanto, tais iniciativas não tiveram êxito em Pontes e Lacerda, como em outras regiões de Mato Grosso, permanecendo grande parte das terras sob o domínio dos fazendeiros.

Nas décadas de 60 e 70, o Governo Militar buscava promover a integração da Amazônia ao restante do país com o propósito de expandir a produção agrícola. Deste modo, promove uma série de ações de políticas no sentido de organizar essa integração, conforme aponta Barroso (2008):

Na década de 1970, sob o governo militar, foi lançada a “a operação Amazônia, cuja a proposta foi atacar em várias frentes os problemas da região. Foram criados órgãos e programas federais, entre os quais podemos destacar a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), o Instituto Nacional de Colonização e

---

<sup>32</sup>Em 1930, o governo “Vargas” criou um projeto de colonização no interior do Brasil que ficou conhecido como “Marcha para o Oeste”. Esse projeto criava incentivos para que os brasileiros ocupassem as terras consideradas vazias, tornando-as produtivas para abastecer os centros urbanos do país. Além disso, o projeto visava amenizar os conflitos internos no nordeste, oriundos dos problemas sociais que a região enfrentava. Porém, a utilização do termo “espaços vazios” tem sido muito criticada, tendo em vista que havia muitas sociedades indígenas e não-indígenas ocupando esses espaços.



Reforma Agrária, (INCRA), o Banco da Amazônia S.A. (BASA), o Pólo da Amazônia (POLAMAZÔNIA), o Pólo Noroeste (POLONOROESTE), o Pólo dos Cerrados (POLOCENTRO) e o programa da borracha (PROBOR), com o objetivo de viabilizar a ocupação produtiva e a integração da Amazônia e do Centro-Oeste ao restante do Brasil (BARROSO, 2008 p.19).

De acordo com o autor, o governo militar considerava a região amazônica desabitada, ignorando os povos indígenas da região. Para resolver tal situação, o governo fomentou incentivos fiscais e créditos às empresas do Sul e Sudeste, com o propósito de estimular a ocupação e a produção agrícola. Além disso, o governo militar ampliou sua atuação na região, construindo rodovias, escolas, postos de fiscalização, dentre outras construções. Neste período, a Vila dos Pretos, que foi elevada categoria de distrito com nome de Pontes e Lacerda<sup>33</sup>, recebeu construções importantes, como a BR 174, que liga Cuiabá a Porto Velho, e escolas estaduais como 14 de Fevereiro e Deputado Dormevil Faria.

Elevada à categoria de distrito, Pontes e Lacerda recebe migrantes de diversas partes do Brasil, muitos destes em busca de terras para o desenvolvimento da agricultura e pecuária e outros em busca da exploração da madeira e das atividades garimpeiras. As viagens duravam dias, muitas vezes em “pau-de-arara”<sup>34</sup> e sem condições mínimas de proteção aos viajantes. Aqueles que tinham recurso financeiro compravam um pedaço de terra enquanto que outros se aventuravam como posseiros nos conflitos de terra contra os fazendeiros.

A dissertação de mestrado de João Ivo Puhl (2003) faz uma importante discussão sobre as memórias desses migrantes na luta pela terra. São memórias que ressaltam o sonho pela aquisição da terra num preço acessível, bem como as frustrações em decorrência dos conflitos contra os fazendeiros. Segundo Puhl (2003):

Os trabalhadores que migravam para realizarem o sonho da terra própria em assentamentos do INCRA buscavam lotes demarcados, gratuitos ou não, como acontecia no norte de Mato Grosso, Pará, Acre e Rondônia nas décadas de 1970-80. Estas possibilidades eram escassas no Vale do Guaporé-MT, pois nas décadas de 1970-90 não houve projetos de colonização pública ou privada e nem teve assentamentos de Reforma Agrária do INCRA. Esta autarquia unicamente realizava a regularização fundiária de terras ocupadas e já loteadas pelos posseiros na sua reforma à bala. (PUHL, 2003, p. 62)

As memórias investigadas por Puhl (2003) ressaltam os aspectos de violência no processo de ocupação da região de Pontes e Lacerda, resultando em muitas mortes, perseguição

---

<sup>33</sup>Em 1976, a Lei nº 3.813 criava o distrito de Pontes e Lacerda no município de Vila Bela da Santíssima Trindade. Essa denominação do distrito foi em homenagem aos astrônomos e cartógrafos Antônio Pires da Silva **Pontes** e Francisco José de **Lacerda** e Almeida.

<sup>34</sup>Caminhão adaptado precariamente para transportar pessoas.

policial e situações de risco de vida. Era uma terra em que o Estado omitia uma intervenção efetiva, o que possibilitava que fazendeiros e posseiros disputassem a terra utilizando recursos bélicos. Os relatos de Dona Esperidiana<sup>35</sup>, uma das pessoas entrevistadas neste estudo, trazem importantes contribuições para compreender este contexto de tensão em Pontes e Lacerda. Ela tem aproximadamente 65 anos de idade e reside na Vila dos Pretos desde a infância. Segundo a entrevistada, nessa época ocorreu o conflito conhecido pelos moradores mais antigos como a “Guerra dos Scatolin”<sup>36</sup>. Neste conflito, muitas vidas foram ceifadas, causando horrores nos moradores da Vila dos Pretos, exigindo a intervenção do exército para garantir a ordem na região.

[...]voltando ao assunto da Revolta do Scatolin, eles ficavam bem alí onde hoje é o Barreiro, foi uma revolta de luta pela terra. Com o tempo essas terras foram vendidas bem barato, não tinha preço, nós mesmo (moradores do bairro Vila dos Pretos) não tinha essa ganância toda. Quando teve essa revolta dos Scatolin eles mandavam essas caçambas fazer as coisas aqui pegar lixo e tal. Nessa época, você via gente passar com tiro nas costas, gente morta no chão. Aí o carro da prefeitura de Vila Bela passava pegando os mortos. (Entrevista com Esperidiana Leite Ribeiro, dezembro de 2017).

Havia também os que lucravam com esses conflitos como, por exemplo, os comerciantes, madeireiros, que passaram a fornecer mercadorias para os posseiros e em troca garantiam um pedaço de terra ou a exploração da madeira nas áreas ocupadas. Os estudos de Puhl (2003) revelaram ainda que os posseiros se articulavam habilmente com outros segmentos da sociedade. Diversos políticos visitavam as terras ocupadas, demonstrando apoio político aos posseiros, prometendo ações de regularização fundiária junto aos órgãos competentes. Por outro lado, alguns políticos apoiavam os fazendeiros, declarando publicamente sua posição na manutenção dos latifúndios.

Outro fato relevante neste momento conturbado foi a atuação das igrejas. Puhl (2003) destaca que a Igreja Católica Romana, por exemplo, estava ligada aos movimentos da Comissão Pastoral da Terra<sup>37</sup> (CPT). Esta se sensibilizava com as condições de luta dos posseiros e em

---

<sup>35</sup>Dona Esperidiana Leite Ribeiro chegou a Pontes e Lacerda em 1960 e foi uma das primeiras alunas na escola da Vila dos Pretos. Foi presidente de bairro na comunidade e atualmente presta serviço na escola Estadual Antônio Carlos de Brito. Dona Esperidiana foi escolhida para este estudo, considerando o seu tempo de residência no Bairro Vila dos Pretos e pelo seu envolvimento social como líder de comunidade. A entrevista com Dona Esperidiana priorizou temáticas da história do município, isto é, a entrevistada relata suas experiências vida e sua participação nos eventos históricos do município.

<sup>36</sup>Guerra dos Scatolin foi um confronto armado pela disputa da terra, que ocorreu numa área conhecida como Gleba Scatolin, situada nas proximidades da Vila dos Pretos. Em 1974, após longas batalhas no campo e no âmbito jurídico, a área foi regularizada pelo INCRA.

<sup>37</sup>Embora a Igreja Católica Romana já acompanhasse os conflitos de terra no Brasil, a Comissão Pastoral da Terra foi oficialmente criada em junho de 1975, durante o encontro de Bispos e Prelados da Amazônia, convocada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Goiânia (GO). Seu objetivo era servir à causa dos

alguns casos influenciava nas negociações com as autoridades dos governos e fazendeiros locais. Além disso, o autor explica que alguns dos agentes da CPT publicavam denúncias nos meios de comunicação, de violência contra os posseiros, o que gerava o descontentamento de setores da elite econômica agrária. Assim, os agentes da CPT passaram a ser hostilizados, pois eram considerados causadores de desordem, dificultando o progresso do país. Segundo Almeida (1993) *apud* Puhl (2003):

Os agentes da pastoral em contato com estas populações tradicionais ou migrantes recentes sentiam os problemas e se solidarizavam desenvolvendo uma ação pastoral de apoio à sua organização e luta, confrontando-se com as empresas proprietárias de latifúndios que recebiam incentivos fiscais e créditos subsidiados do governo federal. Os agentes e pastoral assumiram a mediação política entre os trabalhadores, latifúndios e governo. Em consequência de confrontos dos trabalhadores com empresários, estes agentes pastorais foram tratados pelas autoridades políticas, policiais e militares como inimigos da pátria, promotores da desordem social, entraves ao progresso da nação e ameaças à segurança nacional. (ALMEIDA *apud* PUHL, 2003, p. 182).

Havia também a presença de igrejas protestantes, porém atuavam de forma distinta da CPT. De acordo com Puhl (2003), enquanto a CPT apoiava os trabalhadores rurais na retaguarda, os fiéis das igrejas protestantes articulavam-se diretamente na ocupação da terra e na luta armada, construindo igrejas e demarcando seus lotes de terra. As pesquisas do autor demonstram nos relatos orais a participação de fiéis protestantes participando de tocaias contra os jagunços das fazendas, revelando que a disputa pela terra ressignificava os princípios religiosos e os valores morais.

A partir das décadas de 70 e 80, os conflitos entre posseiros e fazendeiros vão diminuindo e algumas propriedades dos posseiros passam a ser regularizada pelo INCRA. Ao ser elevada à categoria de distrito, com o nome de Pontes e Lacerda, a prefeitura de Vila Bela da Santíssima Trindade ampliou as ações assistencialistas na Vila dos Pretos, construindo escola, posto de saúde, cemitérios, dentre outras construções.

Neste período, o estado de Mato Grosso encontra-se em pleno desenvolvimento, inclusive recebendo investimentos do governo federal em diversas, áreas através da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e da Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO). Com esforço desses órgãos, ocorreu a

---

trabalhadores rurais nos conflitos oriundos da disputa de terra pela na Amazônia. A CPT teve diferentes atuações na região da Amazônica, tendo em vista que a realidade e os desafios possuíam diferentes características.

implementação de políticas públicas que melhoraram as condições de vidas das pessoas, tais como a construção de estradas e terras de baixo custo.

Em 1977 foi construído o hospital da Fundação Médica Assistencial do Trabalhador Rural e inaugurada a primeira agência bancária do extinto Banco Financial. Surgiram também pequenas vilas como São Domingos, Máquina Queimada e Conquista D'Oeste. Com a descoberta do ouro na Serra de Santa Bárbara e Serra do caldeirão, o fluxo migratório intensificou o crescimento populacional, chegando famílias de todas as partes do Brasil (sulistas, mineiros, paulistas, nordestinos etc.). Porém, os migrantes que chegavam buscavam construir suas casas em lugares mais altos, distante da Vila dos Pretos. Segundo Dona Esperidiana, a Vila dos Pretos estava muito próxima das margens do Rio Guaporé, o que a tornava vulnerável aos problemas de enchente, durante os períodos de chuva.

É assim... antes da chegada desse pessoal aqui (migrantes), nós (moradores do bairro Vila dos Pretos) não tinha interesse em terra, se tivesse nós éramos os mais ricos daqui, nós não sabia o que era grileiro, posseiro, pistoleiro. Toda essa região era mata, dava enchente que a água subia até a porta de casa, nós pescávamos bem na frente de casa. Aqui é um lugar baixo, qualquer buraco dá água e virava um atoleiro. Nessa época o prefeito de Vila Bela mandava aqui. Aí nessa época começou chegar gente de São Paulo, de vários lugares, esse povo sim sabia o que era grilagem, morria gente de todas as formas. Tinha uns que morria nas derrubadas das matas. Era tudo derrubado de machado, e aí caía em cima das pessoas, matava muita gente. (Entrevista com Esperidiana Leite Ribeiro, dezembro de 2017).

Assim, outro núcleo urbano cresceu distanciando-se da Vila dos Pretos. Surgiram, então, na atual Avenida Marechal Rondon<sup>38</sup>, casas, comércios, serrarias e armazéns de compra e venda de cereais, tornando a “Vila dos Pretos” pouco movimentada e carente de investimentos públicos e privados.

Em 1979, a Lei 4.167 de 29 de dezembro, de autoria do deputado Ubiratan Spinelli, elevava o distrito de Pontes e Lacerda à categoria de município, desmembrando-o politicamente de Vila Bela da Santíssima Trindade. Porém, sua autonomia política ocorreu efetivamente apenas em 1981, com a nomeação do senhor Gercino Rodrigues de Souza, então primeiro prefeito municipal. Em 1982 ocorreram eleições municipais, sendo eleito pelo voto do povo o senhor Dionir de Freitas Queiroz, permanecendo como prefeito de Pontes e Lacerda por 6 anos.

---

<sup>38</sup>A Avenida Marechal Rondon é a principal via de acesso de Pontes e Lacerda. Nela está localizado o centro comercial do município, apresentando diariamente um grande fluxo de pessoas que vão para o trabalho, fazer compras e praticar atividades de lazer etc.

No ano de 2000, Pontes e Lacerda perdeu parte de seu território com a criação de dois municípios: Vale de São Domingos (criado através da Lei Estadual nº 7.231, de 28 de Dezembro de 1999) e Conquista D'Oeste (criado a partir da Lei Estadual nº. 7.233, de 28 de dezembro de 1999). De acordo com as respectivas leis, a criação desses municípios ocorreu devido às dificuldades que a prefeitura municipal enfrentava em manter as necessidades essenciais de ambos povoados, tais como conservação de estradas e destinação de verbas para os setores de saúde e educação.

Atualmente, a Vila dos Pretos é um bairro periférico do município de Pontes e Lacerda, apresentando graves problemas de saneamento básico, assistência social, lazer etc. Os moradores entrevistados, assim como parte dos demais idosos que vivem no bairro, são descendentes das primeiras famílias que formaram o povoado, as quais vivenciaram sua infância e juventude numa comunidade negra e “presenciaram” no local as transformações ocorridas ao longo do tempo. Alguns desses moradores relatam o desejo de que o bairro seja reconhecido como um quilombo urbano, tendo em vista a sua formação histórica e a predominância de pessoas negras entre os moradores mais antigos, conforme o relato de Dona Esperidiana:

[...] quando eu era presidente do bairro, lutei pra que o nosso bairro se tornasse um quilombo urbano, aí poderia vir mais melhorias para o lugar, tem recurso pra isso. Mas aí, as pessoas ficaram “desconfiadas”, dizendo que era melhor deixar como tá, ia ter muitos problemas pra construir, vender, tudo ia complicar, também falava que o nosso bairro não era mais uma comunidade negra, eles não se reconheciam mais como uma comunidade negra, foi indo eu desistir, larguei pra lá. (Entrevista com Esperidiana Leite Ribeiro, dezembro de 2017).

De acordo com o relato de Dona Esperidiana, a maioria dos atuais moradores não se reconhece fazendo parte de uma comunidade negra. Acreditam que, com a chegada dos migrantes e o crescimento da cidade, a Vila dos Pretos perdeu sua condição de comunidade negra. Ademais, existe o receio dos moradores com os possíveis prejuízos pela desvalorização de casas e terrenos.

Observa-se, então, que a história da Vila dos Pretos está subjacente aos meandros da “histórica oficial”, na percepção dos moradores, uma vez que existe a negação em reconhecer sua historicidade. As consequências desse pensamento equivocado seria a “naturalização” de que existe apenas uma história. Esta, consistiria nos feitos dos migrantes considerados pelos memorialistas como os pioneiros do lugar. Nesse sentido, a ausência de outras narrativas nas quais destacam a participação grupos populares, empreenderá para gerações posteriores a visão

seletiva da memória de grupos detentores de poder. Em outras palavras, uma realidade determinada, caracterizada pela desigualdade nos diversos contextos da vida cotidiana: social, cultural, econômico, político, dentre outros.

Esse último elemento da memória – a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento mostra que a memória é um fenômeno construído. Quando falo em construção, em nível individual, quero dizer que os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes. O que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização. Se podemos dizer que, em todos os níveis, a memória é um fenômeno construído social e individualmente, quando se trata da memória herdada, podemos também dizer que há uma ligação fenomenológica muito estreita entre a memória e o sentimento de identidade. (POLLAK, 1992, p. 204)

Por isso, é imprescindível reconhecer as origens da história local, promovendo o papel de sujeitos na história dos diferentes grupos populares, reconhecendo a sua relevância de sujeito ativo e protagonista. Nessa perspectiva, este breve percurso apresenta os principais estudos relacionados à história de Pontes e Lacerda, que, ao dialogar com os relatos de memória, revelam uma história conflituosa, permeada de contradições, com movimento de luta dos trabalhadores rurais e dos indígenas, na proteção da terra, entretanto, pouco conhecida por professores e alunos das escolas.

### **CAPÍTULO 3 - O ENSINO DE HISTÓRIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: O E-BOOK COMO ALTERNATIVA DIDÁTICA PARA EXPLORAR O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL**

No último capítulo desta dissertação, buscou-se discorrer sobre a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no ensino de história. A partir dessa discussão, foi apresentada uma proposta de ensino de história local, utilizando o *e-book* como alternativa didática. Entretanto, acredita-se neste estudo que apenas a presença de recursos tecnológicos modernos em sala de aula não garante uma aprendizagem significativa. Assim, como suporte desta proposta, foi elaborado, nos anexos do e-book, um roteiro de oficina para que os professores possam organizar seus planejamentos de aula, articulando os conteúdos do livro didático da disciplina de história com os conteúdos da história local do e-book. Antes de apresentar a proposta, abordou-se a discussão sobre as tecnologias digitais no contexto da educação, bem como os desafios para torná-las ferramentas potencializadoras de aprendizagem.

As tecnologias são tão antigas quanto à existência das primeiras sociedades humanas. Elas são inerentes à capacidade racional do ser humano, no sentido de garantir sua sobrevivência frente aos desafios enfrentados ao longo da vida. Desde as técnicas utilizadas pelos povos primitivos para produção do fogo, até a invenção dos computadores, fazem parte das tecnologias produzidas pela humanidade ao longo da história. Segundo Kenski (2003)

Nossas atividades cotidianas mais comuns – como dormir, comer, trabalhar, ler, conversar deslocarmo-nos para diferentes lugares e divertirmo-nos – são possíveis graças às tecnologias. [...] para todas as demais atividades que realizamos precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos e planejamentos e construções específicas, na busca de melhor viver. Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em determinado tipo de atividade nós chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – seja uma caneta esferográfica ou um computador –, os homens precisam pesquisar, planejar e criar tecnologias (KENSKI, 2003, p. 18).

Todavia, nenhuma tecnologia revolucionou tanto a humanidade quanto a invenção da escrita. Com ela o conhecimento humano expandiu vertiginosamente e evitou o esforço de memorização de informações por muito tempo, possibilitando invenções cada vez mais complexas, especialmente depois da invenção da imprensa de Gutenberg no século XV. Logo, os diferentes povos buscaram aprimorar seu sistema de escrita, o que gradativamente possibilitou que as camadas populares pudessem utilizá-la em situações do cotidiano.

Após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo consolida-se como modelo econômico da maioria dos países, o que de certa forma fortaleceu os princípios da globalização. Com um mercado competitivo em virtude do capitalismo, as TDICs configuram-se como instrumento de difusão dos padrões de consumo, transformando o cotidiano das pessoas. Nunca na história da humanidade a informação foi tão veloz, tanto que se pode ter notícias em tempo real dos lugares mais longínquos. Nesse contexto movido pelas TDICs, encurtaram-se as distâncias e muitos dos entraves do século XX foram resolvidos ou estão próximos de solução. É o mundo globalizado e mediado pelos recursos tecnológicos digitais que rompem com as barreiras do tempo e espaço.

Com o avanço das TDICs, os meios de comunicação se popularizaram, o que possibilitou que as pessoas ficassem mais informadas dos principais acontecimentos de sua cidade e do mundo. Constantemente depara-se com pessoas usando seu smartphone conectado à internet, pesquisando algum site de compra ou de relacionamento, comunicando-se com amigos ou familiares simultaneamente.

O artigo “as sereias do ensino eletrônico” de Paulo Blikstein e Marcelo Knörich Zuffo, publicado na USP em 2001, faz uma interessante discussão sobre a capacidade de sedução das tecnologias digitais, comparando-as com as serias de uma das passagens de Ulisses, em Odisseia. De acordo com os autores, assim como as sereias de Ulisses, as tecnologias digitais possuem grande capacidade de sedução e rapidamente conquistaram profissionais de diferentes áreas do conhecimento, inclusive da educação. Com as tecnologias digitais, por exemplo, tive-se importantes avanços como a crescente expansão do ensino à distância e o acesso imensurável à informação, o que tem possibilitado a conclusão dos estudos de pessoas mais distantes dos centros urbanos.

Entretanto, conforme será visto a seguir, a utilização das TDICs no ensino escolar tem sido muito debatida no meio acadêmico, uma vez que não se tem observado sua consolidação como ferramenta potencializadora de aprendizagem na prática pedagógica do professor. Por outro lado, não há dúvidas de que as TDICs podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, pois facilitam a interação com muitas informações simultaneamente, as quais podem ser utilizadas em sala de aula como ferramenta de pesquisa e construção de conhecimento.



### 3.1 As Tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto da educação escolar

O artigo 205 da Constituição Federal Brasileira determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988). Seu objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, a legislação brasileira garante ampla formação aos estudantes, de modo que possam exercer a cidadania e terem condições para adentrarem ao mercado de trabalho. Assim, estados e municípios, juntamente com o governo federal, devem estabelecer políticas públicas para que o estudante tenha acesso a uma formação integral, proporcionando que os diferentes ritmos e formas de aprendizagem sejam contemplados.

Inclui-se neste contexto o uso das TDICs, tendo em vista que estas permeiam as relações cotidianas. Várias políticas governamentais têm buscado consolidar a inserção das TDICs nas escolas, podendo ser destacado o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)<sup>39</sup>. De acordo com as orientações deste programa, os computadores com acesso à internet deveriam fazer parte da rotina da escola, auxiliando na aprendizagem dos alunos. Para isso, o governo ofereceu cursos de formação continuada para que os professores pudessem operar com essas tecnologias da informática no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o governo tem disponibilizado recursos financeiros (PDE, PDDE)<sup>40</sup> para que as escolas possam adquirir novos recursos tecnológicos e subsidiar a manutenção dos que existem.

Os investimentos que visam ao fortalecimento da presença das TDICs nas escolas são de extrema relevância, mas será que apenas a sua inserção na escola garante que sejam utilizadas como ferramentas potencializadoras de aprendizagem? Segundo Souza (2006):

O uso de tecnologia, por si só não garante a melhoria na educação. Num contexto tolo, poderíamos tomar uma invenção simples como o lápis; ele poderia ser usado para escrever um artigo memorável, para fazer uma batucada na carteira ou furar os olhos de outra pessoa. Assim acontece com a tecnologia. Dependendo da forma como é utilizada, pode revolucionar ou perpetuar as estruturas do ensino existente. Acontece que a ideia tradicional está tão profundamente enraizada na imagética e atitude dos atores, que quando são propostas algumas formas de adoção de tecnologia tende-se imaginar como esta pode auxiliar na melhoria dos métodos conhecidos de ensino e

---

<sup>39</sup>O Proinfo é um programa do Ministério da Educação criado em 1997. Seu objetivo é promover a inserção das tecnologias como instrumento facilitador de aprendizagem dos alunos. Em 2007, o Proinfo passou por um processo de reestruturação, incluindo em suas ações a instalação de laboratório de informática nas escolas e formação continuada para os profissionais da educação.

<sup>40</sup>Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um programa que destina verbas federais visando apoiar a execução de todo ou de parte do planejamento da escola. Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa que também destina verbas federais para que a escola faça a manutenção básica das instalações e adquira novos recursos que garantam o seu funcionamento.

aprendizagem- e raramente são repensados os processos fundamentais que operam no ambiente escolar. (SOUZA, 2006, p.40).

De acordo com o autor, o professor pode utilizar os recursos tecnológicos mais modernos e permanecer com uma metodologia ultrapassada, restringindo o seu trabalho em apresentar os conteúdos. Dessa forma, os recursos tecnológicos disponíveis não auxiliam na reflexão crítica, dificultando uma aprendizagem significativa para o educando. Nesses casos, é possível observar um contraste entre as transformações tecnológicas vivenciadas pelos alunos no cotidiano e as práticas da escola: enquanto que fora da escola vivenciam as práticas sociais do mundo digital, realizando cálculo, fotografando, produzindo textos, na escola mantem-se a rotina de reprodução de conteúdos.

Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) citam a pesquisa de Rossato (2014) realizada com dez alunos da Universidade de Brasília que se consideravam usuários de grande potencial das tecnologias digitais. A pesquisa buscou compreender como a interação com as tecnologias possibilitavam a constituição do sujeito e a subjetividade por meio dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Esses pilares foram propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), visando nortear a preparação do sujeito para uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

De acordo com Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), os resultados da pesquisa de Rossato (2014) aproximaram-se com os estudos de Buckingham (2010), ao revelar que os alunos não utilizam as TDICs para aprender os conteúdos da escola, mas para fins de descontração, interação, socialização, dentre outras situações:

bate-papo; enviarem fotos, mensagens e músicas em sites de relacionamento ou rede social; mandarem mensagens instantâneas para amigos; buscarem informações sobre hobbies, esporte e lazer; jogarem vídeo games; fazerem compras ou pesquisa de preço; baixarem músicas ou filmes; visitarem sites relacionados à mídia ou a seus interesses; enfim, usos típicos realizados pelos nativos digitais, porém distantes da cultura escolar (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 607).

Isso significa que entender o efeito “potencializador” de aprendizagem das TDICs ainda não se concretizou em todas as escolas, ou seja, os alunos sabem utilizar as ferramentas tecnológicas digitais, mas não as operam numa situação significativa de aprendizagem escolar. Não são raros os casos em que alunos passam horas manuseando um aparelho de celular ou tablet e não conseguem realizar a inscrição de um vestibular ou de compreender as regras de

um concurso. Falta a consolidação do que Buckingham (2009) apud Costa; Duqueviz; Pedroza (2015) denomina de letramento digital<sup>41</sup>:

(...) o letramento das mídias digitais, além de considerar a leitura e a escrita, deve enfatizar a leitura crítica e a produção criativa e cabe à escola desenvolver o letramento digital, o que os estudantes realmente precisam saber a respeito das mídias para que sejam críticos quanto à produção, à divulgação e ao consumo das informações, bem como nas implicações dos seus significados. (BUCKINGHAM; 2009 apud COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 607).

Inserir o letramento digital na relação entre sujeito e o conhecimento é um dos grandes desafios atuais da escola. É uma postura complexa, pois envolve riscos, mas é necessária, no sentido de que não deve haver o distanciamento da escola em relação contexto sociocultural do aluno. A aprendizagem através das TDICs, quando trabalhada dentro de uma proposta pedagógica com aspectos formativos, estimula a mediação social entre o sujeito e o objeto, possibilitando que o aprendiz supere suas limitações, sejam elas cognitivas ou físicas.

Vários autores defendem que o desinteresse na aprendizagem está ligado a este distanciamento entre a escola e a realidade dos alunos, uma vez que o ensino se restringe ao estudo do passado, sem o compromisso com as práticas reflexivas do objeto de estudo. Essa forma de ensino torna o educando passivo na prática educativa, no qual o professor configura-se como um transmissor de conhecimento.

Os estudos de Marc Prensky (2001), citado por Pavanati (2011), trazem importantes contribuições para ampliar a reflexão sobre o contraste entre o mundo das tecnologias digitais e a escola. Para este, as gerações nascidas nos Estados Unidos a partir da década de 90 são os “nativos digitais”, uma vez que suas estruturas cognitivas sofreram permanente influência das TDICs, tais como computadores, câmera de vídeo, telefones celulares, dentre outras. Enquanto que seus professores, denominados como “imigrantes digitais” ainda se encontravam num período de transição para o mundo digital. Segundo Pavanati (2011):

Prensky (2001) estabelece distinção dos “nativos digitais” em contraste com seus professores, denominados “imigrantes digitais” que, embora compreendam o seu funcionamento e utilizem das TDC, ainda, evidenciam algum “sotaque”, ou seja, alguma inabilidade ou desconfiança na sua relação com o aparato tecnológico-digital, demonstrando que a imigração digital não foi completamente bem-sucedida. (PAVANATI, 2011, p.3).

---

<sup>41</sup> Letramento é pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.11)

No Brasil, essa influência das tecnologias ocorreu um pouco mais tarde, uma vez que a desigualdade social dificultou a democratização dos bens tecnológicos digitais. Porém, no início do século XXI já estava bastante avançada, conforme aponta a pesquisa sobre o uso das TDICs nos domicílios brasileiros<sup>42</sup>. Os nativos digitais têm uma relação com o conhecimento bastante peculiar, comparando com as gerações anteriores. O aporte das tecnologias digitais possibilita-lhes muito mais experiências com o conhecimento sobre determinado conteúdo, o que torna sua aprendizagem diferente da que seus antepassados tiveram.

Não entanto, é preciso compreender que não significa que os nativos digitais aprendem mais que as outras gerações ou que são mais eficientes frente às situações-problemas do cotidiano. Eles vivem num tempo em que as tecnologias digitais oferecem um campo muito amplo de pesquisa e construção de conhecimento, mas a busca pelo conhecimento depende, sobretudo, do indivíduo e não do contexto histórico em que vive. Apesar de não ser uma divisão rígida, devido aos períodos de transição e as distintas realidades, o Quadro 3 descreve as características das diferentes gerações.

**Quadro 3 – Características das diferentes gerações**

<b>Geração</b>	<b>Perfil</b>
Baby Boomers	Composta por indivíduos nascidos entre 1946 e 1964. Podem ser chamados também de geração “Guerra Fria”. Os Boomers tiveram na televisão o seu canal de comunicação, em tempo real de imagens e cores. Presenciaram vários acontecimentos sociais e protagonizaram movimentos e ações.
Geração X	Composta por indivíduos nascidos entre 1964 e 1979. São considerados a geração melhor educada da história. Viveram com uma economia e com uma das mais altas taxas de desemprego e viram alguns dos mais baixos salários. Geração Woodstok.
Geração Y	Composta por indivíduos nascidos entre os anos de 1980 e 2000. Essa geração já possui fácil acesso aos meios de comunicação, foi ela que elencou os costumes consumistas dos adolescentes dos 1990. É uma geração bem instruída, tem forte intimidade com línguas estrangeiras, é bastante tecnológica e com natural tendência à gestão de pessoas e Marketing.
Nativos digitais	Geração nascida no novo milênio, a partir de dois mil e um, que são, com certeza os nativos digitais, os indivíduos nascidos em uma sociedade on-line. Os nativos digitais aprendem de forma interativa, em tempo real e baseada em suas descobertas.

Fonte: (CORTIN; PINTO, 2016, p.120).

<sup>42</sup>Pesquisa realizada por Barbosa (2015) constatou que ainda persiste um grande contingente da população brasileira sem acesso à internet por meio de computadores, sobretudo na população de baixa renda e algumas áreas rurais. Entretanto, a pesquisa revelou também que essa ausência vem diminuindo vertiginosamente com a presença gradativa de equipamentos portáteis nas residências brasileiras, como notebooks e tablets. Além disso, o avanço do uso de telefone celular para acessar a Internet e a presença de conexão WiFi nos domicílios também merecem destaque. Para saber mais sobre o assunto: <http://www.cetic.br/pesquisa/domicilios>.

A partir do Quadro 3, pode-se observar a distinção entre as gerações no que diz respeito à interação com a informação e o conhecimento. Os indivíduos das gerações Baby Boomers e geração X nasceram no período em que predominavam as relações sociais no mundo analógico, em que as informações provinham dos meios de comunicação como o rádio e a televisão. Era comum a comunicação entre as pessoas através das cartas, telegramas, bilhetes. Já a geração Y perpassou por um período de transição do analógico para o mundo digital, são eles que sofreram os primeiros impactos das tecnologias digitais.

Atualmente, os recursos analógicos de comunicação têm uso bastante limitado, pois gradativamente estão sendo substituídos pelas TDICs, que são instantâneas e precisas. Neste contexto, os indivíduos desta nova geração (“nativos digitais”) vivenciam as relações sociais do mundo digital ao longo de sua vida. São muitos os alunos das escolas urbanas que possuem um aparelho de celular digital em condições de acesso à internet, possibilitando a comunicação simultânea com pessoas de diferentes lugares. Estes passam horas conectados, desenvolvendo atividades de pesquisa, baixando vídeos e músicas, ou seja, não é um processo apenas de recebimento de informação, mas de interação e, conseqüentemente, de aprendizagem. Segundo John (2011):

Os nativos digitais são extremamente criativos. É impossível dizer que são mais ou menos criativos do que as gerações anteriores, mas uma coisa é certa: eles se expressam de formas muito diferentes daquelas que seus pais usavam quando tinham a mesma idade. Muitos “nativos digitais” percebem que a informação é maleável, algo que podem controlar e reconfigurar de maneiras novas e interessantes. Isso pode significar editar seu próprio perfil no MySpace, seus verbetes favoritos na Wikipédia, seu filme preferido ou vídeo online, ou uma faixa de música recém-lançada legalmente ou não. Eles conseguem ter certo controle sem precedentes sobre o seu ambiente cultural, quer tenham ou não consciência disso. (JOHN, 2011, p. 15-16).

Os nativos digitais estão inseridos num contexto ilimitado de conexões, as quais possibilitam estabelecer relações com os diversos campos do saber, através da hipertextualidade<sup>43</sup>. Não há um caminho linear a seguir, mas um emaranhado de opções que podem ser benéficas ou não, tudo depende das intenções do sujeito. Destarte, cada vez mais os jovens se interessam por mensagens curtas, ilustradas por imagens e que podem ser acessadas em qualquer lugar. É uma aprendizagem virtual em que o aluno “navega” por diversos caminhos simultaneamente, podendo retomar ao ponto inicial ou avançar nas mais profundas formas de intertextualidade.

---

<sup>43</sup>Hipertexto é uma forma de organização de leitura e escrita não sequencial, que permite infinitas possibilidades de interação com outros textos. As ferramentas de pesquisa da informática têm potencializado as atividades de hipertexto, emergindo novas competências de assimilação da informação.

Dessa forma, as TDICs devem ser inseridas no currículo escolar de modo que possam contribuir para formação integral dos alunos e não apenas como mais um recurso tecnológico de reprodução de conhecimento. Quando o processo de ensino-aprendizagem segue tais pressupostos, as TDICs proporcionam uma relação mais próxima entre os conteúdos escolares e os espaços além dos muros da escola, tornando a aula mais dinâmica e criativa.

Entretanto vários estados do Brasil têm criado leis que proíbem o uso desses aparelhos eletrônicos em sala aula sem fins pedagógicos. Em 2014, o estado de Mato Grosso, através da Lei nº 10.232 de dezembro de 2014, proibiu o uso sem fins pedagógicos na escola de celulares, MP3, MP4; IPOD, notebooks, smartphones, câmeras digitais; tablet etc. Embora esta Lei tenha efeitos positivos no sentido de garantir organização e concentração nas aulas, por outro lado, inibe atividades espontâneas de pesquisa, uma vez que ocorre certa insegurança tanto do aluno quanto do professor dos limites que seriam esses fins pedagógicos. A seguir um relato de experiência profissional pessoal deste pesquisador, que se apresenta necessário nessa discussão, tendo em vista que exemplifica uma situação de resistência da escola frente ao uso das TDICs no ensino:

Há cinco anos, a internet da escola em que trabalho era transmitida por roteadores, do qual somente os professores detinham o conhecimento da senha. Os alunos não tinham acesso, pois segundo a direção da escola a internet poderia prejudicar a concentração dos alunos e também o excesso de pessoas conectadas poderia inviabilizar sua utilização para fins pedagógicos e administrativos. Apesar de todo o esforço, a escola não conseguiu impedir que pouco tempo depois os alunos utilizassem a internet das concessionárias de telefonia móvel. Atualmente quase 100% dos alunos navegam na internet dentro da escola, leem notícias de fatos do mundo inteiro e comunicam-se através das redes sociais e outros aplicativos de mensagens.

O relato de experiência demonstra que resistir à inserção das TDICs nas práticas pedagógicas é um esforço inútil e as consequências podem ser manifestadas de diversas formas, ora por atitudes de rebeldia, ora por desistência da escola, trazendo um prejuízo imensurável para a formação integral do aluno. Por isso, é fundamental que a escola tenha uma proposta pedagógica que contemple as TDICs, de forma que os alunos possam usufruir de suas ferramentas potencializadoras de aprendizagem e melhor compreender o mundo em que vivem.

Siemens (2004) estabelece relação entre TDICs e as teorias da aprendizagem<sup>44</sup>. Para o autor, essas teorias foram criadas num tempo em que a aprendizagem não sofria os impactos da

---

<sup>44</sup>Behaviorismo, cognitivismo e construtivismo são as três grandes teorias da aprendizagem mais frequentemente usadas na criação de ambientes instrucionais. Essas teorias, contudo, foram desenvolvidas em um tempo em que a aprendizagem não sofria o impacto da tecnologia. Através dos últimos vinte anos, a tecnologia reorganizou o

TDICs e que o conhecimento poderia durar décadas. Nesse sentido, o conhecimento adquirido durante a escolaridade era suficiente para o aprendiz desenvolver suas atividades por toda a vida.

Nas últimas décadas, tais pressupostos foram alterados pela presença das TDICs, uma vez que o conhecimento está cada vez mais instável e em constante processo de construção e reconstrução. Nessa perspectiva, Siemens (2004) aborda o conceito de conectivismo:

Conectivismo é a integração de princípios explorados pelo caos, rede, e teorias da complexidade e auto-organização. A aprendizagem é um processo que ocorre dentro de ambientes nebulosos onde os elementos centrais estão em mudança – não inteiramente sob o controle das pessoas. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou base de dados), é focada em conectar conjuntos de informações especializados e as conexões que nos capacitam a aprender mais são mais importantes que nosso estado atual desconhecimento (SIEMENS, 2004, p.5).

O conceito de conectivismo no ensino tem fomentado muitas discussões no campo das pesquisas acadêmicas. O que tem trazido importantes contribuições para rever as teorias de aprendizagem, demonstrando que estas são insuficientes para compreender as formas de aprendizagem dos indivíduos do século XXI. Nesse sentido, a escola deve adaptar-se às necessidades dos atuais nativos digitais, não podendo permanecer apenas com os métodos e práticas de ensino das gerações de tempos anteriores, mas trazer este mundo virtual para subsidiar o processo de ensino-aprendizagem.

Bittencourt (2011) também traz importantes contribuições para essa discussão, ao confrontar dois clássicos das teorias da aprendizagem: Piaget e Vygotsky. As reflexões da autora sobre estas teorias de aprendizagem contribuem para compreensão de como as TDICs podem ser incorporadas nas atividades de aprendizagem da escola. Piaget defende que as crianças aprendem de acordo com os estágios de aprendizagem<sup>45</sup>, ou seja:

As estruturas cognitivas dos indivíduos são adquiridas ao longo da vida em estágios delimitados pela maturidade biológica, e em face do meio, assimilam os ‘objetos’ (materiais ou ideias) de acordo com as estruturas internas orgânicas. (BITTENCOURT, 2011, p.185).

---

modo se vive, como se comunica e como se aprende. As necessidades de aprendizagem e teorias que descrevem os princípios e processos de aprendizagem devem refletir o ambiente social vigente. (SIEMENS, 2004, p.1).

<sup>45</sup>Estágio sensorio-motor (0 a 24 meses) - Estágio pré-operacional (2 a 7 anos) - Estágio operacional-concreto (7 a 12 anos) - Estágio operacional-formal (a partir dos 12 anos).

Nesta perspectiva, o conhecimento não é transmitido, mas construído progressivamente. É um processo dialético que perpassa inicialmente pela adaptação do sujeito ao meio (acomodação) e ao deparar-se com um novo conhecimento ocorre o desequilíbrio (assimilação). Logo, o sujeito busca retomar o equilíbrio por meio da internalização e transformação das estruturas cognitivas.

Segundo Bitencourt (2011), Piaget considera que a aprendizagem se desenvolve de forma sequencial, num processo contínuo dos estágios mais simples para os mais complexos. As interações sociais, o contexto cultural, dentre outras situações, podem avançar esses estágios bem como também retardá-los, no entanto permanece a estrutura sequencial dos estágios. De acordo com essa teoria, denominada interacionista, a criança não apresenta estrutura cognitiva para assimilar conceitos abstratos, uma vez que a aprendizagem depende de condicionantes biológicos.

Os estudos de Piaget contribuíram muito para compreensão da aprendizagem, sobretudo na aquisição das habilidades de leitura e escrita da criança. Entretanto, Bitencourt (2011) afirma que Vygotsky questiona a formulação evolutiva piagetiana, ressaltando que a aquisição social do conceito não está condicionada à maturidade da criança, mas às suas experiências e emoções compartilhadas no grupo social do qual está inserida, sendo a linguagem humana um sistema simbólico que faz a mediação entre o sujeito e o objeto.

No que se refere ao modo pelo qual os conceitos são formados, a ênfase maior da teoria de Vygotsky recai na aquisição social dos conceitos e não apenas na maturidade biológica. São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções (BITTENCOURT, 2011, p.187).

Para Vygotsky, a linguagem é um sistema simbólico que possibilita que o homem opere mentalmente com objetos e fatos, tanto em situações da realidade quanto aos aspectos imaginários. Diferente de Piaget, Vygotsky defende que a aprendizagem não ocorre de forma evolutiva, mas pelas interações do sujeito com o meio. Por isso, a teoria de Vygotsky é conhecida como sociointeracionista. Essas interações são mediadas por um sistema simbólico do qual o sujeito interage com o mundo, podendo ter diferentes níveis de aprendizagem que podem ou não resultar de um processo contínuo.



Tanto os estudos de Piaget quanto de Vygotsky foram elaborados antes do surgimento das TDICs. Embora permaneçam como referência nos estudos sobre a aprendizagem, não se pode ignorar que as TDICs romperam com as explicações tradicionais sobre a aprendizagem evolutiva, conforme proposto por Piaget. As ferramentas de interação que as TDICs oferecem possibilitam que a aprendizagem da criança ocorra de forma dinâmica, sem necessariamente seguir um rigor progressivo de níveis. Por outro lado, os estudos de Vygotsky coadunam com as potencialidades das TDICs, uma vez que o autor defende que o contexto sociocultural exerce influência sobre o desenvolvimento do ser humano.

A partir do interacionismo, Vygotsky elaborou uma metodologia de ensino denominada sócio-histórica. Essa metodologia potencializa o letramento digital, uma vez que o ensino prioriza as relações socioculturais, as quais influenciam na formação psicológica e cognitiva do aluno desde o seu nascimento. Ao nascer, a criança recebe as instruções da cultura em que está inserida e durante todo o seu crescimento interage com elas, apropriando-se e reelaborando significados. Ou seja, o aluno reconstrói o seu meio na internalização dos conceitos dos quais partilha desde a infância.

Nesse sentido, é fundamental que as situações de aprendizagem escolar priorizem atividades de troca de experiências, em que alunos possam trazer o conhecimento do seu cotidiano para sala de aula. Isso proporcionará ao aluno a interação com as diferentes representações socioculturais e, conseqüentemente, a compreensão de outras formas de interação com o meio. Assim, acredita-se que as TDICs podem melhorar a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas, pois permitem as mais diversas formas de interação entre o sujeito e o objeto de estudo.

### **3.2 O e-book como ferramenta pedagógica para o estudo da história local**

A história foi introduzida como disciplina escolar no Brasil a partir do século XIX, com o propósito de fortalecer os princípios do patriotismo. Para isso, narrava os grandes eventos, enaltecendo a imagem de políticos e militares na perspectiva do nacionalismo e da identidade nacional.

Durante o século XX, novas abordagens permearam as discussões em torno da disciplina de história, as quais denunciavam o seu caráter ideológico de manutenção das estruturas de poder. Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país nos anos 80, tais críticas se intensificam e uma nova postura para o ensino de história tornou-se necessária. Atualmente, busca-se um ensino de história que valoriza os diferentes saberes, que compreende a historicidade de cada povo e que promova a criticidade do indivíduo frente às contradições existentes.

Não se permite mais um ensino de história que atenda às necessidades de um grupo dominante, com práticas alienantes e reprodutoras de conhecimento, as quais se contrapõem com as perspectivas de formação humana e de democratização do país. Em contrapartida, é cada vez mais consonante a opinião de educadores que afirmam a necessidade de repensar o ensino de história, discutindo os saberes locais, os modos de vida das diferentes culturas, isto é, romper com os mecanismos de alienação, sobretudo do capitalismo, conforme defende Paulo Freire, no livro *Pedagogia do Oprimido* (1987). E mais, instituir um ensino que problematiza o meio social e cultural do aluno, no sentido de compreender a dinamicidade histórica do lugar onde vive. Entender o “lugar” como um espaço construído pelas relações sociais e que muitas vezes estas escamoteiam as injustiças que delineiam a desigualdade de oportunidades entre os diferentes grupos populares.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs) definem os pressupostos que norteiam para o estudo do meio. Logo, as experiências em que se valorizam especificidades locais, interpretadas em dimensões contextualizadas, tornam-se indispensáveis, pois possibilitam ao aluno compreender a historicidade do lugar onde vive.

Outro documento que regulamenta o ensino da história local é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) o qual ressalta:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular as vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, Lei 9.394/96, art.9º).

O artigo 9º da LDB também determina que o ensino priorize as experiências dos alunos, seja nas relações sociais, na interação com o meio, sempre preconizando a construção da identidade e a percepção crítica da realidade. No entanto, tais competências dificilmente serão

desenvolvidas estudando a história nacional dos livros didáticos, apenas como descrição do passado.

Neste contexto, a produção de ferramentas pedagógicas virtuais, que aproxima a história nacional das peculiaridades locais ou regionais, pode subsidiar o trabalho do professor que deseja realmente tornar o ensino de história significativo, tendo em vista a crescente presença das TDICs no cotidiano dos alunos. Assim, acredita-se que a produção de um *e-book* de memórias pode ser um material alternativo relevante, pois oferece múltiplas possibilidades de trabalho.

A partir de um *e-book*, é possível compartilhar as histórias locais nos diversos aparelhos eletrônicos, permitindo diversas formas de consultas nos mais distintos lugares frequentados diariamente. Entretanto, para compreender as possíveis formas de utilização do *e-book* como recurso pedagógico para o ensino de história local, é necessário definir sua conceituação.

Inicialmente acreditou-se que um *e-book* fosse um livro impresso digitalizado, contudo essa definição tem sido questionada, uma vez que para ser considerado um *e-book* é preciso ter uma organização distinta de um livro convencional. Uma das diferenças é o fato de ser apresentado num ambiente eletrônico, de modo que o sujeito possa operar com as diversas funcionalidades embutidas, tais como anotações, links e outras ferramentas interativas. Desse modo, observa-se que o *e-book* vai além de um simples livro eletrônico conforme aponta Azevedo (2012):

Não existe uma definição única no que diz respeito aos *e-books*, tendo vindo a própria conceptualização a sofrer alterações ao longo do tempo. Assim, muitas vezes os *e-books* são confundidos com a simples digitalização de livros físicos o que não é correto. Para ser considerado um *e-book* é preciso que sejam tidos em consideração alguns pontos importantes no que diz respeito ao aspecto estético, gráfico e organizacional, ou seja, o tipo de letra deve ser o mais adequado, a quantidade do texto deve ser mais distribuída entre as páginas, o uso de cores e os contrastes obedecem a critérios específicos, para além da possibilidade de utilização de recursos multimídia como sons, gráficos e vídeos e alguns deles até mesmo a interatividade através de exercícios, quizzes e jogos. (AZEVEDO, 2012, p.26)

A partir dessa definição, pode-se entender que um *e-book* pode conter inúmeras formas de organização, bem como as distintas ferramentas de interatividade. Vassilou e Rowley *apud* Duarte *et al.* (2013) também apresentam uma definição que se aproxima do conceito de Azevedo (2012):

Um e-book é um objeto digital com conteúdo e/ ou outro tipo de conteúdo, que deriva com um resultado de integração do conceito familiar de um livro com características que podem ser oferecidas num ambiente eletrônico. (VASSILOU; ROWLEY apud DUARTE et al, 2013, p. 3 e 4).

A partir de tais definições, observa-se nas características de um *e-book* que sua flexibilidade organizacional oferece múltiplas formas de utilização como recurso didático no ensino de história, sobretudo da história local. Atualmente, é muito comum nas redes sociais surgirem fotografias, documentos, páginas de jornal, que retratam o passado da cidade e a sistematização dessas fontes de forma digitalizada é uma oportunidade para que o professor tenha um rico material didático a ser explorado através das TDICs. Assim, mediadas por uma prática pedagógica consciente, essas fontes tornam o ensino mais próximo do entorno do aluno, possibilitando que este compreenda a historicidade do lugar onde vive.

### 3.3 O percurso para a construção do e-book

A proposta de ensino de história local tem como objetivo levar o aluno a projetar sua realidade no contexto histórico, considerando o protagonismo de diferentes sujeitos. No entanto, tal projeção não pode ser assimilada numa aprendizagem caracterizada pela passividade do aprendiz, em que o conhecimento escolar é depositado na memória de forma cumulativa. Diante disso, a presente proposta de ensino de história local utilizando o e-book como alternativa didática tem como referência a educação dialética de ensino defendida por Vasconcellos (2005), a qual consiste num ensino em que o conhecimento transforma o sujeito e este transforma sua realidade. Nessa perspectiva, o autor apresenta os critérios para organização metodológica do conhecimento escolar no âmbito da educação dialética, conforme Quadro 4:

**Quadro 4 – Critérios para organização metodológica do conhecimento escolar**

Significativo	Que corresponde às reais necessidades dos educandos e que esteja relacionado com suas representações mentais prévias; busca o que é relevante.
Crítico	Que não se conforme com que está dado na aparência, com aquilo que é manifestação imediata, que ajude a explicar o que se vive.
Criativo	Que possa ser aplicado, transferido para outras situações; que possa fazer avançar o conhecimento, que seja ferramenta de transformação.
Duradouro	Algo que se incorpora no sujeito como visão de mundo, que passa a fazer parte dele, porque significativo e bem aprendido (no momento certo, da forma adequada) de tal forma que, em qualquer situação da vida, o sujeito esteja apto a interferir a realidade.

A partir desses critérios, o professor seleciona os conteúdos que possibilitam ao aluno compreender o meio em que vive, estimulando os desafios frente às contradições da sua realidade. É um trabalho que visa mediar a relação aluno-conhecimento-realidade, trazendo para a sala de aula situações cotidianas que exigem um caráter reflexivo.

Com isso, o e-book apresentado nesse estudo priorizou três temáticas: Pontes e Lacerda no Período colonial, a ocupação da Fronteira Oeste e o processo migratório em meados do século XX.

Quanto ao Período Colonial, foram encontradas dificuldades na seleção das fontes relacionadas à história de Pontes Lacerda, haja vista que grande parte destas está vinculada à história de Vila Bela da Santíssima Trindade. Então, para contextualizar esse período, recorreu-se às imagens da internet, tais como mapas dos tratados de disputa de territórios entre portugueses e espanhóis e obras de arte de artistas renomados sobre as expedições bandeirantes.

Além disso, foi realizada uma visita ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, no qual foram fotografadas com a câmera de celular as construções do período colonial: catedral, sede do governo, armamento bélico e objetos de diferentes culturas que formaram a população da região do Vale do Guaporé.

As fontes coletadas foram abordadas destacando a fundação de Vila Bela da Santíssima Trindade como primeira capital da Capitania de Mato Grosso. Para relacionar tais fontes com a história de Pontes e Lacerda, foram inseridos no *e-book* gráficos contendo informações sobre a redução das populações indígenas no Brasil ao longo dos séculos, o que permitiu comparar com a atual situação destas em Pontes e Lacerda: onde vivem? Como vivem?

Ao considerar que foi preconizada a problematização da realidade do aluno, foram elaboradas para o e-book diversas atividades de sistematização de conhecimento e de reflexão sobre a relação entre os povos nativos e as expedições bandeirantes. Recomenda-se também que o professor organize uma visita ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, de forma que o patrimônio histórico e cultural da região seja reconhecido no contexto das relações sociais, culturais e econômicas.

No que diz respeito à ocupação da Fronteira Oeste, foi realizada uma visita ao posto telegráfico construído no município de Pontes e Lacerda pela Comissão Rondon, no início do século XX. No local, foram fotografadas imagens, objetos e documentos que possibilitam a compreensão do funcionamento do telégrafo e sua importância para a história local e nacional. As imagens produzidas foram fundamentadas a partir dos estudos de Siqueira (2002) e do trabalho acadêmico de Silva (2007) com título “Memória e narrativa: relatos de experiências de vida no tempo do telégrafo em Pontes e Lacerda”.

Tanto as fotografias produzidas quanto os relatos de memória do trabalho acadêmico supracitado foram organizados de modo que o aluno reconheça o posto telegráfico como patrimônio histórico e cultural do município Pontes e Lacerda. Logo, foi desenvolvida uma sequência de exercícios que servirá de orientação e organização do conhecimento, possibilitando que o leitor sintetize as informações consideradas relevantes. Dentre outras atividades, foram disponibilizadas leitura de textos, análise de imagens, pesquisas na internet e sugestões de vídeo.

Com a temática “O processo migratório em meados do século XX”, buscou-se nas redes sociais (Facebook, Instagram) fotografias que retratam a chegada dos migrantes em Pontes e Lacerda e as principais transformações ocorridas no município ao longo deste período. Pesquisou-se também nos arquivos públicos da Prefeitura Municipal documentos oficiais tais como, leis de criação do município, atas com assinatura de moradores e mapas.

Para dialogar com essas fontes, foram utilizados os estudos de Puhl (2003), Barroso (2008) e Siqueira (2002). Os estudos desses autores possibilitaram compreender os conflitos ocorridos em virtude das disputas de terra na região de Pontes e Lacerda. Além desses trabalhos acadêmicos, foram realizadas entrevistas com dois moradores idosos da Vila dos Pretos, abordando suas experiências de vida nas principais transformações ocorridas no município.

Através dos trechos extraídos dessas entrevistas, busca-se possibilitar que o aluno compreenda como viviam as pessoas de Pontes e Lacerda antes do processo migratório e como a chegada dos migrantes transformou os costumes, os valores, o modo de vida das pessoas que viviam na Vila dos Pretos. Com essas fontes orais, o professor terá como alternativa delimitar um tema e, a partir dele, explorar a história local através de projetos interdisciplinares, trazendo para sala de aula as curiosidades dos alunos sobre o passado do lugar onde vivem.

Como material complementar, foi apresentado no *e-book* a seção “Atualidades de Pontes Lacerda”. A intenção com coletânea de imagens e textos é oferecer uma sugestão de trabalho pedagógico que problematize o passado e o presente, a partir da comparação de imagens que o *e-book* apresenta: observar as construções que existem no caminho da escola, buscando comparar com as fotografias do passado, representando o mesmo local. Nesse exercício, teve-se a preocupação de proporcionar ao professor a possibilidade de questionar com os alunos quais elementos do passado permaneceram, quais sofreram transformações, como ocorreram, quais motivos. Esses questionamentos poderão suscitar outros trabalhos de pesquisa para aprofundar a discussão, tais como a pesquisa na internet ou arquivos particulares e públicos.

Nos anexos do *e-book*, foi abordada uma proposta de oficina pedagógica, que neste estudo julgou-se interessante para trabalho com a história local de Pontes e Lacerda, pois acredita-se que apenas a presença das TDICs na sala de aula não garante o êxito na prática pedagógica. Com esta proposta de oficina, objetiva-se subsidiar o trabalho do professor no sentido de organizar o seu plano de aula, articulando a história local apresentada no *e-book* com a história nacional dos livros didáticos.

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. Cuberes apud Vieira e Volquind (2002, p. 11), conceitua como sendo ‘um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer’... Uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Assim, as atividades desta proposta de oficina priorizam, sobretudo, a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, por meio de problematização do seu entorno. Para isso, é necessário que o professor assegure aos seus alunos conhecimentos e habilidades que os conduzam à transformação, à capacidade de conviver com a diversidade cultural e à preservação da memória dos diferentes povos. Com esses conhecimentos e habilidades, os alunos terão capacidade de interagir com o mundo que o cerca de forma consciente, no sentido de pensar a realidade como parte de um conjunto muito mais amplo. Este trabalho de apropriação e construção do conhecimento perpassa por uma concepção de ensino e aprendizagem que vai além da simples transmissão de conhecimento.

Dessa forma, acredita-se que um material didático contendo as fontes apresentadas no *e-book* rompe com o predomínio da história política e econômica, pois revela as práticas vivenciadas por pessoas dos diferentes segmentos da sociedade. O que permite que as vozes marginalizadas pela história nacional sejam ouvidas, oferecendo outras interpretações, outras formas de perceber o mundo.

Ademais, o *e-book* foi pensado como um “potencializador” de interatividade virtual. Por isso, foram disponibilizados ainda links e sites de pesquisas virtuais, buscando estimular outras pesquisas relacionadas à história local. Essa forma de trabalho atenua a relação hierarquizada entre professor e aluno, que envolvidos em trabalhos coletivos interagem de forma mais igualitária na busca do conhecimento. Nesse sentido, não há um detentor do conhecimento que considera o outro uma tábua rasa que precisa ser preenchida, mas se complementam na busca do desconhecido.

As possibilidades de trabalho com o *e-book* não se esgotam nas sugestões apresentadas, outras atividades devem ser criadas. Cabe ao professor decidir como vai aproveitá-lo, uma vez que não se trata de uma ferramenta didática rígida. O importante é que o professor estimule a problematização desses conteúdos para que os alunos se sintam estimulados à ação, a ir além da experiência sensível do qual normalmente estão habituados no ensino tradicional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

As palavras do educador Paulo Freire explicitam de forma contundente o papel de sujeito ativo do professor no processo de ensino aprendizagem. Ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” o autor ressalta a importância do professor pesquisador, que busca conhecimento, que cria e recria seus próprios recursos pedagógicos. Segundo Freire, professores que não são criativos, que não fazem pesquisa, não formam alunos criativos ou pesquisadores. Assim, acredita-se que o professor deve conduzir o processo educativo sempre na direção de trabalhos inovadores, que possam incentivar a curiosidade dos alunos, construindo sua autonomia frente às experiências cotidianas de sua realidade.

Nesse sentido, a proposta de ensino de história local utilizando as TDICs mostra-se como um desafio, tendo em vista que pode romper tanto com a tradicional organização dos conteúdos quanto com os métodos de aula expositiva em que o professor é o detentor do conhecimento. No caso do *e-book* apresentado neste estudo, um trabalho pedagógico inovador exige que o professor tenha uma percepção crítica em relação a sua prática, de modo que estimule a pesquisa e o diálogo entre conhecimento acadêmico e as particularidades locais.

Atualmente, não se admite mais uma educação meramente tecnocrática e instrumental que induz a aceitação, de forma ingênua, das condições de desigualdade impostas pelo sistema capitalista vigente. As reflexões de Candau (1999) trazem importantes contribuições nesse sentido:

[...] é importante promover uma educação articulada à problemática mais ampla da sociedade e às diferentes práticas sociais, que seja um espaço em que os diferentes sujeitos se formem para serem construtores ativos da sociedade em que vivem e exercem sua cidadania. Isto exige a vigência de práticas educativas participativas e dialógicas, que trabalhem a relação prática-teoria-prática na qual o cotidiano educativo esteja impregnado da vivência dos direitos humanos (CANDAU, p.6, 1999).

De acordo com a autora, do mesmo modo que visa à formação crítica do educando, introduzir as questões locais é uma forma também de garantir os direitos humanos, de inserir os diferentes sujeitos como construtores ativos da sociedade. O que possibilita uma sociedade mais justa, fortalecendo os princípios da democracia tais como respeito às diferenças, igualdade de oportunidade, dignidade, dentre outros.

Nesta perspectiva, foi proposto, nos anexos do *e-book*, um roteiro de oficina para que o professor possa organizar seu planejamento anual, introduzindo temas da história local e definindo os pressupostos metodológicos que nortearão sua prática. A oficina foi necessária, uma vez que as discussões bibliográficas apontaram que apenas a presença do *e-book* em sala de aula não transforma a prática pedagógica, ou seja, o professor pode ter os recursos tecnológicos mais modernos e permanecer com um método de reprodução de conhecimento.

Com esta oficina, tem-se a possibilidade de debater a organização do *e-book*, identificando suas possíveis fragilidades e equívocos. Não é, portanto, um recurso didático pronto e acabado, mas em permanente construção através do diálogo com professores das distintas escolas do município de Pontes e Lacerda. Então, num processo dialógico, serão definidas as propostas metodológicas de utilização do *e-book*, as quais contribuirão para a pesquisa e a construção do conhecimento em sala de aula.

A partir desse estudo, acredita-se que o professor deve superar as dificuldades impostas pelas condições de trabalho e sempre buscar trabalhos que sobreponham o ensino desconexo das práticas sociais dos alunos. Sem este perfil criativo, a relação com o saber torna-se superficial, consequentemente restrita aos manuais didáticos com conteúdos desproblematizados e apolíticos ao mundo contemporâneo. Assim, se o objetivo do ensino da história é a formação crítica, o professor e seus alunos necessitam ir além da abstração da informação. É preciso fazer analogias, comparar fatos, discutir interpretações históricas, enfim transpor didaticamente o conteúdo, possibilitando ao aluno um processo ativo na construção do conhecimento.

Com este trabalho, tem-se a consciência de que não irá sanar todos os problemas relacionados ao ensino de história local, mas será um passo incipiente e auspicioso no sentido de garantir uma aprendizagem significativa para os alunos do município de Pontes e Lacerda. Assim, espera-se que este *e-book* direcionado à história local possa contribuir para que os conteúdos da disciplina de história sejam desvencilhados da predominância da história nacional dos livros didáticos e, ao mesmo tempo, considerar a vida cotidiana como referência

permanente na ação educativa. Deste modo, desenvolvem-se as competências cognitivas que transformam o ensino, tais como o diálogo entre conhecimento acadêmico e realidade local que, por fim, reverbera na construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005.
- ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. **O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região**. *Fronteiras*. v. 10, n.17, p.55- 57, 2008. Disponível: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62>>. Acesso em 15/07/2017.
- ARAUJO, George. **Considerações sobre as relações entre estruturalismo e história**. *OPIS*, Catalão, v. 11, n. 2, p. 153-166 - jul-dez 201. Disponível: <<https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/viewFile/13337/10507>>. Acesso: 02/03/2018.
- ASSIS, Cássia Lobão; NEPOMUCENO, Cristiane Maria. **Estudos contemporâneos de cultura**. (Curso de Licenciatura em Geografia – EaD) Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.
- AZEVEDO, Luis Manuel Durão. **Ebook vs. Livro tradicional como ferramenta educativa**. Dissertação destinada à obtenção do grau de Mestre em Tecnologias Gráficas. Instituto Superior de Educação e Ciências. Junho de 2012.
- BARROSO, João Carlos (Org.). **Mato grosso: do Sonho à Utopia da Terra**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 11ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BLIKSTEIN, Paulo; ZUFFO, Marcelo Knörich. **As Sereias do Ensino Eletrônico**. Texto baseado em dissertação de Mestrado apresentada à Escola Politécnica da USP, 2001. Disponível: <<http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>>. Acesso: 05/01/2018.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada 5 de outubro de 1988 Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. História: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho**. Texto da Rede Nacional de Direitos Humanos, disponível: <[www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm](http://www.dhnet.org.br/educar/cartilhas/oficinas/part1.htm)>. Acesso: 24/01/2018.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Trad. Maria de Lourdes Menezes; Revisão técnica de Arno Vogel. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CEZAR, Temístocles. **Lição sobre a escrita da história historiografia e nação no Brasil do século XIX**. Diálogos, DHI/UEM, v. 8, n. 1, p. 11-29, 2004.

CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Trad. Patrícia Chittone Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CORTIN, Ailton Alex; PINTO, Rosângela de Oliveira. **Educação e tecnologias**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional. S.A, 2016.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da. **Wanintesu: um construtor do mundo Nambiquara**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco. Abril de 2008, Recife. Disponível: <<https://repositorio.ufpe.br>>. Acesso: 20/01/2018.

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como Instrumentos Mediadores da Aprendizagem dos Nativos Digitais. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015. Disponível: <<https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1413/1414>>. Acesso: 05/12/2017.

DELGADO, Lucilia de Azevedo Neves. **História oral- memória, tempo, identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DONNER, Sandra Cristina. **História Local: discutindo conceitos e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil**. XI Encontro Estadual de História. História Memória e Patrimônio, 2012. Disponível: <[www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/pdf](http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/pdf)>. Acesso: 01/03/2018.

DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal, et al. **Livro eletrônico: o que dizem os bibliotecários da Universidade Federal de Minas Gerais**. XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia. Florianópolis, julho de 2013. Disponível: <<https://portal.febab.org.br>>. Acesso 01/12/2017>. Acesso em 01/03/2018.

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

FANAIA, João Edson de Arruda. **Elites e Práticas Políticas em Mato Grosso na Primeira República (1889-1930)**. Cuiabá: EDUFMT, 2010.

FENELON, Déa Ribeiro. **A formação do profissional de História e a realidade do ensino**. Cadernos CEDES, Campinas, Cortez, n. 8, p. 24-31, 1983.

FERREIRA, Marieta Moraes. **Aprendendo História: Reflexão e Ensino**. Cidade: Ed. Brasil, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: SP. Papiros, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino: experiências, reflexões e aprendizado.** Campinas: SP. Papiros, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 14<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GOUBERT, Pierre. **História Local. Revista Arrabaldes – Por Uma História Democrática.** Rio de Janeiro: N. 1, maio/ago, 1988.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. **A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar.** In: PESAVENTO, Sandra Jatahi. (Org.) História cultural: experiências de pesquisa. Porto Alegre. Ed. da UFRGS, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na Pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOHN, Palfrey. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais.** Porto Alegre: Grupo A, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campina, SP: Papyrus, 2003.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

MARTINS, ANA Rita. **Bandeirantes: Heróis ou Vilões?** Revista Nova Escola, ed.217, 2008. Disponível: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2430/mudou-a-imagem>>. Acesso: 01/03/2018.

MATO GROSSO, Superintendência de Políticas Públicas. **Objetivos de Aprendizagem para Escolas de Ensino Fundamental Urbanas.** Cuiabá. Cuiabá, 2017.

MENDES, Luís César Castrillon. **“Logo que o seu cofre proporcione esta despesa”: A construção da narrativa didática nacional nos manuais de História do Brasil adotados no Colégio Pedro II (1838-1898).** Cuiabá – MT: Tese doutorado em História. Cuiabá – Universidade Federal de Mato Grosso, 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. **Professores de história: entre saberes e prática.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MONTENEGRO, Antonio T. **História Oral e Memória: a cultura popular revisitada.** São Paulo: Contexto, 1992.

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

PAVANATI, Iandra; SOUSA, Richard Perassi Luiz de. História Digital, Ensino de História e Tecnologias de Comunicação Digital. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História-ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível: <<http://www.snh2011.anpuh.org>>. Acesso: 15/12/2017.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. In: **Conjectura**, v. 14, n. 2, maio/agosto, 2009.

PEREIRA, Júlio César. **Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para ciências da saúde, humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2004.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: VOL. 5, N. 10, 1992.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.  
Disponível: <[http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf)>  
Acesso: 20/01/2018.

PONTES E LACERDA. Prefeitura Municipal. **História do Município de Pontes e Lacerda**. Disponível: <<http://www.ponteslacerda.mt.gov.br/Institucional/Historia>>. Acesso: 01/03/2018.

PUHL, J. I. **O tempo do grilo: Posses na gleba São Domingos – 1979 – 1983, História da luta pela terra no Vale do Guaporé MT- 1970-1990**. Julho de 2003. 305 f. Cuiabá – MT: Dissertação de Mestrado em História – Universidade Federal de Mato Grosso, 2003.

QUAIATTO, Denise Belitz. **Ensino de História Local: uma história didática de Manta Maria e região**. 2016. 85 f. dissertação (mestrado no ensino de história) Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Catarina. 2016.

REZNIK, Luís. **O que é história local?** Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino da História. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000, p.3.  
[http://historiadesaogoncalo.pro.br/txt\\_hsg\\_artigo\\_03.pdf](http://historiadesaogoncalo.pro.br/txt_hsg_artigo_03.pdf). Acesso: 10/10/2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. São Paulo: Scipione, 2009.

SIEMENS, George. **Conectivismo uma teoria de aprendizagem para a idade digital**. Ano 2004. Disponível: <<http://usuarios.upf.br>>. Acesso: 15/12/2017.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSENCA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas**. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060>>. Acesso: 01/03/2018.

SILVA; Marco Antônio; PORTO, Amélia. **Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática**. Belo Horizonte: Roma, 2012.

SILVA, Taise Nunes. **Memória e Narrativa: relatos de experiência de vida no tempo do telégrafo em Pontes e Lacerda**. Monografia apresentada ao departamento de história do Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade do Estadual de Mato Grosso para obtenção do título de especialista, Cáceres, 2007.

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

SOUZA, Angélica Gonçalves de. **Cultivo da Poaia na Região do Assentamento Antônio Conselheiro: buscando na história uma opção atual de agricultura**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília, 2013.

SOUZA, Inês Cabanilha de. **Em busca do “movimento puro”. Organização, representação e disputa política local**. Junho de 2005. 282 f. Rio de Janeiro: Tese de doutorado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, 2003.

SOUZA, Renato Rocha. Algumas considerações sobre as abordagens construtivistas para a utilização de tecnologias na educação. **Liinc em Revista**, v.2, n.1, março 2006, p.40-52. Disponível: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso: 23/04/2017.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. **História Oral e Contemporaneidade**. Revista história oral, 5, p. 9-28 2002. <http://www.revista.historiaoral.org.br>. Acesso: 10/09/ 2017.

TORNAGHI, Alberto José da Costa; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. **Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do cursista**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

VEYNE, Paul Marie, 1930. **Como se escreve a história; Foucault Revoluciona a História**. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4º ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982, 1992, 1995, 1998.

### **Principais sites pesquisados**

[www.ampa.com.br](http://www.ampa.com.br)

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

[www.portallacerdense.com.br](http://www.portallacerdense.com.br)

[www.ponteselacerda.mt.gov.br](http://www.ponteselacerda.mt.gov.br)

[www.seduc.mt.gov.br](http://www.seduc.mt.gov.br)

[www.tvcentroeste.com.br](http://www.tvcentroeste.com.br)



### **Anexo 1 - Lista dos entrevistados pelo autor**

<b>N.</b>	<b>Nome do entrevistado</b>	<b>Profissão</b>	<b>Local</b>	<b>Ano</b>
01	Constantino Fernandes Leite	Agricultor	Pontes e Lacerda	2017
02	Esperidiana Leite Ribeiro	Servidora pública	Pontes e Lacerda	2017

#### **Roteiro das entrevistas**

- Qual seu nome e idade?
- Há quantos anos o(a) senhor(a) reside em Pontes Lacerda?
- Antes da chegada dos migrantes, como viviam os moradores da Vila dos Pretos?
- Como era a relação com os indígenas
- Com a chegada dos migrantes, quais transformações ocorreram na comunidade?
- Como os moradores da Vila dos Pretos atuavam durante os conflitos de terras em Pontes e Lacerda?
- Por que a Vila dos Pretos não se tornou o centro urbano de Pontes e Lacerda?

## **Anexo 2 - Fontes documentais**

- Lei Estadual nº. 3.813 de 1976. Elevação de Pontes e Lacerda a categoria de Distrito.
- Lei Estadual nº. 4.167, de 29 de dezembro de 1979. Emancipação do município de Pontes e Lacerda.
- Lei Estadual nº 7.231, de 28 de Dezembro de 1999. Emancipação do município de Vale de São Domingos.
- Lei Estadual nº. 7.233, de 28 de dezembro de 1999. Emancipação do município de Conquista D'Oeste.
- Lei Federal nº 9394/96. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Lei Federal nº 10.639/2003. Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Lei Federal nº 11.645/2008. Torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio.

### **Anexo 3 - História oficial de Pontes e Lacerda**

Disponível: <http://www.ponteselacerda.mt.gov.br>.  
Acesso: 04/06/2018

A história de Pontes e Lacerda remonta aos anos de 1784. A denominação Pontes e Lacerda é uma homenagem aos astrônomos e cartógrafos Antônio Pires da Silva Pontes Leme (mineiro) e Francisco José de Lacerda e Almeida (paulista) que passaram pela região em 1784, com a missão de elaborar a primeira carta geográfica dos rios da região. Partindo de Vila Bela da Santíssima Trindade, descreveram os rios das bacias Amazônica e do Prata. Ambos eram diplomados pela Universidade de Coimbra, Portugal.

Em 1786, Antônio Pires da Silva Pontes Leme, auxiliado por mais dois engenheiros, passou a explorar o rio Paraguai e todos os afluentes que nele deságuam pela parte ocidental até a região da baía Negra no estado de Mato Grosso do Sul. Fez seu retorno até Cuiabá navegando pelos rios São Lourenço e Cuiabá. Francisco José de Lacerda e Almeida fez o reconhecimento dos rios Taquari, Coxim, Camapuã, Sanguessuga, Pardo, Paraná e Tietê. Navegando por esses rios, chegou a São Paulo no dia 10 de janeiro de 1789. Em 1790 retornou a Portugal. Em seguida passou a ser sócio da Academia das Ciências. No ano seguinte foi nomeado lente de Matemática da Academia Real de Marinha.

Em 1797, escolhido, para o cargo de governador dos Rios de Sena, embarcou com destino a Moçambique em abril do mesmo ano, levando o arriscado encargo de efetuar a travessia da África, de Moçambique ao litoral de Angola. Em 30 de abril de 1798 partiu de Tete (Moçambique) com sua expedição, constituída por péssimos elementos, vendo obstáculos, perigos e privações sem conta, conseguiu alcançar as terras do Cazembe, nas margens do lago Mweru (África Central). Aí adoeceu gravemente, vindo a falecer no dia 17 de outubro de 1798. A pequena expedição, privada do seu prestigioso chefe, regressou a Tete sob a direção de Francisco João Pinto.

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

O mérito da conservação da cultura indígena na região é atribuído ao padre Antônio Iási Júnior, pois ele conquistou a estabilização dessa área indígena. Contribuiu decididamente para superar as crises provocadas pelos fazendeiros da região, luta que provocou a intervenção do Exército para a demarcação de uma reserva, denominada de Sararé.

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

Nessa época, o local onde se estabeleceu o prédio da Estação de Telégrafo, começou a ser conhecido como “Vila dos Pretos”. Foi a partir dessa vila que se originou a cidade de Pontes e Lacerda.

Em 19 de julho de 1909, o governo do estado destinou 3.600 hectares de terras para o centro da povoação. No entanto, a ocupação se deu de forma lenta.

A 22 de julho de 1947, Mariano Pires de Campos chegou a Pontes e Lacerda, acompanhado de 22 índios do povo Pareci, seguindo o Rio Guaporé e ocupando-se com a extração da poaia, planta da família das rubiáceas, nativa do Brasil encontrada na Amazônia, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo e a região Centro-Oeste. Suas raízes apresentam propriedades eméticas, expectorantes e antidisentéricas.

No dia 02 de setembro de 1955, teve início a medição de terras na região pela Colonizadora Sul Brasil, na localidade denominada Pindaituba, tendo como chefe o Sr. Jorge Lemos.

No ano de 1960, chegou o Sr. Joaquim Goulart, proveniente de Barretos - SP, trazendo consigo algumas famílias. Abriu uma fazenda às margens do córrego da Onça, plantando os primeiros pastos do futuro município de Pontes e Lacerda. Joaquim Goulart trouxe consigo uma imagem de Nossa Senhora Aparecida. Logo, as poucas famílias católicas da época entronizaram a imagem numa pequena igreja construída na “Vila dos Pretos”, atual Vila Guaporé.

Em 1962, chegou a Pontes e Lacerda uma equipe do Departamento Nacional de Estradas e Rodagem - DNER, a fim de abrir uma estrada em direção a Vila Bela da Santíssima Trindade. Até então este percurso era feito a pé ou a cavalo através das pequenas trilhas que cortavam a densa floresta da região. Segundo depoimento de um dos moradores, senhora Ervelina

Francisca Ramos, o trecho entre Pontes e Lacerda e Vila Bela da Santíssima Trindade, ficou foi entregue no dia 23 de dezembro de 1962.

O desenvolvimento geral do estado de Mato Grosso influenciou no desenvolvimento de Pontes e Lacerda, além das facilidades promovidas pelo estado. Entre elas estava a venda de terras a custo baixo. O Governo Federal desenvolveu planos de arrimo por meio de abertura de estradas e projetos da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e da Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste – SUDECO.

Com o crescimento do pequeno aglomerado urbano, a Lei no 3.813, de 03 de dezembro de 1976, sancionada pelo governador José Garcia Neto, criou o distrito de Pontes e Lacerda, no município de Vila Bela da Santíssima Trindade.

O afluxo de migrantes à região foi intenso, de modo especial a partir do momento da descoberta de ouro na região, entre os anos de 1970 e 1980, nos garimpos da Serra de Santa Bárbara e do Caldeirão.

A Lei Estadual no 4.167, de 29 de dezembro de 1979, de autoria do Deputado Ubiratan Spinelli e sancionada pelo Governador Frederico Campos, criou o município de Pontes e Lacerda, com território desmembrado do município de Vila Bela da Santíssima Trindade. O artigo 1º dessa Lei, diz: Fica elevado à categoria de Município com o nome de Pontes e Lacerda, o Distrito do mesmo nome, criado como unidade integrante do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade, pela Lei nº 3.813, de 03 de dezembro de 1976. A instalação oficial deu-se somente em janeiro de 1981, ocasião em que tomou posse o senhor Gercino Rodrigues de Souza, na condição de primeiro prefeito municipal, através de nomeação, conforme o artigo 2º dessa mesma Lei: Nos termos da Lei Complementar Federal nº 1, de 09 de novembro de 1967, o Município de Pontes e Lacerda será instalado no dia 31 de janeiro de 1981, com a posse do Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores a serem eleitos a 15 de novembro de 1980. Dois anos depois entregou o cargo ao Sr. Dionir de Freitas Queiroz, primeiro prefeito eleito do município.

**Anexo 4 - Cartas de cedência da entrevista**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO - Núcleo de Documentação de História  
Escrita e Oral**

**Projeto de Pesquisa: *História local: memórias de Pontes e Lacerda-MT, em forma de e-book***

**Carta de Cessão**

Pelo presente documento, eu Constantino Fernandes Leite, brasileiro, estado civil casado, agricultor, CPF nº 142.316.031-20, domiciliado e residente em Pontes e Lacerda/MT, Avenida Central, Bairro Vila Guaporé, declaro ceder ao Projeto de Pesquisa História local: memórias de Pontes e Lacerda-MT, em forma de e-book, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do presente depoimento, de caráter histórico e documental, que prestei ao referido projeto, na cidade de Pontes e Lacerda, em 20 de dezembro, 2017, num total de aproximadamente uma hora de gravação, para o mestrando Nelton Messias Soares, presente no ato da produção da entrevista.

O projeto *História local: memórias de Pontes e Lacerda-MT, em forma de e-book*, juntamente com a UNEMAT/NUDHEO (Núcleo de Documentação de História escrita e oral), ficam conseqüentemente autorizados a utilizar, divulgar e publicar, somente para fins culturais e acadêmicos, inclusive na produção do e-book, o mencionado depoimento no seu todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Projeto de pesquisa e junto ao Comitê de Ética, com a única ressalva de se obrigar a garantir sua integridade e indicação de fonte e autor, sob pena de aplicação de leis em vigor.

Pontes e Lacerda-MT, 20/ 12 /2017

---

Entrevistado (a)

(Original assinado)

---

Coordenação do Projeto  
Pesquisador(a)

(Original assinado)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS**  
**CAMPUS UNIVERSITÁRIO ‘JANE VANINI’ – CÁCERES/MT**  
**DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA/NUDHEO - Núcleo de Documentação de História**  
**Escrita e Oral**

**Projeto de Pesquisa: *História local: memórias de Pontes e Lacerda-MT, em forma de e-book***

### **Carta de Cessão**

Pelo presente documento, eu Esperidiana Leite Ribeiro, brasileira, servidora pública, CPF nº 383.378.601-97, domiciliada e residente em Pontes e Lacerda/MT, Avenida Central, Bairro Vila Guaporé, declaro ceder ao Projeto de Pesquisa História local: memórias de Pontes e Lacerda-MT, em forma de e-book, sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do presente depoimento, de caráter histórico e documental, que prestei ao referido projeto, na cidade de Pontes e Lacerda, em 20 de dezembro, 2017, num total de aproximadamente uma hora de gravação, para o mestrando Nelton Messias Soares, presente no ato da produção da entrevista.

O projeto *História local: memórias de Pontes e Lacerda-MT, em forma de e-book*, juntamente com a UNEMAT/NUDHEO (Núcleo de Documentação de História escrita e oral), ficam conseqüentemente autorizados a utilizar, divulgar e publicar, somente para fins culturais e acadêmicos, inclusive na produção do e-book, o mencionado depoimento no seu todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, segundo as normas do Projeto de pesquisa e junto ao Comitê de Ética, com a única ressalva de se obrigar a garantir sua integridade e indicação de fonte e autor, sob pena de aplicação de leis em vigor.

Pontes e Lacerda-MT, 15/ 12 /2017

---

Entrevistado (a)

(Original assinado)

---

Coordenação do Projeto  
Pesquisador(a)

(Original assinado)