



PROFHISTÓRIA

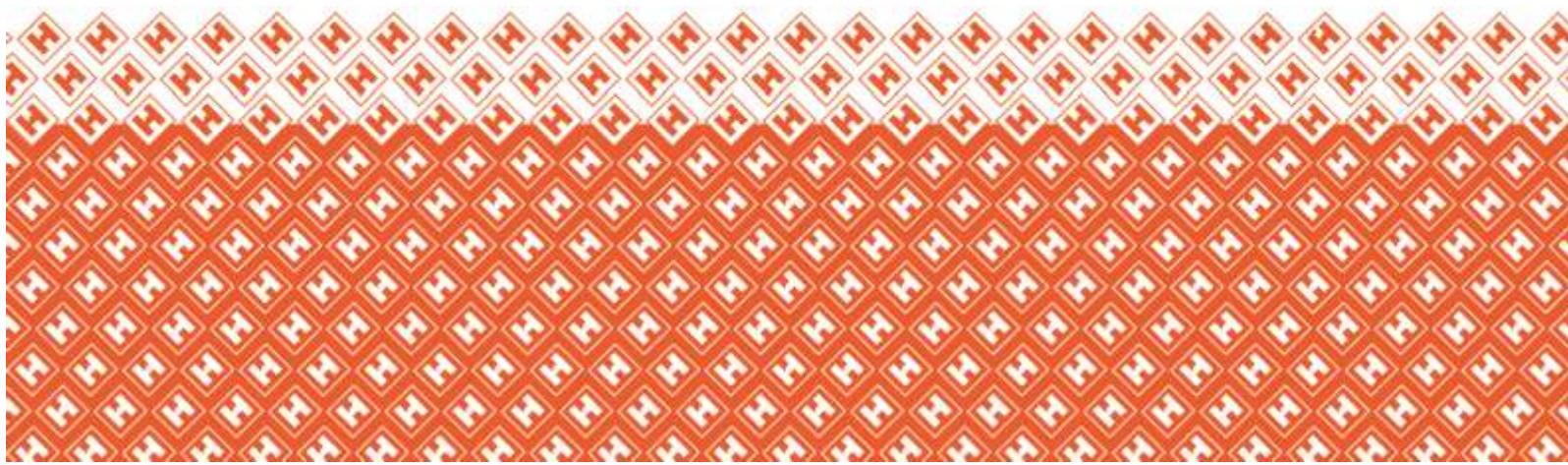
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FERNANDA JARDIM VIEIRA

**MEMÓRIAS DE MIGRANTES E ICONOGRAFIAS NA COMPOSIÇÃO
DO ENSINO DE HISTÓRIA EM COMODORO, MATO GROSSO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

JUNHO/ 2021



FERNANDA JARDIM VIEIRA

**MEMÓRIAS DE MIGRANTES E ICONOGRAFIAS NA COMPOSIÇÃO DO
ENSINO DE HISTÓRIA EM COMODORO, MATO GROSSO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA - da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro de Sousa Araújo.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

**CÁCERES/MT
2021**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

VIEIRA, Fernanda Jardim.

V657m Memórias de Migrantes e Iconografias na Composição do Ensino de História em Comodoro, Mato Grosso / Fernanda Jardim Vieira – Cáceres, 2021.
154 f.; 30 cm. (Ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso

(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu

(Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.

Orientador: Maria do Socorro de Sousa Araújo

1. Ensino de História. 2. História Local. 3. Profhistória. 4.

Tdic. I. Fernanda Jardim Vieira. II. Memórias de Migrantes e Iconografias na Composição do Ensino de História em Comodoro, Mato Grosso: .

CDU 930.1

FERNANDA JARDIM VIEIRA

**MEMÓRIAS DE MIGRANTES E ICONOGRAFIAS NA COMPOSIÇÃO DO
ENSINO DE HISTÓRIA EM COMODORO, MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Cáceres, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Defesa da dissertação em 25 de junho de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr^a. Maria do Socorro de Sousa Araújo(UNEMAT) (Professora Orientadora)

Dr^a. Carla Monteiro de Souza (Professora Convidada – UFRR)

Dr^a. Regiane Cristina Custódio (Professora Convidada – UNEMAT)

Dr. João Ivo Puhl (Professor Convidado – Suplente - UNEMAT)



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



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

Aos vinte e cinco dias do mês de junho de dois mil e vinte e um às 18:00 horas, ocorreu a Defesa da Dissertação de Mestrado de **Fernanda Jardim Vieira** com a produção intitulada **Memórias de migrantes e iconografias na composição do Ensino de História em Comodoro – Mato Grosso**. A defesa ocorreu de forma remota, a distância via *Google Meet*. A Comissão Examinadora foi composta por Professora Dr^a Maria do Socorro de Sousa Araújo (orientadora), Professora Dr^a Carla Monteiro de Souza (Examinadora Externo – Universidade Federal de Roraima – UFRR), Professora Dr^a Regiane Cristina Custódio (Examinadora Interno) e Professor Dr. João Ivo Puhl (Suplente). Concluída a exposição e a arguição da candidata, a Comissão Examinadora considerou a candidata **APROVADA**. Para fazer jus ao título de Mestre em Ensino de História, a versão final da Dissertação com os ajustes sugeridos pela Comissão Examinadora deverá ser entregue à Secretaria do ProfHistória no prazo de sessenta dias, a partir da data da Defesa. A Dissertação e o Produto deverão ser entregues em PDF e uma versão em capa dura. O exemplar definitivo será homologado pelo Conselho do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso, conferindo título de validade nacional ao aprovado. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo(a) presidente da Comissão Examinadora.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr^a Maria do Socorro de Sousa Araújo – UNEMAT (Presidente da Banca)

Prof. Dr^a Carla Monteiro de Souza – Examinadora Externo (Universidade Federal de Roraima – UFRR) (Participação a distância).

Prof. Dr^a Regiane Cristina Custódio – Examinador Interno (UNEMAT) (Participação a distância) –

Prof. Dr. João Ivo Puhl(Suplente)

Dedico este trabalho à mulher da minha vida, minha mãe Leonilda Jardim. Gratidão por todo amor e carinho que sempre me dedicou, por acreditar em mim, na minha capacidade e por nunca me deixar desistir de lutar pelos meus sonhos. Dedico também este trabalho à memória de meu irmão Jonatan Fernando Jardim, que nos deixou no decorrer deste percurso de mestrado. Sou grata por você ter existido, por sempre nos alegrar com suas piadas e risadas, por me encorajar com sua garra e vontade de viver mesmo em meio a tantas adversidades, por nunca ter deixado de me incentivar e por me fazer acreditar até o fim de seus dias que eu era capaz de vencer esta etapa. Eu sei o quanto você estaria orgulhoso se estivesse aqui. Enquanto houver memória em mim, você estará vivo!

AGRADECIMENTOS

O encerramento desta etapa da minha vida é algo que almejei muito. Por algum tempo pensei que este sonho fosse inalcançável, mas através do PROFHSITÓRIA ele pode se tornar real. Agradeço ao programa por proporcionar aos professores da educação básica condições para o ingresso em uma formação continuada de qualidade e que muito acrescenta à nossa prática docente. Foram dois anos de muito aprendizado, leituras, debates, discussões e reflexões sobre minha prática pedagógica e minha atuação enquanto professora e historiadora, que certamente me tornaram uma profissional melhor.

A pesquisa não é algo consequente que surge naturalmente, ela não se faz do nada. A pesquisa nasce de indagações, inquietações, do interesse em compreender e/ou responder a uma questão posta. Ela é cansativa, exaustiva, solitária e exige muito não apenas de nós, mas também de outras pessoas que de certa forma estão envolvidas em nosso ciclo de vivência ou com a própria pesquisa. Portanto, é oportuno fazer alguns agradecimentos singelos às pessoas que estiveram comigo e me auxiliaram no decorrer deste processo, de forma que esta pesquisa fosse concluída com êxito.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pai eterno que até aqui me sustentou, me concedeu força nos momentos de dor, cansaço, exaustão e solidão em que pensei que não conseguiria. Segurou minhas mãos e me fortaleceu, me permitindo viver esta experiência e concluí-la com êxito.

Agradeço a minha família pelo apoio que sempre me deu. Aos meus irmãos Rafael Jardim Vieira e Maria Thalita Jardim Vieira, sou grata pela força e por compreenderem minha distância e ausência nessa fase de escrita da dissertação. Aos meus sobrinhos, meus três amores, Winder Gabriel, João Miguel e Christofer que irradiaram amor e afeto e me fortaleceram com seus abraços carinhosos. Gratidão especial aos meus genitores Gilberto Rubens Fraga Vieira e Leonilda Jardim, coautores da minha história, pilar que me sustentou e me fez tornar a pessoa que sou. Sem seus ensinamentos e apoio eu não teria concluído com êxito essa etapa. Obrigada por me ensinarem desde muito cedo que só a educação transforma.

Gratidão a minha orientadora, professora Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo, ser humano excepcional sem a qual esta dissertação não teria sido construída. Sou grata pelo incentivo, dedicação e apoio a esta dissertação mesmo quando ainda era só um projeto. Pelas conversas reconfortantes, orientações sempre pontuais, pela força que me deu nos momentos de desespero pelos quais passei durante esse trajeto, e pelo carinho concedido à minha escrita,

contribuindo sempre de forma positiva. Essa trajetória chega ao fim com uma contribuição sua que é imensurável e eu sou eternamente grata por ter compartilhado esse momento contigo.

Agradeço à Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Unidade Regionalizada de Cáceres pela oferta do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória e por oportunizar aos professores da educação básica uma formação continuada de excelência.

À Banca Examinadora na figura da professora Dr^a. Carla Monteiro de Souza juntamente com professora Dr^a. Regiane Cristina Custódio pelas contribuições que foram orientadas no Exame de Qualificação e na Defesa de forma muito construtiva e pontual. O olhar de fato examinador de vocês possibilitou a este trabalho uma construção mais coesa e completa. Agradeço pelas orientações muito válidas e pelas indicações de leitura sempre pertinentes que somaram na construção dessa dissertação.

Aos professores que estiveram conosco no decorrer das aulas do mestrado, que me acolheram e passaram seus conhecimentos com tanto carinho e atenção, contribuindo para o crescimento pessoal e profissional.

Aos colegas do mestrado pelo apoio e companheirismo no decorrer de todo este processo, pelas conversas, trocas de informações, amizade e incentivo mútuo prestado no decorrer deste Curso, em especial à Ana Paula Lima Botelho e Michelle Gomes que estiveram mais próximas, compartilhando alegrias e aflições nas etapas de pesquisa e escrita.

Aos meus colegas de trabalho que em todos os momentos me incentivaram a seguir em frente, me impulsionaram com suas palavras de força e encorajamento, e contribuíram de maneira positiva para que esta dissertação se concretizasse. À professora Luciana Raimunda Lana da Costa que através do seu projeto de mestrado me inspirou a me debruçar sobre a temática da história local. Deixo um agradecimento especial a eles, que além de colegas de trabalho são meus amigos, professor Me. Jucimar Silva dos Reis e professora Rosane Pontes Silva, estiveram comigo em todos os momentos, me motivando, orientando, direcionando e compartilhando aflições e pequenas conquistas ao longo do processo. Vocês foram essenciais para que esse trabalho fosse finalizado e serei eternamente grata. Aos gestores da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, dos anos 2019 à 2020, por todas as flexibilizações de horários, itens que me permitiram participar das aulas do mestrado. Palavras são incapazes de expressar minha gratidão a vocês.

Agradeço a todos os amigos que estiveram comigo durante esse percurso, compreendendo minhas ausências e me dando forças para continuar nessa caminhada, em

especial à querida Jessilayne Santos Alexandre da Silva. Suas palavras de encorajamento estão gravadas em minha memória.

Agradeço ao meu companheiro João Victor Viotto da Silva, que durante esse período além de compreender as horas e horas que eu passava em frente ao computador, me estimulou a permanecer firme e com palavras de incentivo me impulsionou a prosseguir com a escrita da dissertação. Agradeço até mesmo as vezes em que “brigou” comigo ressaltando a importância de me manter firme quando eu tentava, devido ao cansaço, deixar a procrastinação se sobrepôr ao desejo de concluir este trabalho. Sua presença, afeto, carinho, apoio e incentivo foram primordiais para que eu conseguisse persistir e concluir este trabalho.

Agradeço a todos os entrevistados que mesmo sem me conhecer me receberam com carinho e aceitaram compartilhar comigo suas memórias, vivências e história de vida, me permitindo registrá-las sob olhar crítico de pesquisadora/historiadora. Agradeço também a todos que cederam seus acervos documentais e fotográficos para a produção da dissertação e do *site*. Sem vocês este trabalho não seria o mesmo. Sou imensuravelmente grata pelas colaborações. Deixo minha gratidão ao meu amigo Guilherme Tomas de Santana Junior que me auxiliou no contato com os entrevistados e dessa forma contribuiu para este trabalho.

Agradeço aos alunos que fizeram, fazem e que farão parte da minha jornada, pois são eles que me inspiram a ser uma professora melhor, a buscar cada vez mais conhecimento para lhes oferecer um ensinamento de qualidade e a estar em constante aprendizagem. Vocês também são a razão disso tudo!

Agradeço a todos que nesse período, estando perto ou longe, contribuíram de alguma forma, direta ou indiretamente. Quem com palavras, mensagens ou atitudes, me impulsionou a permanecer firme, eu agradeço de coração.

*“Cada memória é um museu de acontecimentos
singulares”*

(Joel Candau, 2012, p. 99).

RESUMO

Esta dissertação tem como base a questão do ensino de história que parte do local (história local), visando propiciar e promover conhecimentos acerca do processo migratório para a cidade de Comodoro-MT, durante as décadas de 1970 e 1980. O ensino dos conhecimentos históricos em uma perspectiva local está ancorado e é discutido nos diversos documentos que regem a Educação Básica no Brasil e no Estado de Mato Grosso, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCMT), dentre outros, os quais o consideram como primordial para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Pautando-se nesses documentos e em discussões teóricas pertinentes à temática da pesquisa, realizamos debates envolvendo o ensino de história e metodologias de ensino-aprendizagem fundamentadas especialmente na história local, tendo como principais teóricos, Brodbeck (2012), Gonçalves (2007) e Schmidt (2007). A pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva teve como principal enfoque documental as entrevistas com revisitação da memória dos migrantes advindos das mais diversas regiões do país, entre as décadas de 1970 e 1980, e foram realizadas com a metodologia de história oral, a partir das concepções teóricas de Alberti (2004). Estes, ao se estabelecerem aqui, contribuíram para a formação de uma comunidade a partir de um nucleamento rural-urbano que culminou com a formação da cidade de Comodoro-MT. A dissertação foi produzida como requisito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) e busca trazer contribuições à lacuna historiográfica quanto ao processo de migração e formação da cidade de Comodoro-MT. Frente a isso, procuramos produzir uma historiografia da localidade, com foco no processo migratório para a região e de formação do município. As discussões relacionadas aos processos que impulsionaram a migração para as regiões Centro-Oeste e Norte do país, rumo à chamada Amazônia Legal, na qual Comodoro se insere, estão ancoradas nas concepções teóricas de Guimarães Neto (2003). O aporte teórico acerca de memórias e o processo de ensino-aprendizagem seguem a perspectiva teórica de Le Goff (1990) e Halbwachs (1968), dentre outros estudiosos, e as discussões que fundamentam as iconografias, têm como principal referencial teórico Kossoy (2001; 2002). O viés da História Cultural discutido no texto fundamenta-se, sobretudo, no aporte teórico de Roger Chartier (2002). A presente dissertação divide-se em três capítulos, através dos quais ambicionamos promover um estímulo aos professores da educação básica do município a incluírem esses conteúdos e documentos referentes à história local em suas práticas de ensino. Dedicamos uma sessão desta dissertação a um debate acerca das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), como uma breve discussão acerca do seu papel no processo de ensino-aprendizagem no século XXI, culminando com a apresentação do produto pedagógico, resultado dessa dissertação e das discussões nela travadas. O *website* intitulado “Saber mais de História Local - Memória & História comodoreense”, foi idealizado e criado com a pretensão de impulsionar o acesso da comunidade comodoreense, sobretudo, professores e alunos, a materiais histórico-documentais, imagéticos e cartográficos que proporcionem e ampliem as possibilidades de trabalho com a história local. Partimos do pressuposto de que a história é de grande relevância para a formação dos discentes enquanto cidadãos críticos que conhecem e compreendem a história da qual fazem parte. Esperamos que os materiais produzidos a partir desta dissertação possibilitem aos estudantes oportunidades de compreenderem a história de construção e constituição da localidade onde vivem, bem como se entenderem como parte desse processo histórico que está em constante construção.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. História Local. ProfHistória. TDIC.

ABSTRACT

This dissertation is based on the issue of teaching history from the place and aims to provide and promote knowledge about the migration process to the city of Comodoro-MT, during the 1970s and 1980s. The teaching of historical knowledge in a local perspective is fixed and is discussed in the various documents that controls the basic education in Brazil and the State of Mato Grosso, as in the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), in the National Curriculum Parameters (PCN), in the Common National Curriculum Basis (BNCC), in the Mato Grosso Curricular Guidelines (OCMT), among others, the which consider it to be essential for the intellectual and social development of students. Based on these documents and theoretical discussions pertinent to the research theme, we hold debates involving the history teaching and teaching-learning methodologies grounded especially in local history, with Brodbeck (2012), Gonçalves (2007) and Schmidt (2007). Qualitative research of the type descriptive had as a main documental focus the interviews with revisiting of the memory migrants from the most diverse regions of the country, between the 1970s and 1980s and were carried out with the methodology of oral history, from the theoretical conception of Alberti (2004). These, when establishing themselves here, contributed to the formation of a community from a rural-urban nucleus that culminated in the formation of the city of Comodoro-MT. The dissertation was produced as a requirement of the Professional Masters Program in History Teaching (PROFHISTÓRIA) and seeks to bring contributions to the historiographic gap as to the process of migration and formation of the city of Comodoro-MT. Because of this, we seek to produce historiography of the locality, focusing on the migration process to the region and the formation of the city. The discussions related to the processes that drove migration to the central-west and north regions of the country, towards the so - called legal Amazon in which Comodoro is inserted, are anchored in the theoretical conceptions of Guimarães Neto (2003). The theoretical contribution about memories and the teaching-learning process follows the theoretical perspective of Le Goff (1990) and Halbwachs (1968), among other scholars, and the discussions that support the iconographies have Kossoy (2001; 2002). The Cultural History bias discussed in the text is mainly based on the theoretical contribution of Roger Chartier (2002). The actual dissertation is divided into three chapters, through which the aim is to encourage teachers of basic education in the city to include these contents and documents referring to local history in their teaching practices. We dedicate a session of this dissertation to a debate about Digital Technologies of Information and Communication (TDIC), as a brief discussion about its role in the teaching-learning process in the presentation of the pedagogical product, a result of this dissertation and discussions in it. The website entitled " Know more about Local History – Memory & amp; Comodorenses History & quot;, was conceived and created to boost the access of the community of Comodoro, especially teachers and students, to historical-documentary, pictures, and cartographic maps that provide and expand the possibilities of working with local history. We assume that history is of great relevance to the education of students as critical citizens who know and understand the history of which they are part, and we hope that the materials produced from this dissertation provide students with opportunities to understand the history of the construction of the locality where they live, as well as to understand themselves as part of this historical process that is in constant construction.

KEYWORDS: History teaching. Local History. ProfHistória. TDIC.

LISTA DE SIGLAS

- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BR** – Rodovia Federal
- CPDOC** - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DRC-MT** – Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
- FUNAI** – Fundação Nacional do Índio
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- LBD** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MT** – Mato Grosso
- OCMT** – Orientações Curriculares de Mato Grosso
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIN** – Programa de Integração Nacional
- SPI** – Serviço de Proteção ao Índio
- TDIC** – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
- TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização geográfica do município de Comodoro – MT	54
Figura 2 – Mapa do núcleo urbano de Comodoro/MT e seus distritos.	56
Figura 3 – Antiga localização do Distrito de Novo Oeste/MT.....	75
Figura 4 - Contrato de compra e venda de terras – Frente.	76
Figura 5 - Contrato de compra e venda de terras – Verso	76
Figura 6 - proposta de compra de terreno pela imobiliária Panorama.....	78
Figura 7 - Recibo de recebimento de carnê para pagamento de lote	79
Figura 8 - <i>Outdoor</i> às margens da BR 364, anunciando o loteamento de terrenos em Comodoro/MT, na década de 1980	81
Figura 9 – BR-364 – Rodovia Marechal Rondon.....	86
Figura 10 – Mapa da Revista Veja. Municípios ao longo da BR 364.	89
Figura 11 – Jonas Piovesan e seu “posto de gasolina”.	91
Figura 12 - Projeto de lei 143/84 – transfere a sede do distrito de Novo Oeste para Comodoro.	96
Figura 13 - Justificativa para a mudança da prerrogativa de distrito de Novo Oeste para Comodoro	96
Figura 14 - Carregamento de toras extraídas das matas de Comodoro-MT.....	105
Figura 15 - Página de “início” do <i>website</i> SABER MAIS DE HISTÓRIA LOCAL: memória & História comodorense.	126
Figura 16 - Ícone “quem somos” do <i>website</i> SABER MAIS DE HISTÓRIA LOCAL: memória & História comodorense.....	127
Figura 17 - Ícone "galeria de fotos da cidade" do <i>website</i> SABER MAIS DE HISTÓRIA LOCAL: memória & História comodorense.	128
Figura 18 - Ícone "galeria de fotos da cidade" – Mosaico.....	128
Figura 19 - Ícone "mapas da cidade"	130
Figura 20 - Ícone “fontes documentais”	131
Figura 21 - subpasta: “documentos em PDF”	131
Figura 22 – Ícone “contato”.....	132

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	22
MEMÓRIAS DE MIGRANTES E ICONOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA PARTINDO DA HISTÓRIA LOCAL: DISCUSSÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS	22
I.I- História local nos documentos orientadores da educação básica brasileira	22
I.II- História local como metodologia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem em História	30
I.III- As memórias e suas relações com a aprendizagem histórica	41
I.IV- História oral: entrevistas como metodologias facilitadoras do processo de construção histórico.....	47
CAPÍTULO II.....	52
HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIAS: FORMAÇÃO DA CIDADE COMO CERNE DO PROCESSO CONSTRUTIVO DO FAZER HISTORIOGRÁFICO	52
II.I-Comodoro, Mato Grosso: apresentando o município	53
II.II-Integração nacional e a migração para o norte/centro-oeste do Brasil nas décadas de 1970-1980	57
II.III- Migração para Comodoro-MT nas décadas de 1970 e 1980 e o processo de formação do município.....	65
CAPÍTULO III	108
TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE HISTÓRIA: <i>WEBSITE</i> COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA HISTÓRIA E DA CIDADE	108
III.I–As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos documentos orientadores da educação básica brasileira	109
III.II- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e sua relação com a aprendizagem no século XXI	117
III.III- <i>Website</i> “saber mais de história local: Memória e História Comodoreense” como um facilitador de acesso ao conhecimento local.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
FONTES DOCUMENTAIS E SITES.....	146
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

Para esta dissertação, partimos do pressuposto de que a história não é absoluta, nunca está pronta e que o fazer histórico é um processo contínuo e que diz respeito a todos. Um dos objetivos do ensino de História deve ser o de estimular a produção de conhecimentos históricos pelos estudantes, de forma que eles se percebam como construtores da história e sejam capazes de identificar as mudanças e permanências que explicam as experiências que resultaram na sociedade da qual eles fazem parte.

Trabalhamos na mesma perspectiva de Scarpim; Trevisan (2018), segundo a qual o ensino de história tem como um de seus objetivos principais propiciar um aprendizado que permita aos alunos se sentirem partícipes dos processos históricos, contribuindo para minimizar a visão tradicional da história como o estudo de um passado distante e congelado no tempo. É necessário então fazer com que as experiências dos alunos, seus pais, familiares, amigos e conhecidos, integrantes da comunidade a qual pertencem, contribuam para discutir e problematizar os vários temas que são comumente estudados nas aulas de história.

De acordo com as discussões levantadas por Brodbeck (2012, p. 120), “em qualquer grupo, é fundamental conhecer a história da sociedade em que se vive para entender determinados mecanismos que a regem”, assim, faz-se necessário compreender o processo histórico de formação da comunidade para entender as permanências desse passado nas questões do presente. O trabalho com as fontes documentais é um procedimento fundamental no âmbito da sala de aula, pois amplia os conhecimentos acerca do trabalho realizado pelo historiador, estimula a observação e incita os estudantes a refletirem sobre os conteúdos que lhes são ensinados, através dos documentos históricos (BRODBECK, 2012).

Os estudantes, além de adquirirem conhecimentos sobre a história da sociedade em que vivem, desenvolverão habilidades que tornarão o aprendizado histórico mais prazeroso e dinâmico, além de levá-los a se compreenderem como sujeitos históricos, construtores e parte da história de si e de sua comunidade. Cabe ao ensino de História o papel de contribuir para que o aluno seja capaz de ler o seu entorno social, qualificando-o para uma atuação política consciente, assim como para o mundo do trabalho (NIKITIUK, 2001).

Acerca da história da cidade de Comodoro, ainda há considerável carência de produção historiográfica sólida e de rigor científico que permita aos professores da comunidade realizarem um trabalho com a história do local, a partir de conteúdos relevantes e confiáveis. Além disso, devido à falta de registros, muitas histórias e memórias são partes constitutivas dessa comunidade e estão se perdendo com a morte daqueles que vivenciaram o processo de

construção desta localidade desde seu início. Portanto, há uma memória social formulada a partir de vivências coletivas (compartilhadas) e contextos específicos que se confundem com uma história acontecimental em torno da qual se organiza uma narrativa linear, cronológica e de caráter evolutivo (DOSSE, 2013). Nesse sentido, a história da cidade de Comodoro requer uma escrita historiográfica. Conforme asseverou Le Goff (1990), seja para a história ou para a memória, é de extrema importância, em qualquer comunidade, que se passe as narrativas do oral para o escrito de maneira que os registros se materializem para a posteridade.

É com essa compreensão que propomos a presente dissertação acerca das memórias dos migrantes e iconografias diversas que dizem muito da história de Comodoro, tendo como objetivo, em linhas gerais, constituir uma historiografia acerca do processo migratório para a localidade nas décadas de 1970 e 1980 e de formação dessa localidade. A partir disso, o resultado final da pesquisa é a feitura de um “produto pedagógico” para ser utilizado no Ensino de História nas unidades escolares do município, almejando despertar nos alunos o desejo pelo fazer histórico para que, dessa forma, eles formulem uma identidade histórica com o local onde vivem e possam desenvolver o sentimento de pertencimento à comunidade. Destacamos que a presente dissertação está em consonância com a Lei estadual nº 5.573 de 06 de fevereiro de 1990 (D.O 17.04.90), e busca atender os seus pressupostos que estabelecem a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de História, Geografia e Literatura de Mato Grosso, “nas escolas de 1º e 2º graus, públicas ou privadas, que funcionem no Estado”, bem como em outros documentos legais que norteiam a educação básica brasileira conforme será discutido adiante.

Esta investigação trabalha com questões conceituais como memória, cultura, desenvolvimentismo, migração, cidade, narrativa, poder, dentre outros, de maneira que possamos pensar a condição humana incorporada ao ofício do historiador, sem pretender hierarquizar as práticas discursivas, sejam da história, sejam das fontes documentais. Essa postura assinala o compromisso com a “operação historiográfica” como orienta Certeau (2011), no sentido de conferir rigor às fontes documentais estabelecendo interlocução com os autores e produzindo um discurso como representação do passado.

Esta pesquisa está inserida no campo da História Cultural, que propõe caminhos para o trabalho com uma escrita da história no que concerne à constituição e uso das linguagens, relações de poder e a construção de identidades sociais. Para Chartier (2002), a História Cultural se relaciona com a forma que concebemos as relações entre grupos sociais e os níveis culturais dessa relação. Ele aborda ainda que através da escrita da História o historiador toma os documentos como pistas, sinais, indícios de que algo aconteceu, para então construir sua interpretação dos fatos ocorridos, uma vez que é inverossímil que qualquer evento histórico

volte a acontecer e, justamente por isso, tende a permitir a existência de diferentes pontos de vista (interpretações) sobre um mesmo fato.

Como forma de viabilizar a produção desta investigação, utilizamos como um dos meios de acesso à história dessa comunidade, as memórias de moradores antigos, vizinhos, familiares e conhecidos dos alunos através da metodologia de história oral, de maneira a produzir um documento que possibilite aos professores de história a elaboração de materiais didático-pedagógicos que os permitam estabelecer ligações entre o que é desenvolvido em sala de aula e a realidade dos estudantes, bem como a incorporação junto ao ensino de história geral, de práticas pedagógicas que envolvam o local, fazendo com que os alunos se percebam como parte constitutiva de sua própria história e da história da comunidade em que vivem. Sendo assim, capazes de relacionar a realidade de seu presente com a construção da historiografia local, tornando-se cidadãos críticos e atuantes.

O interesse em trabalhar com os atores sociais que migraram e se estabeleceram em Comodoro e que hoje fomentam a história da cidade, atualmente pautada na oralidade, surgiu a partir da realização de um projeto interdisciplinar realizado no ano 2018 por uma colega de trabalho, prof^ª. Ma. Luciana Raimunda Lana Costa, então aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UNEMAT), que atua na rede estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, cidade de Comodoro, ministrando a disciplina Língua Portuguesa. Naquela oportunidade, ela desenvolvia sua pesquisa de mestrado através do “Projeto Identidade”, que tinha por objetivo trabalhar a identidade dos jovens estudantes a partir da história da sua localidade e das suas vivências cotidianas com o desenvolvimento de poesias literárias acerca das histórias dos migrantes. Na presente oportunidade, fui convidada a colaborar com o projeto ministrando uma pequena palestra acerca da história de Comodoro, acompanhada de uma das componentes da família Piovezan, então identificada como “colonizadora” do local, com os alunos da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan, público alvo do projeto, e local onde também atuo como docente.

Ao realizar pesquisas no momento de preparação da palestra e com intuito de aprofundar meus conhecimentos sobre a história da cidade, visto que eu havia me instalado no município a menos de um ano, constatei uma grande escassez de informações e mesmo da ausência de produção historiográfica sobre as relações sociais, econômicas e culturais estabelecidas no processo de ocupação e constituição da sociedade comodorense. Partindo desta constatação, nasceu o interesse em realizar uma pesquisa a respeito da história de formação do município.

Utilizando como base as memórias dos próprios moradores da comunidade e estabelecendo uma relação entre memórias e história de vida, os relatos coletados, bem como

documentos e registros imagéticos e cartográficos, foram tomados como fontes documentais para a partir disso, indagarmos, questionarmos e elaboramos uma historiografia do povoamento local, visando propiciar aos professores da educação básica condições de elaborar materiais didáticos e práticas pedagógicas que permitam o trabalho com a história local em sala de aula, propiciando aos estudantes um aprendizado mais significativo.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No capítulo I, iniciamos a escrita com uma discussão teórica sobre a forma como a história local vem aparecendo nos documentos orientadores da educação brasileira da década de 1990 até os dias atuais, passando também pela legislação do estado de Mato Grosso. Em seguida discutimos alguns conceitos cruciais para o entendimento desse trabalho, como história local, memórias e história oral procurando identificar como esses conceitos se relacionam com a aprendizagem histórica.

No capítulo II, fizemos uma breve contextualização acerca do município de Comodoro-MT, *locus* desta pesquisa. Em seguida, travamos uma discussão acerca do processo migratório para a região centro-oeste e norte do Brasil entre as décadas de 1970 e 1980, período em que essas migrações receberam grandes incentivos federais, contribuindo para a consolidação de Comodoro enquanto município. Em seguida, fazemos uma discussão acerca do processo de formação do município de Comodoro.

Para tanto, ancorados no que propõe Alberti (2004), trazemos alguns trechos das 4 entrevistas devidamente transcritas, que foram realizadas com cinco moradores desta comunidade, dentre os quais, um casal que decidiu participar de forma conjunta, e mais um senhor e outras duas senhoras que foram entrevistados individualmente. As entrevistas foram realizadas em sessão única e gravadas com o suporte de um *notebook*. A escolha dos entrevistados foi motivada por estes comporem esta comunidade nas décadas de 1970 e/ou 1980, tendo vivenciado experiências do início da formação deste local e participado do processo de formação do município.

O critério utilizado para a escolha dos entrevistados foi a participação destes no processo de constituição do município de Comodoro e as informações colhidas para chegarmos à escolha destes foram obtidas através de uma rede de indicações que partiram dos próprios moradores do município e da comunidade escolar da qual faço parte do corpo docente, bem como através das leituras de Ferreira (2001; 2008), que traz um breve histórico acerca da colonização da cidade e onde constam alguns nomes de atores sociais, cujas ações se mostram significativas para a história de Comodoro. Nesse capítulo, aparecem ainda alguns documentos e iconografias que registraram o processo de constituição do município.

Como programa de pós-graduação, o Mestrado Profissional em Ensino de História –

ProfHistória – é voltado exclusivamente para a formação continuada de professores da educação básica que estejam em atividades, logo, os estudos e investigações realizadas nesse programa se destinam à melhoria do processo de ensino-aprendizagem em História no ensino básico de todo o Brasil. Partindo disso, um dos requisitos para a conclusão deste curso é a proposição de um produto pedagógico que auxilie professores e alunos, facilitando e ampliando o acesso aos conhecimentos históricos.

Dessa forma, no capítulo III, fazemos uma discussão teórica sobre os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) que estão cada dia mais associadas aos processos de ensino no mundo atual e precisam ser inseridas no contexto da sala de aula. Visando ainda auxiliar nesse processo, propomos a construção de um *website* como produto pedagógico voltado à educação básica, que possibilite aos docentes tanto da rede municipal como estadual de educação da cidade de Comodoro, Mato Grosso e demais interessados na temática, um local *online* para conhecer um pouco da história de formação da cidade.

O *website*, intitulado “Saber mais de História Local: Memória & História comodoreense”, foi idealizado e criado com a perspectiva de promover, disseminar e democratizar os conhecimentos acerca da história da cidade de Comodoro. Nesta ferramenta, disponibilizamos materiais escritos e visuais que possibilitarão o envolvimento de professores, alunos e até mesmo da comunidade com o estudo e a pesquisa da história local. Desta forma, a relevância da pesquisa reside na produção de documentos e materiais de caráter pedagógico com os quais professores do município, bem como da rede estadual de educação local poderão trabalhar a história de Comodoro.

Dito isso, ponderamos que a presente pesquisa apresenta uma natureza qualitativa, uma vez que desenvolvemos um trabalho de investigação que envolve a sociedade e o entorno da comunidade escolar, através do contato com os membros que contribuíram para a formação do município de Comodoro. Assim, em consonância com as afirmações de Jardim e Pereira (2009, p. 3), segundo as quais “[...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão a partir de um grupo social, de uma organização”.

A opção por essa natureza de investigação se dá quando buscamos informações de pessoas lugares e processos que envolvam questões sociais, dando voz aos indivíduos e às interpretações dos fatos. Na análise qualitativa, o objeto de estudo é dado como uma construção social subjetiva, o que nos permite a utilização de métodos como as entrevistas orais, gravações, questionários e análise das mais diversas fontes e instrumentos documentais.

Dessa forma, a dissertação foi desenvolvida com os usos das memórias de pessoas que

migraram e se estabeleceram no lugar, hoje formalmente município de Comodoro, explorando suas histórias de vida e experiências através de entrevistas, análise de documentos e fotografias. Partindo disso, iniciaremos a apresentação dos dados acerca do contexto social desse município, do processo de sua constituição, buscando compreender como os sujeitos desta pesquisa contribuíram para esse processo bem como a forma como ele se deu. A partir de um cruzamento de dados e documentos, procuramos produzir conhecimentos visando reconhecer o poder dos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que são frequentemente observadas entre pesquisador e participantes de estudo (CRESWELL, 2014).

Esperamos que esta dissertação, construída com a pretensão de viabilizar o estudo da história local de Comodoro/MT, contribua para que outros professores elaborem materiais que possibilitem um ambiente com aulas de história mais dinâmicas e prazerosas, uma vez que os alunos terão a oportunidade de perceber de perto como a história é construída e como ela está intrínseca à sua existência, compreendendo ainda que tudo o que produzem é história e deve ser levado em consideração, rompendo com a concepção factual, linear e positivista. No mais, enfatizamos que essa dissertação deve ser entendida como uma modesta contribuição ao campo da história local que está em pleno desenvolvimento.

**MEMÓRIAS DE MIGRANTES E ICONOGRAFIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA
PARTINDO DA HISTÓRIA LOCAL: DISCUSSÕES TEÓRICO-CONCEITUAIS**

Este primeiro capítulo versa sobre alguns conceitos teóricos importantes para a compreensão da história local e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem em História. Para tanto, iniciamos as discussões com uma apresentação de como a história local é abordada nos documentos que orientam e direcionam a educação básica no Brasil e no estado de Mato Grosso, bem como, se ela aparece como necessária para um ensino histórico mais significativo. Em seguida, apresentamos a história local, com base em discussões e pesquisas de vários autores que trabalham a temática, e suscitamos debates acerca de como a história local pode colaborar para o processo de ensino-aprendizagem em História, como metodologia de ensino. Sequentemente, trabalhamos o conceito de memória, comumente utilizado no trabalho com a história local, assim como a história oral e as entrevistas, que atuam como facilitadores do processo de construção do conhecimento histórico.

I.I- História local nos documentos orientadores da educação básica brasileira

A história local como um procedimento metodológico que visa propiciar o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes e a formação cidadã tem sido recorrente nos estudos e debates de historiadores, bem como é assunto de discussão dos importantes documentos educacionais nacionais que orientam a educação básica do Brasil.

A Lei nº 9.394/96 – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criada com vistas a regulamentar o sistema educacional brasileiro e a estabelecer os princípios que a educação deve seguir, bem como situar o Estado quanto aos seus deveres no que tange à educação e definir o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, afirma em seu artigo primeiro que “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Assim, a história do lugar de convívio dos estudantes, seja a casa, o bairro ou a cidade apresentam-se como mediadoras da formação sociocultural desses atores sociais, logo, importante veículo de formação de cidadãos críticos e conscientes.

De acordo com as discussões de Maria Auxiliadora Schmidt (2007), desde a década de 1930 a história local esteve presente nas Referências Curriculares e Instruções Metodológicas que compunham a legislação educacional brasileira. Até a década de 1970, o ensino pautado na história local era sugerido como um recurso didático por meio do qual era possível o desenvolvimento de técnicas e atividades de ensino, mas voltado de forma geral para as séries iniciais do ensino fundamental. A partir de 1971, a história local passou a ser aplicada no ensino como uma maneira de aproximação entre os estudantes e o meio em que eles vivem, sendo entendido, assim, como “sinônimo de comunidade”, privilegiando o estudo voltado para o que está mais próximo e mais simples para só depois chegar ao que está mais distante e mais complexo, o que se chamou de proposta de “currículo por círculos concêntricos” (SCHMIDT, 2007, p. 188).

Já na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), um dos importantes documentos institucionais que orientam a educação básica brasileira atual, sinalizaram sobre a relevância da história local para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos estudantes e preconiza que ao ensino de História cabe o papel de fazer com que os estudantes reflitam e relacionem aspectos ligados ao lugar onde vivem, ao tempo e à cultura, construindo valores que os permitam agir e interferir na sociedade da qual fazem parte de forma crítica. Acerca da aprendizagem vinculada ao estudo do local, nos Parâmetros Curriculares Nacionais constam que:

Um dos aspectos mais ricos nessas atividades revela-se quando os estudantes têm a oportunidade de conviver e conversar com os habitantes da região, imprimindo em suas lembranças a linguagem local, o vocabulário diferenciado, as experiências, as vivências específicas, os costumes, a hospitalidade. Essas saídas podem propiciar o desenvolvimento do olhar histórico sobre a realidade. Isto não significa apenas observar os dados visíveis. Com o auxílio dos habitantes locais e do professor, o aluno pode identificar as características da cultura, percebendo o que não é explícito. Olhar um espaço como um objeto investigativo é estar sensível ao fato de que ele sintetiza propostas e intervenções sociais, políticas, econômicas, culturais, tecnológicas e naturais de diferentes épocas, num diálogo entre os tempos, partindo do presente. Nesse sentido, até os espaços escolares e familiares podem ser escolhidos como objetos de estudo do meio. (BRASIL, 1998a, p. 96).

Partindo do destaque acima mencionado, a história local passou a ser valorizada como um estudo do meio através do qual se possibilita que o estudante olhe para o seu local de vivência com inquietação, indagação e questionamentos acerca das questões sociais e do mundo que o cerca. Assim, a sala de aula pode ser o espaço onde as memórias da comunidade, da

família, do bairro, da rua, memórias que estão presentes no cotidiano dos estudantes devem ser colocadas em primeiro plano para que possam sentir-se parte do processo e possam compreender a História a partir de suas experiências, sensibilizando-se às questões políticas, sociais, econômicas e culturais da sua comunidade e daí possam compreender essas mesmas questões em escalas nacional, global, partindo do presente, mas dialogando com passado. Acerca dessas discussões, os PCN fazem algumas considerações, assinalando que:

O domínio das noções de diferença, semelhança, transformação e permanência possibilita ao aluno estabelecer relações e, no processo de distinção e análise, adquirir novos domínios cognitivos e aumentar o seu conhecimento sobre si mesmo, seu grupo, sua região, seu país, o mundo e outras formas de viver e outras práticas sociais, culturais, políticas e econômicas construídas por diferentes povos. (BRASIL, 1998a, p. 36).

Podemos depreender do fragmento acima que partindo de questões cotidianas e da análise do seu ambiente de vivência, verificando quais elementos sociais sofreram alterações ao longo do tempo, bem como de que forma os diferentes atores sociais se relacionam com o meio, o aluno poderá desenvolver conhecimentos cognitivos, ampliando seus saberes sobre si e sobre os demais componentes da sociedade a qual compõe, compreendendo, entendendo e respeitando as diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, relacionando o passado e o presente, num exercício constante de análise e interpretação da sua realidade.

O trabalho com as fontes primárias em sala de aula, definidas por Callai (1988, p. 14) como “[...] jornais, fotografias, gravuras e a entrevista com pessoas que tenham participado do evento estudado” podem propiciar ao alunado a oportunidade de contato com uma história mais palpável uma vez que esta pode ser construída até mesmo no âmbito de seu lar, com os pais, avós, tios, vizinhos, pessoas que fazem parte de sua comunidade, que possuam experiências relevantes no processo de construção histórico e que podem ser constituídos não somente através da memória, mas também de outros aparatos utilizados para dar cientificidade e/ou inteligibilidade à história.

Logo, a partir das atividades desenvolvidas no âmbito escolar, os alunos poderão entender a História como um conhecimento, experiência e prática social, contribuindo assim para o desenvolvimento e a formação intelectual dos estudantes aproximando os mesmos das gerações passadas e fortalecendo seus laços de identidade, contribuindo para a formação de cidadãos comprometidos e conscientes para atuar no mundo de hoje (BRASIL, 1998a). Os Parâmetros Curriculares Nacionais também exprimem a importância da história da localidade para a construção de conhecimentos históricos em sala de aula, orientando que

Os estudos históricos desempenham um papel importante, na medida em que contemplam pesquisas e reflexões das representações construídas socialmente e das relações estabelecidas entre os indivíduos, os grupos, os povos e o mundo social, em uma época. Nesse sentido, o ensino de História pode fazer escolhas pedagógicas capazes de possibilitar ao aluno refletir sobre seus valores e suas práticas cotidianas e relacioná-los com problemáticas históricas inerentes ao seu grupo de convívio, à sua localidade, à sua região e à sociedade nacional e mundial. (BRASIL, 1998a, p. 34).

Nessa mesma perspectiva, as Orientações Curriculares de Mato Grosso (OCMT), sinalizam que o estudo da história local é indispensável para o desenvolvimento social e intelectual do estudante. Entre as muitas possibilidades e formas de aprendizagens, consideramos que partindo da compreensão histórica do local onde residem, os alunos compreendam melhor os aspectos sociais gerais.

Embora predominem hoje as preocupações do mundo globalizado, a compreensão e o estudo da história brasileira devem ter prioridade por sua especificidade. Estudar o local e o regional é fundamental, pois possibilita que o estudante entenda a história a partir do seu cotidiano, das suas relações sociais, dos seus hábitos e costumes das memórias construídas culturalmente, de maneira que ele contextualize a dinamicidade das organizações sociais, econômicas, políticas, nacionais e mundiais. (MATO GROSSO, 2010, p. 37).

Partindo dessa premissa e analisando as Orientações Curriculares de Mato Grosso, compreendemos que o estudo da história brasileira bem como da localidade onde o estudante reside deve ter prioridade por se tratar do local onde ele estabelece suas relações sociais, adquire sua cultura e constrói sua cidadania. Contextualizar os elementos presentes no seu cotidiano o ajuda a compreender esses mesmos fenômenos, porém em escalas maiores, e assim partindo do olhar que ele tem sobre o local, possa entender o global, e vice-versa. O documento ainda assevera que

Saber pensar o espaço é saber identificar essa rede de relações; é perceber que o espaço está sujeito a relações locais, regionais, nacionais e internacionais, podendo situar-se nelas de forma centralizada ou marginalizada. É também situá-lo dentro de uma totalidade físico-territorial, ou, em outras palavras, é saber inserir espaços menores em espaços cada vez maiores. Dessa forma, analisar a organização do espaço geográfico produzido pelos seres humanos em sociedade é identificar as relações sociais que estruturaram este espaço. (MATO GROSSO, 2010, p. 23).

Partindo de questões pequenas, próximas, esperamos que ele possa compreender questões maiores e mais distantes, ou seja, partindo do entendimento de questões e problemáticas locais/regionais, possa associar e entender questões e problemáticas

nacionais/globais. Este entendimento coaduna-se com o que é proposto pela LDB quando ela discute que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996. Nova redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Tal constatação assevera o que já vem sendo discutido: a necessidade de inclusão de um ensino que contemple, em todas as etapas da educação básica, as características regionais/locais bem como elementos culturais, sociais e econômicos que abarquem nossos estudantes e a realidade vivenciada por estes. É indispensável levar em consideração a multiplicidade cultural que compõe o Estado brasileiro, sendo assim, é inadequado a adoção de um currículo engessado que não contemple a diversidade da localidade onde cada um dos atores sociais está inserido.

Acerca do currículo e da inserção de um ensino que englobe o local e o regional no processo de ensino-aprendizagem, a LDB, art. 35, § 1º ainda discute que “a parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 1996. Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017). Partindo dessa discussão, é importante salientar a autonomia concedida às unidades escolares na implementação de um ensino que valorize a história dos indivíduos inseridos em cada local, respeitando as diferenças e particularidades de cada um.

Desse modo, o documento expressa que ao estudar História partindo do local, do espaço de convívio social dos alunos, tornam-se menos complexas as análises das questões sociais, econômicas e culturais, fazendo ainda com que eles reflitam que as relações históricas globais também estão conectadas com as questões locais, menores, além de compreenderem de que forma essas relações se estabelecem. As OCMT assinalam ainda que:

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

Dessa forma, percebemos que o documento entende a história local como um instrumento através do qual a identidade regional se constitui. Nessa mesma compreensão do

local, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento elaborado recentemente com vistas a homogeneizar as competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes de todo o país no decurso da trajetória escolar, tem como premissa a superação da fragmentação das políticas educacionais e objetiva reduzir as desigualdades entre o ensino nos diferentes locais, a partir de uma certa padronização do currículo, nivelando e elevando a qualidade do ensino brasileiro para que dessa forma haja garantia de “[...] um patamar comum de aprendizagem para todos os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 8), traz algumas considerações quanto à importância da história de vida e do cotidiano dos alunos para a aprendizagem histórica.

A BNCC foi criada com o objetivo de que os alunos de norte a sul do Brasil que estudam em escolas públicas ou privadas, rurais ou urbanas tenham acesso a um conjunto fundamental de habilidades e conhecimentos comuns. Acerca do ensino de História, a BNCC discute que devemos “[...] considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais” (BRASIL, 2018, p. 401).

O documento ainda ressalta a importância de estimular ações em que professores e alunos sejam “sujeitos do processo de ensino e aprendizagem”, para que dessa forma eles possam “assumir uma atitude historiadora” frente aos conteúdos propostos. Isso não significa que os discentes serão transformados em historiadores, mas que o ensino de história lhes possibilite uma percepção consistente do que é a História e como ela é produzida. Sendo assim, o trabalho com a história da localidade apresenta-se como um importante campo de conhecimento que operacionaliza uma aproximação entre os conteúdos e a realidade dos estudantes, de forma que a partir disso eles possam

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. (BRASIL, 2018, p. 517).

Nessa mesma perspectiva de inserção da diversidade regional e local, no âmbito da sala de aula, após a concretização da BNCC enquanto documento orientador da educação básica brasileira, o Estado de Mato Grosso promulgou o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), a partir dos pressupostos da BNCC e das OCMT, articulando e alinhando os princípios da base nacional com o currículo local. Dessa forma, em consonância com estes documentos, a DRC-MT propõe a incorporação nos currículos escolares de propostas

pedagógicas que abordem temas contemporâneos que “afetam a vida humana em escala local, regional, e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (MATO GROSSO, 2018).

Com vistas a adequar a BNCC à realidade local, o DRC-MT elenca, entre suas propostas, a contextualização dos “[...] conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem” (MATO GROSSO, 2018, p. 6). Dessa forma, temos uma proposta de ensino que promove uma aproximação entre os conteúdos comumente trabalhados e o local onde os estudantes residem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN), também trazem algumas reflexões acerca da importância do espaço de convívio dos estudantes e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, embora essas discussões não sejam tão profundas no que tange à história local. O documento destaca que “[...] a sociedade, na sua história, constitui-se no *lócus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar” (BRASIL, 2013, p. 15). A escola está inserida no espaço de vivência dos estudantes e conseqüentemente é parte importante do processo de formação destes.

O que se espera é que a partir do trabalho com a história local os alunos possam ser capazes de atribuir significados aos acontecimentos cotidianos, bem como intercalar os saberes e experiências adquiridos no convívio em sociedade com os conhecimentos adquiridos em sala de aula. Nesse sentido, a unidade escolar, através do projeto político-pedagógico que passa a ser visto não como mera burocracia, mas como instrumento através do qual se constrói os caminhos para possíveis respostas aos problemas, passa, de maneira coletiva, “a respeitar os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social” e por meio disso, estimulamos os estudantes no que tange à “[...] leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber os horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento (BRASIL, 2013. P. 49).

Assim, o espaço de vivência dos estudantes apresenta-se como um palco para a sua formação cognitiva e social, pois a partir da interação com os diferentes grupos que compõe sua comunidade é que crianças e adolescentes vão construindo significações para os diferentes aspectos da vida em sociedade. As DCN reiteram ainda que no decorrer deste processo precisamos considerar que as significações ocorrem quando da interação com os outros indivíduos a partir da qual são construídos laços culturais e identitários (BRASIL, 2013).

Nessa perspectiva, as DCN discutem ainda que “[...] a sociedade, na sua história, constitui-se no *locus* da vida, das tramas sociais, dos encontros e desencontros nas suas mais diferentes dimensões. É nesse espaço que se inscreve a instituição escolar” (BRASIL, 2013, p. 15). Logo, faz-se necessário esse diálogo entre a escola e o ambiente em que está se insere, pois é na sociedade e a partir dos acontecimentos sociais que a história se constitui, e não apenas em acontecimentos grandiosos e que incluem figuras tidas como “importantes ou influentes”, mas em acontecimentos cotidianos, comuns, envolvendo pessoas comuns da comunidade e por vezes do nosso grupo de convívio, bem como dos nossos estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCN) ponderam ainda acerca da importância da inclusão de conteúdos que envolvam as experiências cotidianas dos alunos no processo de ensino-aprendizagem assegurando que é por meio da “[...] história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente” (BRASIL, 2013, p. 87).

Assim, partindo das concepções teórico-metodológicas travadas e de aspectos legais que abarcam o ensino de história nos âmbitos nacional e estadual podemos perceber que, de maneira geral, os documentos oficiais tratam as questões de estudo da história local como de suma importância para o processo de construção do saber histórico, bem como, essenciais para o processo de formação de cidadãos críticos e preparados para exercer sua cidadania na sociedade da qual fazem parte de maneira atuante.

O ensino de História que aparece nos documentos orientadores da educação brasileira, bem como nas diversas discussões travadas nesta dissertação a partir das discussões de vários autores, têm a cidadania como um aspecto formativo dos estudantes enquanto atores sociais em construção. Mas o que é ser cidadão? De acordo com as discussões de Manzini Covre (2002, p. 9) “[...] ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano”. Logo, ser cidadão é atuar no ambiente em que se vive, respeitando as regras e cobrando para que elas sejam efetivas para todos, participando dos processos sociais e políticos e intervindo na sociedade sempre que necessário.

A própria Constituição Federal em seu art. 205 associa a educação à formação para a cidadania, afirmando que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

E qual a relação do ensino de história com a formação para a cidadania? A esse respeito,

Lucini (2018, p. 67) salienta que “os conteúdos históricos ensinados sem uma intencionalidade que implique o desenvolvimento de uma consciência cidadã e política, podem resultar na incapacidade de compreensão crítica do tempo vivido”. Logo, o ensino de história voltado para a formação cidadã tem como finalidade a formação de sujeitos dotados de senso crítico e prontos a compreender os processos pelos quais a sociedade passa e suas modificações ao longo do tempo, de forma que seja possível a estes exigir que os direitos de todos os atores sociais sejam garantidos.

Nessa mesma perspectiva, Jacques Le Goff (2004, p. 138) propôs o termo “cidadania cultural” no qual se inscreve o “direito à memória histórica”. Segundo suas discussões, todos os atores sociais têm direito à memória, ao seu acesso através dos bens materiais e imateriais que a constituem, de forma que memórias “representem seu passado, sua tradição, sua história”. Ele ainda ressalta que a memória é um elemento importante no processo de construção da identidade e da cidadania cultural, pois é nas teias da memória que se estabelecem as relações que conectam a cidade, as experiências sociais e as lutas cotidianas que desembocam em sua própria história.

I.II- História local como metodologia facilitadora do processo de ensino-aprendizagem em História

Esta dissertação trabalha com a história local como importante método pedagógico para o ensino de história na educação básica do município de Comodoro, Mato Grosso. Para tanto, é necessário entender essa metodologia, bem como, de que forma ela pode colaborar para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ressaltamos que ao longo desta dissertação podem ser encontradas as expressões “história local”, “história do local” ou ainda “história do lugar”, seguindo as discussões de diferentes autores acerca dessa temática. Sendo assim, essas expressões devem ser entendidas, nesse trabalho como sinônimos de história local.

No que tange à compreensão conceitual sobre história local, Márcia de Almeida Gonçalves (2007) traz as seguintes considerações

A história, como conceito polissêmico, remete a dois grandes sentidos, quais sejam, a história como experiência, a história como conhecimento. O adjetivo local, por sua vez, responde por uma qualificação que estabelece a circunscrição de um lugar. Esse sentido se manifesta claramente no uso do verbo localizar, qual seja, situar algo em algum lugar, o que, por outro lado, nos leva a uma ação. A história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento

sobre o conjunto dessas experiências. (GONÇALVES, 2007, p. 177).

Nessa perspectiva, a história é entendida como conhecimento e experiência, e o local entendido enquanto lugar onde algo ou alguém está situado, um recorte que pode referir-se a um vilarejo, bairro, vizinhança, aldeia, instituição, cidade, onde ocorram acontecimentos cotidianos e/ou específicos de uma determinada sociedade ou grupo de indivíduos. Assim, a história local diz respeito às histórias e às experiências de um ou mais sujeitos de uma determinada localidade ou que compõe um espaço específico, bem como ao conjunto de conhecimentos constituídos a partir dessas experiências, tomadas como ponto de partida para um estudo. A história torna-se local quando o local passa a ser o foco da análise com suas singularidades e particularidades. Ainda apresentando a compreensão sobre história local, nos apoiamos nos apontamentos do renomado historiador Pierre Goubert acerca desse assunto, que denomina a história local como:

[...] 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 a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um contado italiano, uma *Land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês). Praticada há tempos atrás com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada. (GOUBERT, 1988, p. 70).

Nesse sentido, a história local pode ser entendida como aquela que está compreendida em uma área de estudo específico, seja uma rua, bairro, vila, cidade, aquela que se refere ao espaço de vivência, próximo da realidade dos indivíduos que o analisam, em espaços bem menores do que aquelas regiões político-administrativas definidas geograficamente, como o estado ou o país.

Segundo as concepções de Circe Bittencourt (2008, p. 168), “[...] a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer”. Logo, o trabalho de rememoração no contexto local auxilia na compreensão do aluno sobre a história da sua cidade e da comunidade em que vive, possibilitando a este uma visão mais ampla das questões que permeiam as sociedades em geral, partindo de problemas próximos a ele. Coadunando-se com a colocação supracitada, Brodbeck (2012, p. 127) assinala que “[...] a percepção de que aquele espaço urbano ou rural foi produzido

pelos seres humanos ao longo do tempo pode auxiliar no estabelecimento de uma relação de cidadania ao pertencer àquele lugar como também dele próprio, sujeito daquela história”.

A história local constitui-se um campo privilegiado de investigação das relações que se estabelecem nas teias sociais, permitindo que os estudantes possam fazer ligações entre as relações de poder estabelecidas entre os diversos grupos, instituições e indivíduos que compõem a sociedade da qual fazem parte, partindo de atividades que promovam o desenvolvimento intelectual destes, bem como seu envolvimento em tarefas que favoreçam sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem, através de atividades que envolvam ensino e pesquisa como parte de um mesmo todo (PAIM, 2012).

Em relação a História local, pode-se situá-la como princípio metodológico, que encontra sua validade ao atender aos pressupostos da construção de um conhecimento que intereja com um saber que se torna significativo e consciente, constituindo-se em sua relevância social. Definindo-se como a História do lugar, aproxima o aluno do seu cotidiano, da sua família e de seus companheiros, para a compreensão de si mesmo como sujeito histórico, agente do seu fazer e do seu viver. Tem, pois, um caráter formativo ao situar o aluno no seu contexto de vivência, mas sem se limitar a esse enfoque, ou seja, a particularidade local precisa ser analisada nos aspectos em que se articula com a generalidade e a complexidade do social-histórico. (NIKITIUK, 2001, p. 89-90).

Desse modo, história local é tomada como uma ferramenta necessária para o ensino e a pesquisa em história por possibilitar o estabelecimento de conexões entre o que é aprendido na sala de aula e o que acontece no dia a dia dos estudantes, fazendo com que se entendam como sujeitos históricos e a partir disso, possam compreender conteúdos que estudados em escalas maiores, podem apresentar-se um tanto quanto abstratos e incompreensíveis. O ensino de história que toma como pressuposto didático-pedagógico a história local, precisa valorizar a pesquisa instigando os estudantes a questionarem, indagarem, investigarem e sistematizarem os conhecimentos adquiridos, para que assim possam compreender o mundo em que estão inseridos, seu *lócus* de vivência, bem como entender que o conhecimento é um processo constante de busca e construção.

A História local, segundo as discussões apontadas por Schmidt (2007, p. 190) como uma possibilidade de “gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas: por exemplo, o trabalho com documentos e materiais auxiliares, buscar informações em arquivos e perguntar-se sobre o sentido das coisas”. No que tange à postura investigativa dos alunos, é importante que o professor faça com que esta se inicie no âmbito familiar e gradativamente vá se ampliando para a rua, o bairro, a escola, a cidade, até atingir escalas

nacionais, globais. O trabalho com fontes primárias como documentos, memórias, arquivos públicos e/ou prédios públicos que se constituem em patrimônios culturais locais pode auxiliar na construção desse processo investigativo. Acerca da história da localidade *versus* estudo histórico, Bittencourt (2008, p. 168) afirma que “a problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo local”.

Ainda nessa perspectiva, Bittencourt (2008, p. 168) orienta que “[...] o cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada por alienação”. Partindo dessa discussão, salientamos que através da análise de elementos que compõe o *lócus* de vivência dos alunos, quais sejam, as ruas de sua cidade, seus traços, seus nomes, suas edificações, seus moradores e prédios mais antigos, bem como as memórias acerca da localidade, os alunos poderão começar a dar novos significados aos seus espaços de convívio e a compreender que a história não é feita de vultos, mas se constitui a partir das trajetórias de vida de pessoas comuns, como ele mesmo e os que o cercam, compreendendo assim que “[...] a história local não é uma história de protagonistas, mas de coadjuvantes” (CIAMPI, 2007, p 206).

A história local introduz uma formação que contempla não apenas o indivíduo em sua particularidade, mas as relações sociais que se estabelecem na coletividade, ancorando-se na história cotidiana, constituída metodologicamente a partir da realidade local. Sintetizando, nas palavras de Schmidt (2007, p. 191), “[...] o trabalho com espaços menores pode facilitar o estabelecimento de continuidades e diferenças, evidências de mudanças, dos conflitos e das permanências”. Dessa forma, o estudante passa a identificar na dinâmica da vida cotidiana, transformações no espaço e no tempo e assim, podem ser capazes de articular os processos que ocorrem no seu âmbito de vivência, a processos semelhantes que ocorrem em outros lugares. Nesse mesmo sentido, Fagundes pontua algumas questões, assinalando que:

Entendemos a história local como um novo método de abordagem histórica que consiste em mostrar singularidades do lugar, bem como os pontos de conexão com a realidade de outros lugares. Essa forma de conceber e fazer história permite, no ambiente escolar, uma relação contínua entre os sujeitos e o objeto de estudo, uma vez que esses sujeitos – o aluno e o professor – fazem parte da comunidade e das múltiplas relações aí contraídas, o que facilita na identificação das características do processo histórico local e possibilita a percepção da heterogeneidade cultural aí existente. (FAGUNDES, 2006, p. 94).

O que o autor discute é o trabalho com o ensino de história que oriente os alunos para

um processo de reflexão da sua realidade, a partir do qual os estudantes aprendam a analisar as particularidades do lugar em que vivem e daí, estabelecem conexões com outros lugares. Dessa forma, a história local torna o aprendizado intelegível, pois permite que se estabeleçam conexões nos processos de ensino-aprendizagem entre professores, estudantes e o meio em que estes estão inseridos.

De acordo as discussões de Garrido (1993), a história local é importante para a formação do aluno, uma vez que costumamos ensinar história partindo das macrovisões (de fora para dentro) tornando o aprendizado do aluno mais difícil, pois partimos do que está mais distante, e portanto, é mais abstrato. Seria muito mais fácil ao aluno perceber a relevância dos conteúdos estudados, se partíssemos de dentro para fora, do que está mais próximo a ele e, portanto, é mais palpável.

A autora ainda destaca que quando trabalhamos com fontes orais levamos os alunos a desenvolver uma série de ações e habilidades derivadas do trabalho de planejar e elaborar as entrevistas e transcrições, relacionando-se com os objetos de estudo e inclusive com pessoas desconhecidas, além de desenvolver a oratória, a arte de se comunicar com o outro e em público, ou seja, desencadeamos uma série de atividades de profundo valor pedagógico e formativo para os alunos. De acordo com o documento de Referência Curricular de Mato Grosso:

Ensinar história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global (MATO GROSSO, 2018, p. 251).

Nesse sentido, o contato dos alunos com a história da localidade onde vivem poderá despertar um sentimento de pertencimento ao local, fazendo com estes se percebam como parte do processo histórico, e quiçá, como construtores da história superando a visão de que esta diz respeito apenas a um passado distante ao qual não pertencemos, de que ela é feita apenas por grandes homens, heróis e guerreiros que tiveram um passado glorioso, e que não há importância na contemporaneidade ou na história cotidiana.

O recorte local abre possibilidades para que sejam desenvolvidos estudos com indivíduos, individual ou coletivamente, e/ou instituições às quais antes não eram conferidas significâncias, reconhecendo seu papel e relevância no processo de constituição histórica da sociedade a qual pertencem, permitindo ao aluno perceber que há muito conhecimento nos lugares e sujeitos que aparentemente não tinham importância alguma. “A história local

emoldura, na sua narrativa, outros lugares de ação para sujeitos situados nas margens de certos *locus* de exercício de poder, ostentados por uma escrita da história comprometida com a fundação de uma consciência nacional” (GONÇALVES, 2007, p. 182).

Partindo de estudos locais, podemos evidenciar o valor de todos os indivíduos que compõem a sociedade, independente do grupo social ao qual este pertença, integrando o ensino de história a outras dimensões da vida cotidiana, articulando os saberes preexistentes de nossos alunos e os que estão em processo de aquisição para apreenderem outros processos de constituição histórico-sociais maiores. Ferreira e Oliveira (2019, p. 136) fazem algumas considerações nesse sentido e afirmam que:

[...] a história local só tem seu valor plenamente explorado se trabalhada com escalas que sejam intercambiadas e sobrepostas para que os alunos possam perceber justamente onde o local e o geral se distanciam e se aproximam.

O trabalho que se desenvolve a partir da metodologia de história local, parte da perspectiva teórico-metodológico que trata de questões ligadas ao dia a dia, ao cotidiano e às vivências dos alunos, articulando seus conhecimentos prévios aos conteúdos apresentados em sala de aula, e, gradativamente, ampliando esse conhecimento a escalas nacionais e globais possibilitando aos estudantes uma aprendizagem mais significativa. Coadunado com a linha de pensamento das autoras supracitadas, Marta de Souza Lima Brodbeck faz alguns apontamentos e salienta que:

É fundamental, também, que se considere que o aluno já tem certos saberes acerca de alguns dos conteúdos de história, que foram elaborados no seu convívio familiar, social e escolar. Na maior parte das vezes, esses conhecimentos não estão sistematizados, mas é a partir deles que os alunos podem reformular conceitos e conhecimentos, por meio da incorporação de novos conhecimentos aqueles já adquiridos, buscando aperfeiçoamento, aquisição e descoberta de habilidades. [...] O professor deve sempre procurar transpor as questões abordadas em sala de aula, com a realidade com uma contribuição para o estudo dos temas trabalhados. (BRODBECK, 2012, 17).

Logo, é necessário que o professor leve em conta os conhecimentos que os alunos já trazem consigo, suas “bagagens” sociais e culturais, experiências da vida cotidiana que lhes conferem algum saber empírico, para que explorem esses saberes e a partir deles introduzam outros conteúdos, possibilitando que os alunos aprendam relacionando os conteúdos históricos a sua própria realidade. Doravante, o professor deve relacionar essas vivências, englobá-las em seu plano de ensino para que através dessas experiências seja possível realizar a transposição entre os temas trabalhados em sala e as questões que permeiam o dia a dia dos alunos.

De acordo com os apontamentos de Fonseca (2003), a sala de aula oferece duas possibilidades ao professor de história: a primeira de que ele, através do uso de várias metodologias faça emergir o plural, a memória dos que são tradicionalmente excluídos das tramas historiográficas, unindo os fios do passado e do presente, de forma a dar visibilidade àqueles que não têm direito à história, nas “narrativas oficiais”, permitindo assim que as suas narrativas atuem no processo de remontar e compreender os fatos que originaram a história social. A segunda é a de que quando essa inserção de sujeitos excluídos não ocorre, inconsciente ou deliberadamente, o professor trabalha na perpetuação de mitos e estereótipos da memória dominante, operando de forma contrária.

Coadunando-se com essa assertiva, Bittencourt (2008, p. 114) salienta que “[...] a história local como forma de introduzir o aluno na compreensão do mais próximo, a preocupação maior, na atualidade é estabelecer articulações constantes, nas diferentes séries, entre o local, o nacional e o geral”. Assim, mobilizando e estabelecendo relações entre as vivências individuais e a história coletiva, a história local permite que, partindo de questões próximas e tangíveis, os alunos compreendam questões que envolvam espaços maiores e mais distantes.

Trabalhar com fontes próximas a eles pode tornar o aprendizado mais leve, uma vez que estes trabalharão com situações que lhes são muito familiares, histórias, memórias, lugares que estão ligados ou se referem ao seu ciclo de convívio, de forma que estas fontes sirvam de elo e ofereçam condições aos estudantes condições de se identificarem e se reconhecerem como sujeitos históricos, sendo capazes de construir uma consciência histórica.

No que tange à consciência histórica, podemos entender, nas palavras de Rüsen (2001, p. 56) como “[...] a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é como ciência, e por que ela é necessária”. Ele ainda afirma que para essa consciência histórica se desenvolver, faz-se necessário que no ambiente escolar sejam trabalhados conteúdos que desenvolvam o pensamento crítico dos alunos, dando a eles condições para que pensem e argumentem criticamente sobre a história com base nas experiências com as quais eles e sua comunidade estão envolvidos.

Para Heller (1993) e Rüsen (2001), a consciência histórica é inerente à pessoa humana e está intrínseca à vida prática, sendo necessário criar meios para que ela se desenvolva de forma mais abrangente. Segundo as discussões de Heller, a consciência histórica se desenvolve a partir de estágios, e aparece com a necessidade de interpretar o passado para que assim se possa compreender o presente, seu mundo e a si mesmo. Ainda de acordo com Rüsen (2001, p.

58), a Consciência Histórica é o modo pelo qual se estabelecem as “relações dinâmicas e as experiências do tempo”, bem como os processos através dos quais a vida humana se constitui.

Nessa mesma proposição, Ferreira e Oliveira (2019, p. 55) conceituam a Consciência Histórica como “[...] a expressão utilizada contemporaneamente para designar a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência”. A consciência histórica seria assim o meio pelo qual os alunos compreendem que o mundo tal qual conhecemos não foi concebido naturalmente, mas é parte de um processo de construção ao longo do tempo. Em consonância com o que assinala as autoras supracitadas, Maria Auxiliadora Schmidt pondera que:

Ao se propor o ensino de História Local como indicativo da construção da consciência histórica, não se pode esquecer de que, no processo de globalização que se vive, é absolutamente indispensável que a formação da consciência histórica tenha marcos de referência relacionais e identitários, os quais devem ser conhecidos e situados em relação às identidades locais, nacionais, latino-americanas e mundiais. (SCHMIDT, 2007, p. 190).

A partir da formação da consciência histórica é possível interpretar e entender o mundo no qual os alunos está inserido, para que possa tomar decisões que o modifique, o transforme enquanto ator social que participa de maneira atuante das questões que envolvem a sociedade na qual se insere. Ferreira e Oliveira (2019) discutem ainda que a consciência histórica é constituída por dois elementos, que são a identidade pessoal e a compreensão da sociedade a qual eles pertencem. Para que tomando como ponto de partida questões e experiências que envolvam os alunos, professores, familiares e conhecidos possam compreender o conhecimento histórico e apropriar-se deste como meio para a compreensão do seu presente não só local, mas global.

No que tange às questões identitárias:

[...] é possível definir identidade como o processo pelo qual uma pessoa se reconhece e constrói laços de afinidade, tendo por base um atributo ou conjunto de atributos que o distingue dos outros, seja pelo local de nascimento, religião, origem familiar ou profissão, por exemplo. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108).

Coadunando-se com essas afirmativas, Scarpim; Trevisan (2018, p. 225) define a identidade como “[...] uma construção social que ocorre em um processo contínuo de interação entre os indivíduos e os grupos”. Nesse sentido, a identidade refere-se à forma como indivíduos ou grupos de indivíduos se reconhecem frente às semelhanças e diferenças, características comuns que distinguem, mas ao mesmo tempo unificam os membros de uma dada sociedade.

O desafio que se coloca frente para as escolas hoje é o de que nesse ambiente se produza uma “pedagogia da história”, bem como uma historiografia didática que englobe o local aos demais conteúdos, de forma a promover a construção gradativa da consciência histórica aos estudantes para que reconheçam a identidade pelo “caminho da insignificância”. Através da reflexão acerca do local, das histórias por trás de cada elemento, indivíduo ou grupo de indivíduos que compõe a sociedade, tornem-se capazes de historicizar e estabelecer relações com o mundo próximo, através de problematizações quanto ao sentido de suas identidades, de sua existência, compreendendo que a realidade histórica da sua localidade não está isolada no mundo, mas faz parte deste. (GONÇALVES, 2007).

Assim, através das histórias de pessoas ligadas a sua comunidade, daqueles que estão à margem da história oficial, a escola, apresenta-se como espaço onde os alunos terão a possibilidade de construir sua identidade, refletindo e problematizando as questões culturais, sociais e econômicas de seu local de vivência, para a partir dessas reflexões compreender a sociedade da qual fazem parte, e gradativamente, ampliando essas reflexões para escalas maiores. Nessa perspectiva, Leandro Karnal pondera que:

A busca da compreensão da realidade e a efetiva participação do indivíduo a partir de dados e noções relativos ao seu cotidiano, ao seu universo, fazem com que a escola passe a ser considerada como um espaço de conhecimento e reconhecimento, onde por intermédio das diversas disciplinas e de sua nova abordagem o aluno seja capaz de ver e vislumbrar-se como construtor de sua própria história. (KARNAL, 2018, p. 66).

Colocando-se no papel de partícipes do processo constitutivo da história, os alunos poderão perceber a importância da história local e a importância das fontes documentais no processo de (re)construção dessa história. Do ponto de vista da metodologia de pesquisa e ensino, para Cardoso e Vainfas, (2012, p. 29), “Aprender a fazer história significa também aprender a cruzar fontes, produzir embates entre elas e conflitos de interpretações sobre uma evidência. Os discentes perceberam quão próximos estão da história e do ofício do historiador”. Nesse mesmo sentido, Ferreira e Oliveira (2019, p. 132) afirmam que:

Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nossos recortes, como bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares) ou como o lugar onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades).

Dessa forma, para que o ensino que parte do local se concretize, é preciso que o local se torne o centro das relações de estudo e discussão, para que se faça reflexões sobre as problemáticas menores, próximas, cotidianas e palpáveis, e depois de compreendidas, parta para escalas maiores e mais amplas, permitindo aos estudantes entenderem que os eventos, sejam políticos, econômicos ou sociais que ocorrem no seu *lócus*, não são fatos isolados, mas sim reflexos de questões maiores. Que as questões locais, regionais e mundiais, entrelaçam-se. É também possível através do estudo do local, levar os alunos a refletirem sobre os elementos da cultura material de sua cidade, os monumentos, estátuas, edifícios públicos, praças, os “lugares de memória” como salienta Bittencourt (2008), fazendo com que eles se questionem sobre a significância destes elementos da sociedade da qual fazem parte.

Nos “jogos de escala” tratados por Revel (1998, p. 12), é preciso ter “[...] a convicção de que essas vidas minúsculas também participam, à sua maneira, da ‘grande’ história da qual elas dão uma versão diferente, distinta, complexa”. Assim, a história local deve ser tomada como ponto de partida para a construção de conhecimentos não somente em história, mas também em outras disciplinas, aproximando o alunado dos processos históricos e levando-os a compreender que fazem parte desses processos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de História (PCN) assinalam que de certa maneira o ensino de história poderá favorecer a formação do estudante enquanto cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas nas vivências com a realidade atual, para que assim aprenda e tenha discernimento em relação aos limites e possibilidades de sua atuação, “[...] na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere” (BRASIL, 1998a, p. 36). Nessa mesma perspectiva, a história local deve ser entendida como parte integrante de uma totalidade, que se torna mais viável de ser estudada devido à proximidade com as fontes. No município, é possível a visita a acervos, análise de documentos que se referem à localidade, entrevistas com pessoas que tiveram/têm papel significativo no processo constitutivo da comunidade, bem como a análise das mudanças, permanências e marcas, deixadas ou não nessa interface de troca entre as gerações (CALLAI, 1988).

O contato direto com as fontes históricas poderá ainda despertar um maior interesse dos estudantes pela história, desmistificando a ideia de que seu ensino é algo apenas decorativo, fora de sua realidade ou distante do seu mundo, permitindo uma maior associação entre o passado e o presente. Schmidt e Cainelli (2009, p. 116) salientam que:

[...] o contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-

o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada.

Dessa forma, trabalhar com fontes documentais em sala de aula é um procedimento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e da capacidade racional dos estudantes, permitindo que eles relacionem os conteúdos históricos ao mundo do qual fazem parte, bem como contribui para sua compreensão de conceitos a partir da associação e análise de seu entorno social. Além disso, o trabalho com fontes históricas possibilita que os alunos ampliem seus conhecimentos acerca dos trabalhos realizados pelo historiador, e incita-os a refletirem sobre o que lhes for ensinado, a observar e a interpretar os documentos históricos.

Nesse sentido de explicar as relações entre o local e a aprendizagem histórica, Fagundes pondera que:

Nessa tendência de dar importância às questões que tocam mais diretamente os indivíduos, o local, enquanto espaço de sociabilidade e interação entre as pessoas que partilham de problemas cujas soluções dependem de suas ações, ganha destaque cada vez maior. A abordagem do local enquanto objeto de estudo, seja no aspecto conceitual, seja no que diz respeito aos contornos territoriais, assume, na contemporaneidade, grande complexidade. (FAGUNDES, 2006, p. 87).

Destarte, buscamos estimular e incentivar os alunos a observar detalhes da estrutura e funcionamento da cidade, o bairro e a comunidade a que pertencem, a analisar o percurso que fazem de casa até a escola, a perceber as mudanças que vem ocorrendo, por que ocorreram e qual impacto sobre a sua vida e das pessoas que os rodeiam. Também é importante a história de vida dos alunos, pois, como nos afirma Halbwachs (1968, p. 60), “Não é na história aprendida, é na história vivida que se apoia nossa memória”. Assim, a história vivida tem grande importância na formação e construção da memória histórica de cada membro da comunidade e partindo dela, esperamos que os alunos possam ser capazes de produzir conhecimentos históricos.

Trabalhar com fontes históricas em sala de aula pode se mostrar menos complexo quando os estudantes se veem inseridos na realidade que lhes é apresentada, uma vez que o estudo do local parte de eventos próximos à realidade dos alunos. O ensino de história traz como um de seus pressupostos fundamentais “[...]que se tome a experiência do aluno como ponto de partida para o trabalho com os conteúdos”, de forma que permita ao estudante se reconhecer nesses conteúdos, bem como se identificar como um “sujeito da história e da produção de conhecimento histórico” (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 54).

O trabalho com situações e/ou objetos que estão inseridos em seu cotidiano pode propiciar uma melhor compreensão dos conteúdos que estão sendo ensinados partindo de sua realidade. Para Schmidt e Cainelli (2009, p. 34), “[...] ensinar História passa a ser então, dar condições ao aluno para poder participar do processo de fazer o conhecimento histórico, de construí-lo”. Ao ensino de história, cabe o papel de promover estímulos e atividades que despertem no aluno o interesse em aprender história e entender-se como sujeito histórico. É preciso fazer com que eles compreendam para além de datas, fatos e personagens, mas que entendam qual a incidência desses fatos para o passado e para o presente bem como de que forma estes fatos interferem em sua realidade.

Como salienta Masetto (2012, p. 28), “Incentivar essa participação resulta em motivação e interesse do aluno pela matéria, bem como dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos”. Dentro dessa perspectiva, o estudo da localidade mostra-se como ponto de partida para a aprendizagem histórica, uma vez que possibilita o trabalho das relações sociais com a realidade dos alunos, vinculando seu estudo com o meio em que eles vivem e com seu dia a dia permitindo a eles a percepção de que a realidade histórica de sua comunidade não está à margem do processo histórico, mas é parte integrante deste, resultando na construção de conhecimento histórico, bem como de autoconhecimento. Conforme os apontamentos de Gonçalves (2007, p. 177), a história local pode ser vista como

Uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos.

Dessa forma, através das narrativas históricas acerca da localidade e ancoradas nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira já supracitados, pretendemos fazer com que a partir deste trabalho, os alunos comodorenses sejam capazes de refletir sobre a historicidade dos lugares de sua comunidade e dos sujeitos que a constituem, para que assim, construam sua própria identidade enquanto cidadãos que compõe e integram esta comunidade, e dessa maneira construam o sentimento de pertencimento à localidade onde habitam, pois, como salienta Fernandes (1995, p. 47), na relação do indivíduo com o espaço habitável, “[...] o município é o espaço privilegiado de formação da cidadania do aluno, pois é nesse espaço que ele irá atuar enquanto sujeito da História e cidadão”.

I.III- As memórias e suas relações com a aprendizagem histórica

Um dos importantes suportes no processo construtivo da história é a memória, a qual constitui campo essencial do fazer histórico. A memória se materializa em história através das linguagens, seja ela oral ou escrita, mas embora ambas evoquem o tempo passado e se relacionem no processo histórico que assimila as memórias e constrói a história enquanto prática intelectualizada, elas são distintas entre si (D'ALÉSSIO, 1993).

Acerca das concepções sobre memória, discutido por Le Goff (1990, p. 423), temos que:

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Seria, assim, a memória, o mecanismo através do qual assimilamos, selecionamos, armazenamos fragmentos e recordamos vivências e acontecimentos passados, constituímos a história enquanto prática das relações sociais, atualizando e criando impressões acerca dos fatos ocorridos que representam o passado vivido. Na produção da história, a memória tem papel essencial, pois é com ela que a história dialoga para conhecer o passado e explicar o presente.

Apesar disso, história e a memória não são iguais entre si, não são sinônimas, se diferenciam ainda que dialoguem e se pareçam complementares. A história é escrita e impessoal, em geral constituída pelos grupos dominantes, que remontam suas trajetórias e criam identidades coletivas enfocando suas experiências. Ela é o registro distante que problematiza, critica e reflete sobre os fatos, reconstruindo-os a partir de interesses particulares, tendo entre seus objetivos a investigação e a denúncia de elementos ignorados pela memória. Seria a história assim, dita por Pierre Nora, como “[...] a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (NORA, 1993, p. 9).

Já a memória é o registro das experiências (individuais e coletivas) que apreendemos a partir de nossas relações com o mundo e se atualiza conforme nossa visão sobre determinados acontecimentos. Ela é seletiva, visto que dentre esquecimentos e lembranças o narrador traz à tona e revela apenas o que se autoriza a dizer, o que considera relevante para sua narrativa partindo de seu ponto de vista, ora ignorando outros eventos que para ele foram irrelevantes, traumáticos, mas que talvez tenham importância para o coletivo. A memória consagra elementos através dos quais os indivíduos se identificam como pertencentes a determinado coletivo e exerce “poder incomensurável” na construção da identidade. A história não é memória, pois há descontinuidades entre o que é vivido e o que é escrito tendo como base as vivências de testemunhas (ou não) ou atores dos fatos narrados (D'ALÉSSIO, 1993; CARSO; VAINFAS, 2012).

Guimarães Neto nos chama a atenção no trabalho com a memória, dizendo que “[...] é necessário precisar de que forma as fontes orais entram nas operações cognitivas que levam à construção histórica dos temas e objetos de pesquisa propostos” (GUIMARÃES NETO, 2006a, p. 45-46). Mesmo que não sejam substratos de verdades testemunhais, os relatos orais precisam ser observados nos seus detalhes narrativos porque os discursos são estrategicamente articulados para dizerem o que os depoentes querem que seja conhecido de suas experiências. Portanto, os relatos orais constituem um escopo importante de indícios dos acontecimentos que habitam o passado.

Quando nos referimos à memória, falamos em veiculação de informações, de aspectos das lembranças e questões temporais ou atemporais das vivências, concretizados através da operação da fala e da formulação de ideias escritas. Ainda que passível de questionamentos, a memória (relatos orais e/ou registros escritos) é um recurso essencial para a revisitação do passado sem a qual, a construção da história não seria possível, uma vez que a História se ancora nas fontes documentais que são passíveis de análises.

[...] as memórias são fontes históricas, pois elas nos ajudam a identificar o que tem sido lembrado, recordado por um ou vários grupos sociais. É possível identificar a permanência de uma determinada leitura sobre o acontecimento, as contradições e visões distintas, os elos que ligam certos grupos e afastam os outros enquanto fontes históricas, elas merecem passar por uma análise crítica, capaz de desconstruir as memórias consagradas por um coletivo. (CARDOSO; VAINFAS, 2012, p. 26).

Isso posto, entendemos que os registros da memória revelam resíduos, detritos, vestígios das experiências vividas pelos seus narradores, como resultado de práticas sociais e culturais de um tempo próprio, as quais precisam ser sistematizados, confrontados e analisados para que assim se constitua uma historiografia que represente a todos os atores e grupos sociais. Nessa perspectiva, a memória seria a “[...] reconstrução do passado no tempo presente”, e através de processos investigativos o historiador é capaz de remontar o passado, em cima das experiências do presente (PAIM, 2012, p. 28). O passado emerge quando as questões do hoje o chamam à tona e ganha certa efervescência não exatamente pelo que já ocorreu, mas sim pelas conexões entre o que ocorreu e a atualidade, por tentar responder às demandas do tempo presente.

A memória seria, nesse entendimento, um meio de retenção do passado, uma forma de impedir que os eventos importantes de um indivíduo ou grupo social se percam no esquecimento. A memória e a história, embora sejam distintas, tem em si substratos comuns por serem “antídotos do esquecimento”, são formas de imortalizar o vivido, o que não mais se pode reviver (DELGADO, 2003; SCARPIM; TREVISAN, 2018).

Não sendo possível retornar ao passado para vivê-lo novamente, o historiador se utiliza de alguns instrumentos e métodos para acessá-lo e um deles é a memória. A respeito da relação entre a história e a memória, Le Goff (1990, p. 50) salientou que “[...] tal como o passado não é a história, mas o seu objeto, também a memória não é a história, mas um dos seus objetos e simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica”.

A memória é o canal condutor da construção historiográfica, através do qual torna-se possível remontar um tempo que se desintegrou, mas ainda permanece vivo no pensamento daqueles que o compuseram. Dessa forma, através da memória verbalizada são reveladas não todas as características dos acontecimentos, mas apenas fragmentos selecionados, mesmo que inconscientemente, pelo narrador.

Na memória de cada indivíduo, um mesmo acontecimento pode ter versões e visões diferentes dependendo do grupo social ao qual este pertence e do lugar que ele ocupa na trama historiográfica, o que Michel Pollak chamou de “memórias em disputa”. A seletividade de nossa memória, nos faz visualizar os eventos decorridos partindo de nossas próprias particularidades, vivências e experiências, por essa razão, Candau (2012, p. 99) discute que “[...] cada memória é um museu de acontecimentos singulares” Nesse sentido, as memórias guardam em suas câmaras, uma infinidade de episódios e eventos que mesmo coletivos, partem de uma visão singular, com as peculiaridades que foram absorvidas pelo narrador a partir do local que este ocupa na teia social.

Segundo as discussões elaboradas por Kenski (1994), a memória é seletiva. A narrativa que é tecida nos relatos de memórias das vivências revela lembranças, mas também envolvem silêncios e esquecimentos. Através da memória e dos elementos constitutivos desta, sejam orais ou escritos, os indivíduos forjam uma identidade pessoal e/ou coletiva, que nem sempre é a mesma que ele possuiu no passado, afinal a identidade é uma construção das sociedades humanas ao longo do tempo.

Michel Pollak ressaltou a importância da memória na constituição das “memórias subterrâneas”, aquelas que se referem às minorias, marginalizadas e excluídas dos discursos historiográficos pela “memória oficial”, dominante e imponente, que materializa e interioriza seu discurso para a população com base nas vivências dos grupos dominantes, ignorando a existência de outros grupos, que também participaram e compuseram a história, suprimindo a disputa de memórias, fazendo com que se prevaleça o discurso por eles criado (POLLAK, 1989).

Acerca da relação entre História e memória, Nora (1993, p. 9) salientou que “[...] a memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” em razão justamente de o historiador

dependem de outrem para escrever a história, já que em muitas situações aquele que faz o registro da história não esteve presente durante o acontecimento histórico. A memória tem um papel importante, pois é através dela que construímos nossa identidade pessoal e também a coletiva. A partir da memória de outros indivíduos torna-se possível a construção da história que conhecemos e da qual fazemos parte.

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares de memória”, expresso por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo. (BITTENCOURT, 2008, p. 169).

A memória se impõe como base da identidade de qualquer comunidade e é com a memória que se acessa a história do local, que se constrói o sentimento de pertencimento a partir de elementos partilhados pelos pares. A memória, por meio de monumentos, documentos, histórias de vida dos moradores da comunidade e relatos dos acontecimentos cotidianos são de extrema importância à reconstrução da historiografia local. Conforme salientou Le Goff (1990, p. 204), “A distinção passado/presente que aqui nos ocupa é a que existe na consciência coletiva, em especial na consciência social histórica”. Logo, através dos aspectos das memórias, torna-se possível a compreensão pelos estudantes do que ocorre ao seu redor, lhes é oportunizada a compreensão e percepção de como e com quem se constrói a história, tornando-os cada vez mais capazes de identificar aspectos do passado e do presente em diferentes espacialidades e temporalidades.

A memória é um meio de construção de identidades, uma vez que através desta é possível elaborar uma resposta às questões existenciais e estabelecer ligações entre o “eu” e o lugar a que pertencem. A identidade é entendida como elemento que constitui a natureza cultural humana, através do qual indivíduos se identificam como pertencentes a determinado grupo, conforme os apontamentos de Ferreira e Franco:

[...] a noção de identidade pode referir-se às formas como indivíduos ou grupos/coletividades se reconhecem ou se assemelham por meio de um traço característico ou de uma diferença comum, constituindo, ao mesmo tempo, um elemento distintivo e unificador. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108).

É pertinente lembrar que a identidade não é algo que se materializa de forma concreta no ato do nascimento dos indivíduos, mas é construída ao longo da vida e a partir do convívio

social. “As identidades são construídas e estão longe de serem fixas e imutáveis” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108).

Nas práticas pedagógicas nas quais se inserem a educação histórica, devemos observar de que forma os alunos compreendem o papel significativo que a memória e os documentos operam no ofício do historiador e na construção histórica, uma vez que relatamos fatos passados que se deram em uma única oportunidade e o qual não é possível acessar tal qual ocorreu, mas apenas emitir um parecer, uma visão acerca dele partindo dos vestígios, da memória e das lembranças daqueles que o vivenciaram. Como nos afirma Jenkins (2007, p. 32), “[...] a memória depende dos olhos e da voz de outrem”. Aqueles que vivenciaram o passado tal como compreenderam, em sua memória guardam fragmentos dos fatos ocorridos, e por meio destes fragmentos, a partir do registro desses conhecimentos, os historiadores em constantes articulações com as fontes documentais executam seu trabalho fazendo com que a história possa emergir das análises desses discursos.

Quando falamos de memória no contexto da história local ponderamos sobre uma ferramenta capaz de incluir memórias, ora ignoradas e modificar a história oficial enraizada no contexto social, bem como de cravar no imaginário popular uma memória de um único grupo como sendo a memória do coletivo. As memórias são formas de exercício de poder (D’ALÉSSIO, 1993; CARDOSO; VAINFAS, 2012; FERREIRA; FRANCO, 2013).

No que tange à aprendizagem histórica, a memória perfaz um dos meios através do qual os alunos entram em contato com fontes históricas primárias. Trabalhar com memórias no contexto local pode possibilitar aos alunos analisar, entender e admirar suas próprias raízes, colocá-las como centro de seus questionamentos e indagações na busca pelo conhecimento sobre seu passado e o passado da sociedade a qual integram, valorizando esse entendimento, sua cultura, suas particularidades. O trabalho com a memória no contexto local,

[...] favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento. Desta maneira, podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas nos espaços nacional e internacional. (GONÇALVES, 2007, p. 177).

Assim, o trabalho que utiliza a memória como forma de sistematizar e partilhar conhecimentos, principalmente que envolvam o local, permite que os estudantes compreendam a história a partir da sua realidade histórica que se entendam como parte do processo, bem como que conheçam a sua história, “autoconhecimento” como propôs Gonçalves. Nessa proposição, Karnal (2018) salienta que o espaço da sala de aula deve possibilitar ao aluno aprender mais

que apenas conteúdos, devem levá-los a refletir criticamente sobre sua realidade para que a partir disso, adquira valores. Por meio de temas diversos propostos pelos professores, que envolvam a realidade a qual os alunos pertencem, estes podem construir sua cidadania de forma mais ampla e menos preconceituosa.

Le Goff (1990, p. 13) assevera que “[...] a oposição passado/presente é essencial na aquisição da consciência do tempo”. Fazendo conexões entre passado e presente, analisando as permanências temporais, a história da localidade revela-se não só como a história da comunidade onde vivem e desenvolvem sua cultura, mas como sua própria história, trazendo a possibilidade de apropriação da herança histórica e de sua valorização, possibilitando-os a compreensão de que somente conhecendo a sociedade em que vivemos poderemos entender as características, particularidades e os problemas que a constitui. Nesse sentido, Scarpim; Trevisan (2018, p. 143) destaca que:

O reconhecimento e a partilha de uma memória comum garantem coesão social e reconhecem o sujeito como pertencente aquele grupo. Nesse sentido, os lugares de memória são importantes para a constituição das identidades coletivas, para o reconhecimento do eu nos grupos de pertencimento, bem como para a sinalização da diferença em relação ao outro.

A história local como procedimento metodológico é uma forma de vinculação entre a história individual de um aluno ou de uma comunidade e a história coletiva. Para Halbwachs (1968, p. 51), “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar em que ali eu ocupo, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os outros meios”. Assim, a construção da memória coletiva parte das experiências individuais de cada componente do grupo social, se alterando de acordo com a compreensão que cada pessoa tem do seu lugar no grupo social.

Assim sendo, produzir a história através da memória daqueles que constituíram essa comunidade pode tornar o ensino de história mais dinâmico, pois aproximará os discentes da sua realidade, fazendo com que eles se sintam produtores da história, bem como parte desse processo. Fonseca (2003, p. 35) salienta que “[...] no espaço da sala de aula, é possível o professor de história fazer emergir o plural, a memória daqueles que tradicionalmente não tem direito à história, unindo os fios do passado e presente, num processo de desalienação”.

I.IV- História oral: entrevistas como metodologias facilitadoras do processo de construção histórico

A História Oral vem se apresentando como uma rica fonte para o estudo e compreensão do nosso passado, desde a década de 1970 quando foi implantada no Brasil através do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Essa metodologia tem agregado muitos conhecimentos ao fazer histórico e se mostrado como uma fonte documental inestimável ao lado dos demais documentos históricos como as fotografias, imagens, correspondências, escritos etc., que possibilitam trabalho do historiador.

Na execução desta pesquisa, a metodologia de História Oral foi utilizada como um dos principais meios para o desenvolvimento através de entrevistas gravadas com pessoas que se dispuseram narrar diversos fatos e acontecimentos passados que viveram na comunidade de Comodoro, além dos diferentes recursos e fontes documentais que também nos foram disponibilizados.

Acerca da metodologia de História Oral, Delgado (2006, p. 15) a define como sendo:

Um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas introduzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a história em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais.

Através desta metodologia torna-se possível construir narrativas acerca dos eventos consultando a memória daqueles que “participaram, viveram ou presenciaram ocorrências ou situações ligadas ao tema”, através de mecanismo como as entrevistas, estimulando os testemunhos, reinterpretação dos fatos e construindo narrativas a partir dos “depoimentos significativos” fornecidos por estes sujeitos (ALBERTI, 2013).

No campo da história e no âmbito da sala de aula, a metodologia de história oral apresenta-se como instrumento através do qual é possível realizar uma porção de atividades que visam o desenvolvimento do aluno no processo de ensino aprendizagem. Acerca deste assunto, Verena Alberti (2004) salienta que:

A metodologia de história oral é bastante adequada para o estudo da história de memórias, isto é, de representações do passado. Estudar essa história é estudar o trabalho de constituição e de formalizações das memórias, continuamente negociadas. A constituição da memória é importante porque está atrelada à construção da identidade. (ALBERTI, 2004, p. 27).

Destarte, a História Oral é uma metodologia que possibilita ao historiador acessar uma pluralidade considerável de histórias dos mais diversos grupos sociais, em especial aqueles que sempre estiveram à margem da sociedade e por muitas vezes excluídos das narrativas

historiográficas como pontuam Ferreira e Amado (2006, p. 14), “[...] a História Oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciosos e aos excluídos da história”.

Essa metodologia possibilita emergir narrativas de histórias que antes não encontrariam lugar em meio à história institucionalizada onde apenas a elite dominante tem vez. De acordo com as discussões de Alberti (2004, p. 46), “[...] não há dúvida de que a História Oral permite o registro de uma quantidade diversificada de narrativas de experiência de vida, viabilizando o acesso a visões de mundo e a histórias de vida provenientes de diferentes grupos sociais”.

Privilegiando a história tradicional/nacional, que se fundamenta em fatos heroicos ou políticos envolvendo a Nação ou o mundo de forma mais geral, os alunos acabam deixando de conhecer a história da localidade, de sua cidade, bairro, rua, comunidade, de sua família, das manifestações culturais do lugar onde reside. Desconhece, na maioria das vezes, seu passado mais próximo, o que o torna incapaz de reconhecer sua própria cidadania. Segundo Delgado (2003, p. 21), “[...] as narrativas, tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições”.

À vista disso, através da metodologia da história oral é possível acessar uma diversidade de memórias próximas à realidade dos alunos, construindo através do seu estudo a identidade destes enquanto seres que pertencem ao seu lugar e o constituem, além de permiti-los visualizar a história como algo seu, do qual ele também é integrante.

Para Delgado (2003, p. 21), “[...] as narrativas, tais quais os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições”. A partir das conversas e entrevistas com os moradores da própria cidade que é característica da metodologia de História Oral, os alunos entrarão em contato com as várias histórias, memórias e interpretações de lembranças de sua comunidade. Alistair Thomson afirma que

Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas de nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidade e operações atuais. (THOMSON, 1997, p. 57).

Assim, através das narrativas locais é possível não apenas transmitir as novas gerações como se constituiu a comunidade, seus acontecimentos e fatos passados, mas também registrá-los para que não caiam no esquecimento. Na mesma perspectiva, Thomson (1997) e Portelli (1997, p. 31) discutem que as “[...] fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas

o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”, dessa forma, através das entrevistas não acessamos os fatos, mas interpretações, visões, pontos de vista acerca destes. O narrador nos apresenta a visão que ele tem sobre o que ele era no passado, o seu ponto de vista sobre os fatos decorridos, o que não significa que essa representação seja uma verdade absoluta, pois nossa visão muda conforme o tempo e passamos a representar o passado com os olhos do agora.

Para ALBERTI (2004, p. 35), “A entrevista é uma construção do passado”. Assim, o fazer histórico é um ato de interpretação do passado, uma leitura do que ocorreu a partir da perspectiva de pessoas comuns que vivenciaram diversos fatos que culminaram na sociedade a qual conhecemos através de mecanismos como a entrevista. Para Alberti (2004, p. 93), “[...] a entrevista como um todo é uma grande narrativa de história de vida”. A partir das histórias de vida dos mais diversos componentes de grupos sociais, compreendemos como se davam as relações sociais, econômicas e culturais de um determinado tempo.

Para Portelli (1997, p. 37), “[...] é o historiador que seleciona as pessoas que serão entrevistadas, que contribui para a moldagem do testemunho colocando as questões e reagindo às respostas; e que dá ao testemunho sua forma e contextos finais”. O historiador seleciona seus entrevistados de acordo com o tema que ele deseja explorar, privilegiando aqueles que presenciaram, vivenciaram os episódios sobre os quais se procura saber de forma que se possibilite a aquisição de conhecimento acerca dos fatos. Para Portelli (1997, p. 35), “[...] testemunho oral é apenas um recurso potencial até que pesquisas o chamem para a existência”.

A entrevista pode ser definida como “[...] um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). Dessa forma, através do diálogo com atores que presenciaram ou vivenciaram determinadas situações, torna-se possível extrair informações acerca de um determinado assunto, o que possibilita que o historiador acesse a narrativas que por vezes não foram antes documentadas. Conforme asseveram Marconi e Lakatos (2003, p. 196), “[...] a entrevista tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”.

As entrevistas podem se apresentar de diversas formas. No caso deste trabalho de pesquisa utilizamos a entrevista padronizada ou estruturada, a qual pode ser definida como:

Aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são pré-determinadas. Ela se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuado de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 197).

Nessa mesma perspectiva, Severino (2007, p. 125) também aponta algumas características das entrevistas estruturadas. Para o autor, as entrevistas estruturadas

[...] são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretivas, obtêm, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais. (SEVERINO, 2007, p. 125).

Dessa forma, a entrevista estruturada é a que o pesquisador previamente elabora um roteiro norteador da conversa a ser travada com o entrevistado, de maneira que a entrevista possa nortear os questionamentos, dúvidas e inquietações e que a partir disso, possam emergir “respostas” aos problemas levantados na pesquisa. O questionário-roteiro tem como premissa estimular o entrevistado a responder as perguntas sobre situações específicas relacionadas diretamente com o tema de pesquisa, reduzindo as divagações sobre temas, por vezes, alheios ao pesquisado (SAMUEL, 1990; SCARPIM; TREVISAN, 2018).

Nessa perspectiva, os depoimentos orais são pautados na memória a qual Neves (2000, p. 109) afirma que “[...] constitui-se como forma de preservação e retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda”. Dessa forma, a história oral, pautada na memória serviria como uma forma de sistematizar, registrar e armazenar os fatos através das memórias de forma que esses sejam preservados.

As entrevistas de história oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Além disso, fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, cuja trajetória dos indivíduos permite interpretar acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade de modo geral. (SOUZA, 2011, p. 3).

Para Neves (2000), trabalhar com história oral compreende todo um trabalho metodológico com sua “principal fonte informativa”, a memória, que ocorre antes e depois da gravação dos depoimentos, de forma que seja possível através desses métodos tornarem o ensino e a aprendizagem em história mais significativa partindo das “infindáveis” potencialidades dessa metodologia.

E o que seria essa aprendizagem mais significativa do ensino de história? De acordo com a visão clássica discutida por Moreira (2006), a aprendizagem significativa é aquela em que os conhecimentos prévios dos alunos, os saberes que ele traz consigo aprendidos no âmbito

de seu lar ou de lugares sociais dos quais ele é integrante são tomados como importante fator que influi sobre a aprendizagem. Logo, para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva o ensino deve estabelecer ligações entre os novos conceitos apresentados, e questões/situações que os alunos já conhecem, que lhes tem algum significado pessoal.

Nessa mesma assertiva, Pelizzari *et al* (2002) propõe que a aprendizagem se torne significativa quando os novos conteúdos propostos partem de conhecimentos que o aluno já possui, assim, ele estabelece ligações e faz associações entre estes e os conceitos que eles já assimilaram. De outro modo, a aprendizagem torna-se mecânica e a informação nova é armazenada isoladamente, em associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

Ao ensino de história cabe não somente o papel informativo, mas também de formação do aluno enquanto cidadão crítico, pensante, conhecedor de sua própria história e da história da comunidade em que vive, portanto, estabelecer ligações entre a vida e os conteúdos escolares se faz necessário para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra em sua plenitude. A respeito das atribuições do ensino de história, Silva (2012, p. 61) elenca que a elas “[...] cabe o papel educativo, formativo, cultural e político, e sua relação com a construção da cidadania perpassa os diferentes períodos políticos da história da sociedade brasileira”. Assim, entre as muitas funções desta disciplina, encontra-se a formação dos alunos nos mais diversos aspectos socioculturais.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA LOCAL E MEMÓRIAS: FORMAÇÃO DA CIDADE COMO CERNE DO PROCESSO CONSTRUTIVO DO FAZER HISTORIOGRÁFICO

No capítulo I, realizamos algumas discussões teóricas e conceituais de alguns aspectos que fazem parte do processo de construção historiográfica, dentre as quais estão as memórias e a história oral por meio de entrevistas e sua usabilidade no contexto da sala de aula. Neste segundo capítulo, em um primeiro momento, apresentamos ao leitor o município de Comodoro, Mato Grosso na atualidade, com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Prefeitura Municipal e de alguns autores que falam acerca da temática. Sequencialmente, discutimos os programas federais criados na década de 1970 e 1980, como o PIN (Programa de Integração Nacional) e as estratégias dos programas dos governos para o

povoamento da “Amazônia Legal”¹, da qual Comodoro é parte, com a justificativa de fazerem o preenchimento dos chamados “vazios demográficos”.

Por fim, fizemos uma análise e discussão do processo migratório para Comodoro-MT e do povoamento local nas décadas de 1970 e 1980, período de ascensão econômica e social da localidade decorrente da chegada de um expressivo contingente populacional à localidade, que foi impulsionado por programas federais e pela construção da BR-364/174, com base nos relatos orais de migrantes, agora estabelecidos, em iconografias da época e outros documentos institucionais coletados ao longo da pesquisa.

II.I-Comodoro, Mato Grosso: apresentando o município

No que tange aos registros historiográficos podemos dizer que o volume de produções sobre Mato Grosso, sobretudo sobre de seus municípios, é relativamente recente. A constituição da cidade de Comodoro está entre os conteúdos com poucas pesquisas e é o *locus* de pesquisa onde esta dissertação se desenvolveu.

A área geográfica que compõe o município de Comodoro, Mato Grosso atualmente conta com uma população estimada em 18.178 pessoas, com densidade demográfica de 0,84 habitantes por quilômetro quadrado (km²). A extensão territorial do município é de aproximadamente 21.518,254 por quilômetros quadrados (km²), situado entre as coordenadas geográficas da sede, latitude sul 13° 39’ 46”, e longitude oeste 59° 47’ 09”, a uma altitude de 643 metros em relação ao nível do mar (IBGE, 2010; COMODORO, 2018).

Em relação à economia do município, tem-se um o PIB (Produto Interno Bruto) *per capita* é de R\$ 28.139,25 e o percentual das receitas oriundas de fontes externas é de 77,5% segundo o censo do IBGE (2017). A base econômica municipal gira em torno do setor produtivo primário,² com atividades em geral, ligadas à agricultura e à pecuária, predominando lavouras

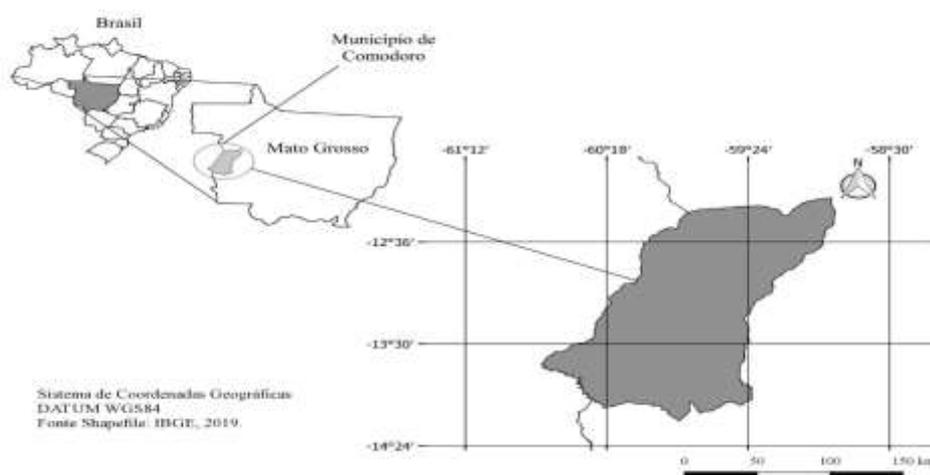
¹ Amazônia Legal: corresponde à área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM delimitada no Art. 2º da Lei Complementar n. 124, de 03.01.2007. A região é composta por 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como, por 181 Municípios do Estado do Maranhão situados ao oeste do Meridiano 44º, dos quais, 21 deles, estão parcialmente integrados à Amazônia Legal. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067,749 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. (IBGE, 2020). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 23 de dezembro de 2020.

²O Setor Primário corresponde à produção de matérias-primas também conhecidas como “produtos primários”, ou seja, *in natura* (sem beneficiamentos). Esses produtos são cultivados e/ou extraídos da natureza que, posteriormente, são consumidos ou transformados em mercadorias. As atividades econômicas pertinentes ao Setor Primário são a agricultura, a pecuária e o extrativismo vegetal, animal e mineral.

temporárias de soja e milho, bem como pelo cultivo de outros produtos como arroz, feijão e mandioca, que são produzidos pelos pequenos agricultores da localidade, e lavouras permanentes de borracha, banana, laranja e coco-da-Bahia. Na pecuária, há significativo rebanho bovino tanto de cria, recria, corte e leite. Em 2015, a contribuição da agropecuária para o PIB do município foi de 28,4% do valor total (COMODORO, 2018).

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,689 e a taxa de escolarização entre os 6 e os 14 anos de idade é de 96,1%. O município conta com 17 escolas que ofertam o ensino fundamental e 05 escolas que ofertam o ensino médio, com um total geral aproximado de 2.800 alunos matriculados (IBGE, 2018). A cidade compõe a mesorregião do Norte mato-grossense e a microrregião dos Parecis (COMODORO, 2018). Ver mapa de localização (figura 01).

Figura 1 – Localização geográfica do município de Comodoro – MT



Fonte: SILVA, 2019.

No que tange aos limites geográficos, a cidade faz divisa com os municípios mato-grossenses de Campos de Júlio, Juína, Nova Lacerda, Sapezal e Vila Bela da Santíssima, além de ser limítrofe as fronteiras com o Estado de Rondônia (Vilhena) e com o país vizinho, Bolívia através do rio Guaporé. A cidade está localizada a 650 km de distância da capital do estado, Cuiabá, a partir da qual é possível acessar o município através da BR- 070 e BR-174; BR- 364; MT-010 e BR- 364, sendo que os principais acessos rodoviários correspondem às BR-174 e BR-364 (COMODORO, 2018).

No tocante à população que compõe o município, é possível afirmar que é bastante diversificada, sendo formada a partir de povos indígenas habitantes da região e de migrantes

oriundos das muitas regiões do país, como o Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e de outros estados (SANTOS; GUARIM NETO, 2017).

Acerca da localidade onde está firmado o município de Comodoro, Ferreira (2001) e alguns fragmentos em de texto em Souza *et al.* (2018) dizem que era constituída inicialmente por povos indígenas organizados em grupos étnicos. Muitos desses povos ainda habitam a localidade e vivem em reservas federais delimitadas, localizadas no entorno do município. A região que deu origem a Comodoro era habitada inicialmente pelo povo indígena *Nambikwára*, que ainda hoje tem grupos na localidade vivendo tanto na cidade, como em reservas federais delimitadas por força de Leis Federais. O povo indígena *Ená-wené-nawe*, também conhecido pelos “homens brancos” como *Salumã*, residiam em parte do território que atualmente compõe o município de Comodoro e hoje, estas duas etnias somadas aos indígenas do Vale do Guaporé, ocupam cerca de 61% do território do município.

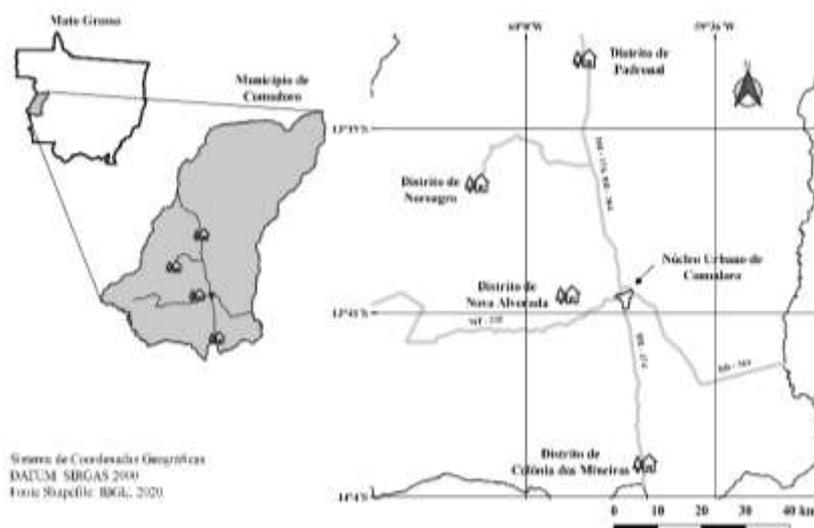
Ferreira (2001) ainda salienta que a primeira movimentação de homem branco nas proximidades desses territórios ocorreu por volta do século XVIII, no tempo da fundação de Vila Bela da Santíssima Trindade (capital). Porém, o contato mais próximo à localidade em que está firmado o atual território de Comodoro ocorreu com a Comissão Rondon no começo do século XX, para instalação das Linhas Telegráficas, que atravessaram seu território com vistas à instalação das “estações *Nhambiquara*, Vilhena e José Bonifácio nos anos de 1911 e 1912” (ARANHA, 2011, p. 30). De acordo com Ferreira (2001), o Marechal Rondon, pessoalmente, teria inaugurado a linha telegráfica *Nhambiquara*, na data de 12 de outubro de 1911. Nessa perspectiva, notamos que as histórias das cidades que fazem parte do traçado da ligação Cuiabá-Porto Velho começaram “a tomar forma em 1912, quando o então tenente Cândido Mariano da Silva Rondon abriu a picada para a instalação da primeira linha telegráfica da região” (KUCK, REVISTA VEJA, 1984, p. 90).

Segundo Ferreira (2001), as primeiras terras adquiridas dentro dos limites que hoje configuram o município de Comodoro datam de 1948, a partir de projetos de colonização instituídos em Mato Grosso. Por ser uma localidade de passagem entre Cuiabá-Vilhena-Porto Velho, e vice-versa, o local começou a se firmar formando um pequeno povoado em uma localidade que levaria o nome de Nova Alvorada. O lugarejo pertencia ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade na condição de vila, funcionando como um entreposto comercial onde a população, majoritariamente rural, realizava suas atividades de compra e venda.

No ano de 1977, a localidade de Nova Alvorada foi elevada à condição de Distrito pelo Decreto de Lei nº. 3867 de 06 de junho de 1977, de autoria do deputado Airton Reis (MATO GROSSO, 1977a). O lugarejo de Nova Alvorada continua existindo com o mesmo nome e no

mesmo local, localizado na “região oeste do município”, à margem esquerda do “rio Margarida”, um dos principais afluentes do rio Guaporé, a aproximadamente 15 km da sede, cidade de Comodoro, pertencendo a esta na condição de “distrito”, compondo o município de Comodoro-MT, juntamente com os distritos de Colônia dos Mineiros, Noroagro e Padronal (COMODORO, 2018). Ver mapa da localização dos distritos em relação sede, Comodoro-MT (figura 02).

Figura 2 – Mapa do núcleo urbano de Comodoro/MT e seus distritos.



Fonte: SILVA, 2020.

Para melhor entendimento das relações sociais que levaram à formação do município de Comodoro, é imprescindível compreender que a cidade surgiu a partir de outros núcleos populacionais, sendo eles o distrito de Nova Alvorada, o extinto distrito de Novo Oeste, popularmente conhecido como Chefão (criado pela Lei nº. 4091 de 13 de julho de 1979, que transferiu a sede do Distrito de Nova Alvorada para a localidade de Novo Oeste), e o distrito de Padronal (criado através da Lei nº. 3868 de 06 de junho de 1977), todos pertencentes, à época, ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade. Do intercâmbio de relações socioeconômicas estabelecidas entre esses três distritos, surgiu o município de Comodoro, um ponto de encontro centralizado entre esses distritos (MATO GROSSO, 1977a; 1977b; 1979).

No então distrito de Nova Alvorada se estabeleceu um conglomerado de pessoas, um pequeno povoado que se constituiu um lugarejo, um ponto de encontro para os pequenos produtores rurais que moravam na localidade. Assim, uma parcela significativa de migrantes que chegavam à localidade, incluindo alguns dos primeiros moradores da cidade de Comodoro,

residiram lá na década de 1970 até o início da década de 1980, quando se mudaram para a localidade que longinquamente convencionou-se chamar Comodoro, Mato Grosso.

Mais recente e intensamente, o processo migratório para Comodoro, bem como para outras áreas que compreendem a “Amazônia Legal”, ocorreu durante as décadas de 1970 e 1980, impulsionados pelas propagandas privadas e governamentais acerca da ocupação da Amazônia, em especial no que diz respeito às vastas terras férteis disponíveis na região. Nas palavras de Arruda (1997, p. 88 *apud* SOUZA, p. 99, 2017), “os indivíduos que se dirigiram em direção à Amazônia, a partir da década de 70, levaram projetos e desejos de uma vida com fartura em terras desconhecidas e cheias de riquezas”.

II.II-Integração nacional e a migração para o norte/centro-oeste do Brasil nas décadas de 1970-1980

Os espaços de colonização recente do Estado de Mato Grosso foram “reocupados” por populações advindas de diversos estados do Brasil durante a segunda metade do século XX. Reocupados, pois, anteriormente, esses lugares já eram tomados por diferentes populações indígenas que “habitavam ou perambulavam” por esses espaços. Esses movimentos migratórios para o centro oeste e norte do Brasil, deram-se durante a Era Vargas, impulsionados pelo governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e efetivaram-se durante e após a ditadura civil-militar brasileira (OLIVEIRA, 2017).

A ditadura civil-militar foi implantada no Brasil a partir de um golpe de Estado executado em 1964 por um grupo de militares, com o apoio das Forças Armadas do país e de uma parcela de civis (SILVA, 2011). O regime perdurou por 21 anos, caracterizado pelo rodízio de cinco generais das Forças Armadas que ocuparam a presidência da República. Durante esse período governamental, esses militares estiveram à frente do país, governando com mãos de ferro, de forma autoritária e em alguns casos arbitrária, com ações que incluíram muita violência, tortura, restrição da liberdade de expressão e dos direitos políticos, bem como a censura aos meios de comunicação.

Durante o governo do general Costa e Silva (1967-1969), marcado por intensos conflitos populares, muita violência, tortura restrição de direitos e perseguição a opositores, foi instituído e promulgado em 1968 o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que acirrou o processo repressivo frente à sociedade acentuando o caráter autoritário do regime. O AI-5 é considerado o ato mais perverso do regime ditatorial brasileiro, pois encarnou o autoritarismo militar com medidas como o fechamento do Congresso Nacional, declaração do estado de sítio, e a suspensão de

habeas corpus em casos de “crime político”, o que permitiu a perseguição irrestrita de pessoas opositoras ao Regime.

Todas essas medidas propiciaram um cenário em que o governo tinha carta branca para a perseguição de opositores do regime político, prendendo, demitindo, confiscando bens, uma vez que os direitos estavam restritos, o Congresso Nacional foi tornado inoperante e o Estado de Sítio justificava seus atos em prol da manutenção da ordem e proteção do Estado. Porém, apesar do endurecimento do regime, a cortina desenvolvimentista anunciava um clima de segurança e prosperidade, que foi amplamente divulgado. A partir de 1970, durante o governo Médici com o chamado “milagre econômico”,³ ao mesmo tempo em que o país submergia ao autoritarismo, a violência política era escancarada pelo militarismo.

Sob comando do então presidente Emilio Garrastazu Médici (1969-1974), o governo federal procurou criar meios para que as regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos e pouco habitadas do país fossem integradas às regiões com maior contingente populacional. Para tanto, foi criado o PIN – Programa de Integração Nacional⁴ - pelo Decreto-Lei 1.106 de 16 de junho de 1970, com o objetivo de financiar obras de estrutura bem como mobilizar o contingente populacional das regiões sul, sudeste e nordeste, para as regiões menos habitadas do Brasil, a exemplo do Norte e do Centro Oeste, com intuito de levar o “desenvolvimento” a essas localidades pouco povoadas. Segundo as discussões realizadas por Otávio Guilherme Velho, a mobilização foi influenciada pela situação climática que assolava o Nordeste brasileiro no final da década e 1960 e início da década de 1970.

Em 1969-1970 o nordeste experimentou mais uma grande seca. Como de costume, novas medidas governamentais se seguiram. [...] após uma visita a região pelo presidente da república, em março de 1970 foi anunciada a construção da rodovia transamazônica. Simultaneamente, vários outros projetos rodoviários foram anunciados, tais como a construção da rodovia Cuiabá-Santarém, a pavimentação da Belém-Brasília e o apoio à rodovia estadual em construção ligando Manaus a Brasília-Acre. (VELHO, 2009, p. 197-198).

³O “Milagre Econômico” ou “milagre econômico brasileiro” corresponde ao crescimento econômico ocorrido no Brasil entre os anos de 1968 a 1973, durante o governo do então general Emílio G. Médici (1969-1974), fundamentado na aceleração do crescimento do PIB (Produto Interno Bruto), da industrialização e, por conseguinte, do comércio de bens de consumo e uma baixa inflação. Esse tempo de prosperidade econômica baseado na oferta de crédito e investimentos em projetos desenvolvimentistas de grande porte produziu um aumento do PIB na ordem de 10% ao ano. Entretanto, essa economia ocasionou um aumento considerável da concentração de renda, corrupção (desvio de recursos públicos) e exploração da mão de obra com achatamentos salariais e perda de poder aquisitivo dos trabalhadores e, sobretudo, da classe média brasileira.

⁴O PIN – Plano de Integração Nacional, foi um programa criado em julho de 1970, durante o governo militar brasileiro Emilio Garrastazu Médici, de cunho geopolítico que tinha como objetivo redimensionar os contingentes populacionais nacionais a fim de ocupar os chamados “vazios demográficos” existentes no norte do país, especialmente na região da Amazônia. “O Plano de Integração Nacional surgiu não só no rastro da seca no nordeste, mas também de uma série de discussões sobre o que se deveria finalmente fazer da Amazônia” (VELHO, 2009, p. 200).

Uma das metas desta mobilização era expandir as grandes áreas consideradas cultiváveis do país, bem como assegurar que essas terras não fossem “tomadas” pelos países vizinhos, garantindo a soberania brasileira sobre essas áreas. A população brasileira estava demograficamente mal distribuída e deslocar grupos do sul, sudeste e nordeste para o centro-oeste e norte era uma forma de minimizar essa problemática no contingente populacional.

Segundo dados do IBGE, a população do Brasil em 1970 era de 94.508.583 habitantes. Destes, 40.331.969 estavam na região Sudeste, 28.675.110 na região Nordeste, 16.683.551 estavam na região Sul, 4.629.640 na região Centro-Oeste e 4.188.313 na região Norte do país. A grande maioria dos habitantes, 85.690.630 se concentrava entre as regiões Sul, Sudeste e Nordeste do país. Portanto, para a ocupação das terras e torná-las produtivas, era necessária a instituição de políticas desenvolvimentistas capazes de estimular os contingentes populacionais a se deslocarem para os territórios amazônicos, fossem esses trabalhadores ou empresários (IBGE, 2010).

Conforme trecho do Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970, através do qual esse programa foi instituído, o PIN pretendia por meio de obras de infraestrutura econômica e social “promover a maior integração à economia nacional das regiões compreendidas nas áreas de atuação da SUDENE e da SUDAM”. Para isso foram disponibilizados “[...] recursos no valor de Cr\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de cruzeiros), a serem constituídos nos exercícios financeiros de 1971 a 1974, inclusive, com a finalidade específica de financiar o plano de obras de infra-estrutura” (BRASIL, 1970).

Assim, planejando a ocupação da Amazônia Legal, o governo federal lançou programas de colonização e disponibilizou fundos de investimento para que pequenos agricultores e camponeses sem terra ocupassem os territórios localizados mais ao norte do país e pudessem adquirir terras a baixo custo, produzir e construir novos núcleos urbanos nesses locais. O discurso “integrar para não entregar” foi amplamente difundido e propagandeado na época (VELHO, 2009).

No Art. 2º do decreto fica especificado que “a primeira etapa do Programa de Integração Nacional será constituída pela construção imediata das rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém” (BRASIL, 1970). Assim posto, a etapa inicial do Programa de Integração Nacional constituiu-se pela construção de rodovias que cortam todo o Estado do Mato Grosso, chegando ao Pará, importante e influente corredor comercial da época, justamente no intuito de facilitar o acesso a essas áreas. Essas rodovias seriam muito importantes para o processo de colonização da Amazônia, uma vez que promoveriam a ligação com as demais regiões do país, retirando de

si a característica de incomunicabilidade preexistente devido às dificuldades de acesso ao local. Acerca desse assunto, Regina Beatriz afirma que:

Os “polos” de desenvolvimento econômico, as políticas de incentivos fiscais e a implementação de grandes eixos rodoviários na região encontraram-se entre as estratégias mais importantes para a exploração econômica e o domínio territorial dos “novos espaços”. (GUIMARÃES NETO, 2003, p. 51).

Isso porque ao longo do processo de construção dessas rodovias, iniciou-se o fluxo migratório em direção à Amazônia e juntamente com a abertura dessas estradas, que viabilizaram o acesso ao local, foram surgindo vários núcleos populacionais em todos os Estados por elas cortado, dentre estes, o Estado de Mato Grosso, o qual foi cortado pela BR 163 em cerca de 800 km, numa estrada que liga Cuiabá, capital do Estado a Santarém, no Pará.

Durante a década de 1970 até meados da década de 1980 ocorreu um intenso fluxo migratório de agricultores vindos principalmente da região sul em direção à região Centro-Oeste do Brasil. Este processo migratório esteve intimamente relacionado aos projetos de colonização do governo militar que com a abertura de estradas tinha como objetivo integrar o território brasileiro e ocupar um espaço considerado pelo Estado como “vazio demográfico”. Entre as diversas rodovias construídas neste período destaca-se a BR – 163, ligando a cidade de Cuiabá, no Mato Grosso a Santarém no Pará. (MARGARIT, 2013, p. 13).

Os chamados “vazios demográficos” que o autor supracitado se refere, na realidade eram espaços habitados, ainda que tivesse pouca densidade demográfica. O governo militar ao intitular e cunhar esses espaços como “vazios”, ignorou a existência de mais de 170 comunidades indígenas nesses territórios, além de desconhecer que essas terras há tempos eram habitadas por posseiros, garimpeiros, quilombolas e ribeirinhos, entre outros indivíduos que residiam naquelas localidades. O que se pensava para a região era uma exploração econômica e a implantação de um ideal de “civilização” baseado nos grandes centros urbanos do Brasil e mesmo em uma Amazônia “produtiva” de riquezas nacionais, o que de fato não se via nas regiões mais ao norte do país. Mas isso não significa que ali não existissem habitantes e nem civilidade. A ideia de “vazio” foi utilizada nos discursos e textos oficiais para legitimar as políticas de ocupação da Amazônia pensadas como oportunidades de permitir e autorizar a exploração econômica dessas terras, como de fato ocorreu (SANTANA, 2009). Coadunando com esse pensamento, Oliveira (2017, p. 78), considera que “quando os migrantes, de diferentes lugares e condições sociais chegaram, a terra não estava desabitada e os espaços considerados vazios eram ocupados por diferentes povos indígenas”.

De acordo com as discussões realizadas por Souza (2017), a colonização sempre foi utilizada no Brasil como meio pelo qual o governo promoveu a “povoação de novas terras”, seja por iniciativa privada ou por meio do estado, através da venda ou da doação de terrenos, objetivando povoar de “modo organizado” os “vazios demográficos”, assim considerados.

Nesse contexto, o discurso “ocupar para não entregar” foi amplamente utilizado pelo governo federal afim de divulgar e promover a ocupação dos “vazios demográficos” na Amazônia. Dessa forma, conforme as estradas iam surgindo e os fluxos migratórios aumentando, os incentivos governamentais às migrações de grandes produtores, abriam muitas frentes de trabalho, atraindo mão de obra e possibilitando o surgimento de diversas cidades ao longo do processo, todas próximas à rodovia por onde se poderia escoar o que fosse produzido nessas “novas terras”.

O próprio PIN não somente planejou esse investimento, como implementou ações e destinou recursos para que o objetivo fosse alcançado. Em seu texto de criação (Decreto-lei Nº 1.106, de 16 de junho de 1970), afirmava que seria reservada uma faixa de terra de até dez quilômetros à esquerda e à direita das novas rodovias para fins de colonização e reforma agrária, com o intuito de promover a ocupação das terras e impulsionar a exploração econômica nesses locais (BRASIL, 1970).

As rodovias citadas pelo referido documento incluem as BR 163, 158 e 364 que cortam o Estado de Mato Grosso em vários sentidos, bem como a rodovia Transamazônica que objetivavam estabelecer interligações regionais entre o norte, o centro oeste e a capital do país, pela primeira vez por vias terrestres. Dessa forma, o próprio projeto desenvolvimentista previa a colonização como um fator de integração o qual traria sucesso a esse projeto através da criação de novos núcleos populacionais que surgiriam ao longo das rodovias e atrairia os excedentes populacionais das demais regiões do país. Acerca da BR-364, que atravessa vários estados brasileiros e passa pelo município de Comodoro-MT, o que foi crucial para seu processo constitutivo, a Revista Veja, edição nº 837 de 19 de setembro de 1984 publicou uma matéria com os seguintes dizeres:

Pavimentada a BR-364, consolidada a grande artéria do Oeste, milhares de homens já tratam de embrenhar-se nas matas, em todas as direções, tecendo uma malha de veias – são caminhos, trilhas ou picadas que algum dia talvez recebam uma camada de asfalto. Empenhados na busca de riquezas e promessas da terra, os conquistadores do Oeste sabem que é preciso perseguir o futuro através dos caminhos disponíveis. A esperança não precisa da companhia do asfalto para seguir viagem. (KUCK, Revista Veja, 1984, p. 92).

Fica claro o discurso de que a estrada seria tomada como uma condutora de desenvolvimentismo e crescimento, bem como o discurso da busca pela terra e pelas riquezas pelos “conquistadores do Oeste” que saíam das mais diversas regiões do país dirigindo-se ao Centro-Oeste e Norte afim de ocupar os “vazios demográficos” apontados e ali construir um futuro para si e sua família. Para Souza (2017), o processo de colonização em Mato Grosso fez com que ocorresse uma reorganização dos espaços que passaram a ser “pontilhados por cidades e vilas”, onde migrantes provenientes dos mais diversos estados se fixaram, provocando um redimensionamento geográfico e administrativo do Estado com o surgimento de novos municípios. A urbanização desses “vazios demográficos” foi utilizada como estratégia de ocupação e também de controle das fronteiras, o que levou à constituição de uma “nova dinâmica espacial. Para Regina Beatriz Guimarães Neto:

Isso significa compreender que, dentre as estratégias de domínio do território amazônico, os chamados núcleos de colonização constituíram-se em instrumentos políticos de controle ao acesso à terra e ao mercado de mão-de-obra, recebendo vultosos incentivos financeiros do governo brasileiro. Os pequenos agricultores e demais trabalhadores sem-terra, que se mobilizaram de várias regiões do país para a Amazônia acreditando na possibilidade de adquirir uma área de terra e confiando nas oportunidades de trabalho, foram, na maioria das vezes, frustradas em suas expectativas. (GUIMARÃES NETO, 2003, p. 53).

Nessa mesma perspectiva, a autora ainda destaca que:

Os núcleos urbanos, originários dos projetos destinados à colonização, distribuídos espacialmente ao longo das grandes rodovias federais, além das atividades agrícolas, da pecuária e agroindustriais, envolveram-se também com a exploração da madeira e mineração. Estes grupos atraíram um grande grupo de migrantes e acabaram apresentando os maiores índices de crescimento populacional no Estado (MT).

Dentre os migrantes que saíram de seus lugares de origem e/ou lugares onde viviam em busca de novas oportunidades e melhores condições de vida, muitos se fixaram e ainda permanecem nessas terras recém povoadas, como ocorreu em toda a região Norte e em Mato Grosso, principalmente a partir da década de 1970. Para Pereira (2017, p. 22), “as migrações caracterizam a formação das sociedades desde os primeiros contatos entre os povos” e seja em um passado distante ou atualmente, os deslocamentos humanos se constituem em um fenômeno que é parte integrante da história da humanidade (ARAÚJO, 2017).

De acordo com as discussões de Batista (2009), os movimentos migratórios e a história da humanidade se confundem, pois sempre estiveram atrelados. Segundo ela, são os

movimentos migratórios os responsáveis por originar todas as nacionalidades e forjar a identidade de cada nação ao longo do tempo. Ela assinala que as migrações são um fenômeno do mundo moderno, que está sempre permeado por aspectos econômicos e políticos, que envolve questões como a perda “tanto do vínculo do indivíduo com o Estado quanto com a sua comunidade política original”. De fato, esses aspectos permearam o processo migratório para Comodoro-MT, motivado por questões econômicas e o desejo desses migrantes de obterem um pedaço das fartas e produtivas terras da localidade para cultivar, ou mesmo de trabalhos que lhes propiciassem melhores condições de vida e quiçá, ascensão social e econômica.

Os deslocamentos de indivíduos ou grupos de pessoas permeiam todos os segmentos sociais e “são tomados por circunstâncias complexas de caráter político, econômico, social, cultural, étnico e religioso, entre outros de menor dimensão” (ARAÚJO, 2017, p. 58). Assim, percebemos que essa mudança definitiva ou passagem de indivíduos de uma localidade a outra, em geral, é motivada por fatores socioeconômicos.

É imprescindível destacar que este estudo considera como migrante todo indivíduo que estando só ou agrupado, desloca-se de um determinado lugar a outro a fim de estabelecer neste residência fixa ou temporária, bem como exercer atividades econômicas e de alguma maneira contribuir para o desenvolvimento social e cultural do local onde se fixou. Sendo assim, ancorados nas definições supracitadas, adotamos a acepção ‘migrante’ para definir o público o qual se investiga nesta pesquisa, visto que eles deslocaram-se de seus locais de vivência ansiando obter melhores condições de vida nesta localidade a qual foi nomeada como Comodoro. É válido ressaltar que estes atores sociais hoje não se compreendem mais como um grupo de migrantes, mas de moradores estabelecidos, visto que desde sua mudança para a localidade, fixaram-se, reterritorializaram-se e o tem como seu lar de vivências.

Os fluxos migratórios destinados ao povoamento da região Norte do país foram mais intensos a partir da década de 1960, em termos econômicos e populacionais, impulsionados por políticas governamentais visando povoar a Amazônia, bem como promover o seu desenvolvimento e integração à economia brasileira. Para isso, contou com programas como a Operação Amazônia⁵ que posteriormente originou o PIN – Programa de Integração Nacional, que já mencionamos anteriormente (BRASIL, 1997a).

⁵A “Operação Amazônia” (1966-1967) foi um planejamento estratégico formulado pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), que reuniu políticos, intelectuais e corpo técnico dessa instituição para programar a ocupação da Amazônia Legal. Como desdobramento, em seguida, este planejamento originou o Plano de Integração Nacional – PIN.

É a partir dessa década que irão acontecer profundas modificações na dinâmica demográfica da Região Norte. A população, que estava próxima a 1,9 milhão, em 1960, passou, em 1980, para quase 6 milhões de habitantes. Delinearam-se, de forma mais nítida, novas tendências demográficas na Região, com a migração de nordestinos e sulistas em busca de “novas fronteiras” para explorar. (BRASIL, 1997a, p. 62).

No que tange à colonização e à migração, notamos que estão em certo ponto interligadas, pois para que a primeira se concretizasse de fato, faz-se necessário que pessoas se deslocassem para as regiões então não habitadas, ou mesmo habitadas por povos originários. E de onde sairiam essas pessoas? De outras regiões onde havia contingentes populacionais que foram motivadas pelo imaginário do “Eldorado Amazônico” anunciado/prometido pelas propagandas governamentais e por empresas de colonização privada que assim faziam crer. Acerca da relação entre colonização e migração na formação de novos lugares, Regiane Cristina Custódio faz algumas considerações e afirma que:

A colonização comparece, atrelada à migração, ou seja, para que um núcleo de colonização implantada se expandisse a ponto de emancipar-se, era necessária a presença de pessoas, era necessário trabalho, mão-de-obra, escolas, hospitais, circulação de mercadorias e serviços. (CUSTÓDIO, 2014, p. 16-17).

Assim, é perceptível que os migrantes eram essenciais no processo de formação de novos núcleos colonizatórios, povoando-o, construindo e promovendo desenvolvimento econômico-material ainda que as populações nativas fossem desconsideradas, ignoradas. Portanto, o deslocamento migratório era primordial para que esses novos lugares se concretizassem e dessem origem a novos municípios.

Os processos migratórios se desenvolveram de tal modo que novos núcleos populacionais se formaram e, posteriormente, surgiram novas cidades, a partir de aglomeramentos populacionais estimulados por políticas governamentais de ocupação da Amazônia que prometia prosperidade para todos. Além disso, o governo brasileiro investiu em intensas propagandas acerca de terras fartas e férteis mais ao norte. A despeito das razões que levaram as populações a migrar para essas regiões, Vidal (2018, p. 27) diz que:

As migrações não são movimentos populacionais aleatórios, nem desvinculados do contexto socioeconômico mundial ou mesmo regional. De fato, imigrar é uma decorrência de condições estruturais (estagnação econômica e/ou a falta de perspectiva trabalho) e conjunturais (vieses políticos econômicos, revoluções, perseguições, etc.). Por quaisquer razões os deslocamentos populacionais são parte da natureza humana e quase sempre é a sobrevivência que justifica a atitude de migrar. Essa é a razão que levou várias pessoas a chegarem a região do Guaporé.

As migrações para o norte, em geral foram motivadas por todos os fatores citados, uma vez que o deslocamento foi provocado por razões ora socioeconômicas, ora políticas, ou mesmo pela busca constante por trabalho e melhores condições de vida para si e para sua família, afirmação com a qual Guimarães Neto (2003, p. 57) coaduna ao afirmar que entre os mais importantes fatores para a migração estão “[...] a oferta de terra e de trabalho, acenando com a possibilidade de uma vida melhor”. Nessa mesma perspectiva, Singer (1987) assinala que dentre os fatores tidos como motores para as migrações internas estão as desigualdades regionais.

Ele ainda discute que “[...] as migrações internas são sempre um processo global condicionadas, sendo resultado de um processo global de mudança, do qual elas não podem ser separadas” (SINGER, 1987, p. 31). Assim, as migrações internas estariam diretamente ligadas a fatores organizacionais, no que tange a sociedade e a seu espaço. Problemas ligados ao local de origem impulsionariam as migrações, fazendo com que os indivíduos se deslocassem em busca de melhorias nas condições de vida e trabalho. Para ele, “[...] os motivos se manifestam no quadro geral de condições socioeconômicas que induzem a migrar” (SINGER, 1987, p. 52). Logo, de acordo com esse autor, tem-se que os fatores socioeconômicos são determinantes para as migrações humanas.

Nessa mesma perspectiva de discussões acerca das motivações para os movimentos migratórios, Araújo (2017) discute duas dimensões possíveis para estas, sendo uma delas a voluntariedade do migrante, que por razões diversas escolhe mudar-se para o desconhecido e encarnar assim o lugar do outro, adaptando-se aos seus costumes e leis e tornando-se assim parte de um mundo estranho ao seu. Já a outra dimensão seria a forçada, em situações emergenciais, por questões de desastres, crises humanitárias, fome, e tantos outros infortúnios que possam ter atingidos esses indivíduos, forçando-os a movimentar-se de um lugar a outro. Portanto, as migrações podem ser motivadas por vários fatores que perpassam diversos âmbitos da sociedade e variam de acordo com as condições de cada indivíduo.

II.III- Migração para Comodoro-MT nas décadas de 1970 e 1980 e o processo de formação do município

As décadas de 1970 e 1980 foram muito significativas para o crescimento populacional da região centro-oeste e norte do Brasil, principalmente em virtude dos investimentos federais

que, via de regra, eram precedidos de incentivos fiscais.⁶ Na Amazônia Legal⁷, essas políticas desenvolvimentistas tinham como foco a ocupação dos territórios amazônicos e a exploração de recursos naturais, especialmente com atividades extrativistas. Em grande medida, esses investimentos foram viabilizados por campanhas publicitárias em alguns centros urbanos do Sul e Sudeste do país ressaltando as fartas e produtivas terras da região, que impulsionaram a migração, além de infraestrutura como, por exemplo, a construção de estradas ligando estas localidades ao restante do país, como já discutido anteriormente.

Comodoro é um “produto” dessas políticas desenvolvimentistas daquela época. É, pois, um município localizado na divisa entre os estados de Mato Grosso e Rondônia e às margens da BR-364/174, este era o local de passagem dos migrantes que se deslocavam das regiões Sul e Sudeste do Brasil para as regiões Centro Oeste e Norte do país entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse período, a localidade começa a ganhar autonomia com a constituição de distritos oficializados pelos decretos-lei. Novo Oeste, Nova Alvorada, Padronal e Comodoro são alguns dos distritos que se formaram durante este período, culminando com a consolidação do município de Comodoro em 1986. Vejamos agora como se deu esse processo, que denominamos de “história do lugar” (Comodoro) visando o ensino de História.

Na perspectiva do Ensino de História, tomamos a história local como metodologia de pesquisa e ensino já discutida no Capítulo I. Ainda não há uma produção historiográfica da cidade de Comodoro e para produzir uma história desse “lugar” optamos por fazer uso de algumas iconografias específicas, além da análise documental de fontes institucionais e relatos orais de pessoas que fizeram e ainda fazem parte da constituição do município.

Com o título “História de Comodoro” o *site* “Portal de Mato Grosso” apresenta o surgimento com o seguinte conteúdo:

A denominação Comodoro se deve ao conteúdo de alta relevância, de nobreza, de superioridade do termo empregado pela Marinha. A colonização na região

⁶Como “invenção” da 2ª metade do Sec. XX, Incentivo fiscal se constitui como um conjunto de benefícios financeiros estabelecidos por políticas governamentais caracterizadas pela redução ou isenção de impostos como meio de estimular o desenvolvimento socioeconômico do país. Assim, no processo de ocupação da Amazônia (décadas de 1970-1980), os investimentos empresariais deveriam abarcar projetos sociais como compensação de uma parte do imposto de renda devido (pago ao Estado), no caso seria distribuído para um investimento social.

⁷Como conceito elaborado em 1953 e criada pela Lei 5.173, de 27 de outubro de 1966, Amazônia Legal é uma abstração sócio-política que define uma espacialidade para fins de planejamento institucional, com vista ao desenvolvimento da região amazônica. Mesmo que não estabelecida por coordenadas geográficas, sua abrangência se estende aos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e, atualmente, todo o Maranhão. Ver Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, disponível no site:

http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2154:catid=28&Itemid=23. Acessado em 12 de março de 2021.

começou com os incentivos dos governos federal e estadual para a ampliação da fronteira agrícola. Por ser ponto limítrofe entre os Estados de Mato Grosso e Rondônia, foi se formando um núcleo de povoamento que, inicialmente, denominou-se Nova Alvorada, tornando-se distrito a 6 de junho de 1977. A colonização de Nova Alvorada foi idealizada por Raimundo Costa Filho, o fundador da cidade de Colíder. Comodoro é fruto de um projeto de colonização surgido em 1983, idealizado por José Carlos Piovesan, atraindo pessoas de todas as partes do país. O nome Comodoro foi escolhido através de uma lista que o colonizador da localidade fez junto à própria família.⁸

Esse é um texto não historiográfico, mas informativo, que apresenta apenas uma descrição sucinta do município a partir da compilação de poucos dados, demarcado pelo modelo de colonização privada na ocupação da Amazônia. Pelos “préstimos” financeiros do Estado, mineradores, pecuaristas, garimpeiros, empresários rurais, comerciantes e madeireiros se estabeleceram em várias regiões mato-grossenses e em pouco tempo os “negócios” modificaram radicalmente o funcionamento da vida habitual das populações migrantes e, por conseguinte, dos lugares onde passaram a residir. ARAÚJO (2013, p. 88), diz que:

Para os pequenos agricultores estabelecidos (ou não), nos sertões amazônicos, há mais de meio século, o imaginário da aquisição de terras abundantes advindo do propalado discurso “homens sem terras para as terras sem homens”⁹ recriava outras expectativas de sobrevivência nos sertões, por parte deles que portavam habilidades, conhecimentos e o desejo de cultivar o campo.

Por esses projetos nacionais (oficiais), a ocupação das terras se deu pelos fluxos migratórios entre as décadas de 1970/1980 e como migrantes que se deslocaram de vários lugares do Brasil, transformaram suas experiências em memórias e relatam as condições de reterritorialização desses migrantes nas terras amazônicas.

Entre o contar e o ouvir narrativas de vida e da migração, tentamos compreender e explicar como se deu o processo de formação da cidade de Comodoro nos embasando na metodologia da história oral, como propõe Alberti (2013). Os fragmentos que se seguem compõem as memórias e lembranças individuais e/ou coletivas dos migrantes que se instalaram na fronteira de Mato Grosso com Rondônia quando se intensificava a extração de madeira e a agricultura na localidade, como as atividades mais produtivas da época.

⁸Fonte: <https://portalmatogrosso.com.br/historia-de-comodoro/> Acesso em 12 de março de 2021.

⁹Frase cunhada pelo então general Emílio Garrastazu Médici, terceiro presidente militar (1969-1974), no intuito de convencer e estimular a transferência de 100 mil famílias pobres que viviam em bolsões de pobreza e tensões sociais no Sul e Nordeste brasileiros e assim, executar a ocupação e a exploração da Amazônia brasileira.

Nossa primeira entrevistada é proveniente da região Nordeste do Brasil, mas quando se deslocou para Mato Grosso já era migrante residente em Mato Grosso do Sul. Ao lembrar da experiência de migrante, ela nos diz:

[...] Sou natural de Pernambuco, Garanhuns, nasci em 1946, só que não conheço lá, nós viemos muito pequenas. Nós viemos para o sul de Mato Grosso, Bataiporã, e viemos para cá em (19)72 para a Alvorada [...]. No Paraná, tinha uma rádio que anunciava assim, que tal lugar estava vendendo terrenos, vendendo sítio, essas coisas tudo, e meu marido se interessou, aí nós viemos para cá no pau de arara. Antigamente era um caminhão coberto por lona, e a gente veio naquilo [...]. E quando foi em (19)82, aí apareceu o seu Jonas Piovezan e o empregado dele procurando uma pessoa que fizesse um barracão aqui no meio do mato, um cercão assim, capoeira. (Entrevista com a senhora J.M.S, Comodoro, 31 de agosto de 2020).

A entrevistada relata as razões que a levaram a deixar Mato Grosso do Sul e migrar para a localidade de Comodoro, juntamente com seu esposo. O interesse em adquirir terras a custos mais baixos que lhes proporcionassem a oportunidade de construir uma vida melhor está entre os principais fatores que os levaram a abandonar a antiga vida, enfrentar um longo caminho sob um caminhão “pau de arara”¹⁰ e se fixar noutro lugar (desconhecido) acreditando que poderia construir um futuro familiar promissor. A informação sobre o acesso e aquisição de terras fartas e férteis em Mato Grosso chegou até eles pela veiculação do anúncio de uma rádio paranaense. E assim, dona J.M.S juntamente com sua família migrou para a fronteira de Mato Grosso com Rondônia no ano de 1972.

Nesse relato há uma situação muito comum da vida dos migrantes: nem sempre o lugar onde se encontram atualmente é o primeiro deslocamento. Isso mostra que para o migrante, sobretudo o pobre, as “notícias” de um “lugar melhor” são constituidoras de um imaginário que encoraja os enfrentamentos das adversidades cotidianas. Os deslocamentos impõem aos migrantes o “lugar do outro”, a “cultura do outro”, as “leis do outro” que, *à priori*, fazem parte de um mundo “estranho” a ser decodificado, domado.

Nessa ótica, a família de J.M.S chegou em Mato Grosso e se fixou no Distrito de Nova Alvorada, onde se localizavam as terras que haviam adquirido, em geral, de maneira particular. Boa parte dos migrantes que chegou nesse período morou nessa localidade. Lá, a senhora J.M.S e sua família permaneceram até 1982, quando receberam um convite do senhor Jonas Piovezan, dono terras na localidade sob as quais exercia, em conjunto com seus irmãos, a extração vegetal

¹⁰ Até a década de 1990 era comum no Brasil o uso de caminhões cobertos por lona improvisados, conhecidos como “pau de arara”, que eram utilizados para o transporte de passageiros e mudanças, muitas vezes ocupando o mesmo espaço. Muitas das famílias que migraram para a região da Amazônia Legal nesse período utilizaram esse meio de transporte.

através de uma madeireira, para se transferir para a localidade onde hoje é a cidade de Comodoro e construir ali um Barracão, sendo que dessa forma, passou a residir nas terras que outrora viria a ser Comodoro. Dona J.M.S e sua família fazem parte do grupo dos primeiros moradores do município de Comodoro.

Outra pessoa que também na década de 1970 chegou à localidade foi a senhora H.M.F. Com formação de magistério, ela foi a primeira professora da localidade mesmo antes de se tornar município. Ela conta que trabalhou voluntariamente em condições pouco favoráveis (improvisadas) até se tornar funcionária pública. Atualmente é professora pedagoga aposentada e mora na zona rural do município juntamente com seu esposo. Ela tem o reconhecimento de toda a comunidade pelos esforços e dedicação que dispensou para com as crianças, desde a época em que ainda não havia a escola formal na localidade. Sobre o processo migratório que viveu entre São Paulo e Mato Grosso, ela nos diz o seguinte:

[...] Eu nasci em Assis, Estado de São Paulo em 1939 [...] Vim para o Mato Grosso em 1972. O meu marido gostava muito de terras, que ele foi criado em zona rural. [...] Meu cunhado foi a uma imobiliária para comprar uma casa e lá estava escrito: “terras em Mato Grosso, Padronal”. E aí na mesma semana ele veio para o Mato Grosso e nós já viemos embora. [...] De Campo Grande para cá a BR não era asfaltada, até Porto Velho era estrada de Chão. A viagem no caminhão de mudança durou 8 dias. [...] Ao chegar aqui, ficamos lá onde eles chamavam de Chefão, é a Vila Oeste [...] Depois entramos com o caminhão aqui por dentro do mato e fomos parar lá na Alvorada. [...] Eu fiquei lá por 12 anos, fui abrir uma escola lá e fiquei lá até (19)84. (Entrevista com a senhora H.M.F, Comodoro, 15 de maio de 2020).

Ao analisarmos essa narrativa de memória, é perceptível a influência que a fartura de terras aptas à aquisição na localidade se impõe sobre o imaginário e à viagem da família de dona H.M.F até a localidade chamada Chefão (Novo Oeste). Tomar conhecimento do anúncio de acesso às terras de Mato Grosso em uma imobiliária da cidade de São Paulo, sudeste do país, aguçou as expectativas da família conseguir um pedaço de terra onde todos pudessem se sentir acolhidos num futuro próximo e próspero.

Ao chegar à localidade eles se dirigiram ao Chefão (Novo Oeste), vilarejo que abrigava uma pequena população da localidade, bem como se constituía como ponto de encontro dos trabalhadores das muitas fazendas dos arredores. As razões para o Chefão ser o primeiro ponto de parada dos migrantes é que ele ficava às margens da BR (atual BR 364-MT), e dali se deslocavam para outras localidades como Nova Alvorada, localizada acerca de 20 km dali, sendo cerca de 15 km mata a dentro em estradas precárias abertas com máquinas, e Padronal a mais ou menos 60 km rumo à divisa com Rondônia, na atual BR-364. Sobre a chegada à

localidade, H.M.F ainda nos dá a conhecer que:

Quando nós chegamos aqui, nós ficamos uma... mais de semana, na verdade, um mês inteirinho embaixo de uma lona, porque era tempo das águas e não tinha condições de chegar nas terras que tínhamos comprado. [...]. Nós tínhamos 4 filhos e viemos no tempo das águas, em março. [...] Ficamos na estrada embaixo de uma lona. [...] Chegamos dia 28 de março e ficamos o mês de abril inteirinho embaixo dessa lona do barraco, e em maio nós conseguimos ir para as terras que nós compramos. Aí foram lá e fizeram um barraco né, que eles faziam tudo de tabuinha. Daí que nós fomos para lá. (Entrevista com a senhora H.M.F, Comodoro, 15 de maio de 2020).

Logo na chegada à localidade onde hoje se situa Comodoro, os migrantes enfrentavam muitos desafios, principalmente ligados à infraestrutura como, por exemplo, falta de estradas, escolas, saneamento básico, etc., o que é muito comum em processos migratórios intensivos. Não havia casas construídas disponíveis para uma locação ou um lugar para que os migrantes se alojassem com a família, por isso recomeçar a vida em baixo de lona era a única opção. Certamente essa situação não fazia parte dos imaginários dos migrantes ao se deslocarem para cá, mas era a realidade por eles enfrentada. Foi em Nova Alvorada também que a senhora H.M.F iniciou um projeto de escolarização que originou a primeira escola do município. Acerca da escola, ela faz o seguinte relato:

A escola se chamava “Escola da Alvorada”. Depois, quando veio o deputado Djalma Rocha, colocaram o nome dele (Escola Estadual Djalma Carneiro Rocha). Aí depois, em 80... 84, abriu o Rosa. (Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan). [...] Eu comecei na Alvorada, na escola. Eles construíram uma escola de tabuinha lá. Daí eu e o menino, hoje ele é carpinteiro, falei para ele: vamos fazer as carteiras? Fui até uma serraria, pedi umas tábuas e fizemos as carteiras. Aquelas de duas, sabe? Aí não tinha lousa e lá na entrada tinha aquelas placas de lata. Mandei ele ir lá na BR: arranca aquela placa lá e traz aqui que eu vou fazer uma lousa. Aí ele veio. Raspei e pintei e fiz a lousa! Eu tinha uma mesa de cozinha... Era de chão de terra e ali eu dava aula. No começo eram dois períodos, aí começou a aumentar muito os alunos e passei para três períodos seguidos. [...] No começo eu não recebia, era trabalho voluntário. Depois, em [19]76, o prefeito de Vila Bela veio para a Alvorada. Ele chegou lá e eu estava dando aula. Aí ele construiu uma escolinha com duas salas de aula [...] e fez meu contrato. Depois arrumei mais duas. Uma que hoje é aposentada, a professora Zilda. Um filho meu que hoje já é falecido, era menor de idade, tinha só 17 anos e também ajudava a dar as aulas. Depois foi aumentando os alunos e foi chegando mais gente. Foi abrindo escolas em diversas glebas. (Entrevista com a senhora H.M.F, Comodoro, 15 de maio de 2020).

Por esse relato percebemos o empenho e esforço de dona H.M.F em viabilizar a educação na localidade. Apesar da precariedade com que oferecia o ensino devido à falta de recursos disponíveis, ela procurava meios de tornar o ambiente escolar o mais agradável

possível. Fica evidente também a boa vontade dela em, mesmo voluntariamente, colocar-se a ensinar as crianças da localidade, embora as dificuldades fossem inúmeras, os recursos escassos e, como ela mesma relatou, a mão de obra nem sempre qualificada, permitiu que um mínimo de educação básica fosse oferecido. Dona H.M.F. foi também a primeira diretora da primeira escola constituída nos limites urbanos atuais de Comodoro-MT, a Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan e atualmente uma escola municipal leva o seu nome como uma forma de agradecimento pela trajetória educacional desta na localidade.

Ao analisar os relatos, um aspecto perceptível é que haviam relações estreitas estabelecidas entre os lugarejos de Nova Alvorada, Novo Oeste (Chefão) e Padronal, o que se configurava numa dinâmica social. Ao chegarem, em muitos casos, os migrantes se alternavam entre um núcleo e outro, fomentando seu funcionamento. Nesta época, a área que hoje corresponde à cidade de Comodoro ainda era uma fazenda de propriedade da família Piovezan e legalmente pertencia ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade. As narrativas desses migrantes nos mostram as formas como as relações estabelecidas entre os diferentes espaços de colonização e os núcleos semi urbanizados iam se formando gradativamente nas redondezas do que se tornaria a cidade de Comodoro, Mato Grosso.

Da mesma forma, os relatos de memória nos trazem um desenho dos espaços (físicos e sociais) onde se estabelecia a convivialidade entre as pessoas, traçando uma temporalidade em movimento entre o “antes” e o “agora”, presente no relato da senhora JMS:

Não existia rua quando nós chegamos aqui. Tinha só uma avenida feita com trator [...], a CONFAP, até chegar lá no Chefão, que hoje é Cargil. É lá que passava a estrada que vinha de Cuiabá, que é a Cargil, que era o Chefão, que ia para Vilhena. Aqui não tinha estrada, era aberta com um trator, até chegar na Alvorada. (Entrevista com a senhora J.M.S, Comodoro, 31 de agosto de 2020).

Em outro trecho do relato, a entrevistada lembra e dá destaque às condições da vida cotidiana quando os primeiros migrantes se “assentavam” no novo lugar:

Naquela época tinha só nós, não tinha outras pessoas, e eles, que nem o Luizão Piovezan, o finado Beto, marido da Dina, que ficava aqui e eu fazia comida para eles tudo, lavava a roupa deles tudo no rio, eu fazia tudo isso para eles [...]. Aí quando nós veio, não tinha casa, ficamos de baixo de uma lona, e eu fazia comida com os tijolos no chão para essa turma tudo. Aí não tinha serraria aqui, não tinha nada ainda. Mas aí saiu uma serraria lá no Chefão, que eles buscaram madeira e o Milton fez essa casinha que eu acabei de citar, que foi onde a gente acolhia as pessoas, que foi onde colocaram esse rádio lá para a gente se comunicar com o seu Adilson, que morava em Cuiabá. (Entrevista com a senhora J.M.S, Comodoro, 31 de agosto de 2020).

Nessa fala, J.M.S. enfatiza as condições deficitárias de reterritorialização das famílias migrantes quando reinventar a vida significava improvisar um recomeço e a sobrevivência de todos enfrentando as intempéries. Pelo teor, o relato é de quem acreditava que a decisão de mudar-se para Mato Grosso fora acertada ou, de outra forma, não havia alternativa de retorno ao lugar de origem.

Nessa compreensão, os esforços de reinvenção da vida individual e coletiva relatados no fragmento acima podem ser traduzidos como expectativas em um futuro próximo mais acolhedor para todos. Ao que parece, essa ideia de “futuro” também passava pela aprovação/anuência da criação de um município, como foi dito em seguida: “[...] (19)82 que eles começaram a mexer para formar uma cidade”.

Dona J.M.S reconheceu em um trecho da entrevista que as dificuldades lhes fizeram questionar se o deslocamento para esta localidade realmente teria sido válido afirmando:

[...] eu pensei: meu Deus, nós tínhamos nossa casa lá no sul, uma casa grande e boa e nós viemos para cá por quê? Aí eu conversava com Deus, falava assim: na vida da gente tem altos e baixos, e se nós estamos aqui é porque alguma coisa de bom vai acontecer. (Entrevista com a senhora J.M.S, Comodoro, 31 de agosto de 2020).

Isso não é algo que nos choca, uma vez que vindo de polos mais desenvolvidos para locais com pouco desenvolvimento, o conforto e a estrutura social que se perde são elementos que impõe questionamentos aos migrantes sobre a validade ou não dessa mudança. Dona J.M.S se apegou à espiritualidade e a crença em uma força superior que certamente teria um propósito nessa mudança e lhe propiciaria dias melhores em um futuro próximo.

Não há dúvidas que a vontade de aquisição da terra foi o fundamento das migrações dessas pessoas para vários lugares no interior do Brasil. E em cada lugar que ia se estruturando sertões adentro, se formavam redes de suportes para o funcionamento da vida cotidiana. Para além das atividades agropecuárias e extrativistas, caracterizadas como de natureza rural, outras como o comércio e prestação de serviços foram aparecendo nesses espaços. Pelas hostilidades do lugar, havia uma carência de vários provimentos de produtos manufaturados que, oportunamente, foram suprindo as demandas ocasionais como podemos visualizar no relato do senhor J.C.R.P:

[...] Nasci no dia 06 de maio de 1962 no Estado do Espírito Santo. Nós somos capixabas, mas fomos criados em Mato Grosso. Eu vim para o Mato Grosso com sete anos de idade. Moramos muito tempo em Cuiabá. [...] Para Comodoro eu vim no início do ano de 1985. Meu pai e minha mãe estavam aqui, eles já moravam aqui, e me convidaram para vir para cá, porque eles achavam muito interessante eu montar um comércio, um material de construção. Eu vim para cá com essa ideia, dar uma olhada no local, ver o

potencial para montar essa primeira loja de material de construção, chamada COMAFER. (Entrevista com o senhor J.C.R.P, 20 de maio de 2020).

O desejo de abrir um comércio e propiciar uma vida melhor para si e sua família despertou o interesse do senhor J.C.R.P a migrar para a localidade de Comodoro, onde já morava parte de sua família. Sobre sua chegada ao local, ele ainda narra:

Eu gostei do lugar, estava no início mesmo, tinha poucas casas, mas a gente via que tinha um grande potencial. Comodoro ficava bem localizada, um pouco longe de Vilhena, um pouco longe de Lacerda. Nós tínhamos várias colônias aqui perto, no caso do Chefão, Alvorada, Colônia dos Mineiros. Na época existia o Padronal, hoje está meio devagar lá, mas na época tinha muito movimento lá também. Então assim, Comodoro centralizava. Tinha muitas fazendas grandes aqui para baixo, para o lado do (rio) Guaporé. (Entrevista com o senhor J.C.R.P, 20 de maio 2020).

Numa abordagem mais atual e pelo relato acima, o senhor J.C.R.P pode ser considerado um empreendedor por perceber a oportunidade econômica e transformá-la em uma atividade lucrativa. Na sua obra “Capitalismo, socialismo e democracia”, o economista austríaco Joseph Schumpeter (2017) relaciona empreendedorismo ao desenvolvimento econômico.¹¹

Como podemos notar, os vários lugarejos eram movimentados pelas relações sociais, econômicas e culturais dos migrantes. Em alguns casos, como o de Novo Oeste, o lugarejo chegou a ter abastecimento de energia elétrica produzida por uma pequena usina particular e uma serraria, que era uma grande geradora de postos de trabalho para as pessoas da localidade. É o que nos relatou a senhora H.M.F “[...] lá era movimentado, tinha restaurante, a colônia de casas, tinha uma serraria grande lá. E eles tinham até energia elétrica de uma pequena usina. Mas eles não queriam fornecer a energia para Comodoro” (Entrevista com a senhora H.M.F. Comodoro, 15 de maio de 2020). Vale destacar que aquela época, o extrativismo vegetal era uma prática econômica bastante recorrente nas regiões abrangidas pela Amazônia Legal, provedora de boa parte dos empregos existentes na época.

Novo Oeste aparece nos relatos como um lugarejo organizado, com uma estrutura simples, mas bastante dinâmica com algumas casas, madeireira e até energia elétrica para funcionamento da serraria, o que significava um lugar em desenvolvimento. É curioso quando a entrevistada relata “mas eles não queriam fornecer energia para Comodoro”, porque nos leva a questionar o porquê dessa negação do fornecimento de energia, quais as razões disso? Seria

¹¹No mundo dos negócios, empreendedor é quem toma a iniciativa de implementar novos negócios ou transformar empresas envolvendo inovação e riscos. É também considerado um “indivíduo *criativo, inovador, arrojado*”, que usa de estratégias econômicas para projetar um futuro próximo planejando respostas às demandas latentes de uma determinada necessidade mercadológica.

possível imaginar a existência de uma, mesmo que pequena rivalidade entre as localidades que emergiam, em qual se destacaria e obteria as condições básicas necessárias para tornar-se município da região. Nova Alvorada e Padronal foram os primeiros lugarejos próximos a essa localidade a se tornarem distritos, sendo os distritos respectivamente criados, pela Lei nº 3.867 de 06 de junho de 1977 e Lei nº 3.868 de 06 de junho de 1977 (MATO GROSSO, 1977a; 1977b).

As leis de criação dos distritos em questão geram alguns equívocos no pouco que há acerca da historiografia local, inclusive em documentos da Prefeitura Municipal e em livros que registram alguns fragmentos da história da cidade, tais como (FERREIRA, 2001; FERREIRA e SILVA, 2008; COMODORO, 2018) nos quais se afirma que o distrito de Nova Alvorada foi criado pela Lei nº 3.868 de 06 de junho de 1977, quando na verdade, essa Lei criou o distrito de Padronal, que fica localizado acerca de 60 km da cidade de Comodoro e pertence a este na qualidade de distrito, atualmente. Ambas as leis são de autoria do então Deputado Estadual Airton Reis.

No ano de 1979, o distrito de Nova Alvorada perdeu a condição de distrito para a localidade de Novo Oeste. A troca foi efetivada por meio da Lei estadual nº 4.091 de 13 de julho de 1979 – D.O. 13.07.79, que transferiu a sede do Distrito de Nova Alvorada, do então Município de Vila Bela da Santíssima Trindade, para a localidade de Novo Oeste, no mesmo município (MATO GROSSO, 1979). Na época, a mudança da condição de distrito de um lugar para o outro não ficou clara para a população local, e isso fica evidente na fala do entrevistado A.O.P quando ele diz:

O Chefão, na verdade era Novo Oeste. Justamente o Chefão era o distrito, veja bem. E a (Nova) Alvorada pensava que era ela (o distrito). Depois fomos descobrir, aí criamos o número dele lá... (do INCRA), o documento deles que passou para nós aqui (Lei de distrito), porque lá acabou, desativou. [...] Lá era o distrito, mas não vingou cidade. [...] Com a saída da rodovia, passou para cá, acabou, não teve mais interesse, entendeu? O Padronal também era distrito. Só que o Padronal caiu, né? caiu... sozinho. Depois que entrou a rodovia piorou parece o Padronal. (Entrevista com o senhor A.O.P, Comodoro, 05 de maio de 2020).

Novo Oeste era um local mais acessível que Nova Alvorada porque havia uma quantidade significativa de habitantes nesse local. Além disso, se colocava como ponto central entre os distritos de Padronal, Nova Alvorada e Campos de Júlio, além de estar próximo da estrada que hoje é a BR-364, saída para a atual cidade de Campos de Júlio-MT nas proximidades da empresa Cargill Agrícola, hoje, zona rural da cidade de Comodoro, enquanto Nova Alvorada

estava descentralizada em relação a BR, ficando a aproximadamente 15 km mata a dentro. A seguir, a imagem que ilustra a antiga localização do distrito de Novo Oeste (figura 03).

Figura 3 – Antiga localização do Distrito de Novo Oeste/MT.

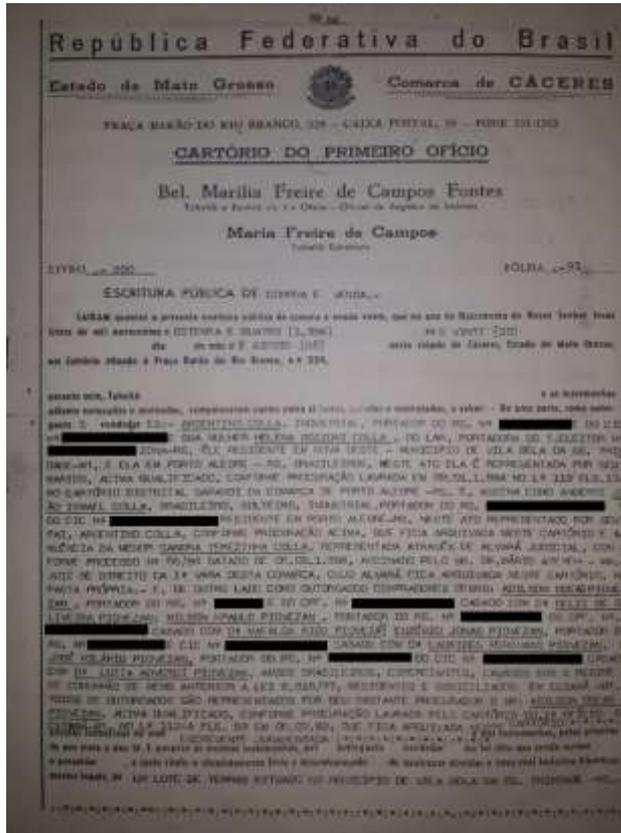


Fonte: *Google Maps*. Adaptado. Acesso em 21 de outubro de 2020.

O processo que resultou na formação definitiva do município de Comodoro, na localidade exata em que está firmado hoje, iniciou-se na década de 1980, com a chegada da família Piovezan, a qual cristalizou-se na memória do coletivo social comodorense como fundadora da cidade devido a sua relação de posse do território em que se constituiu o primeiro loteamento com vista à urbanização e formação efetiva de uma cidade, bem como pelos investimentos feitos pelos mesmos para que a localidade se emancipasse.

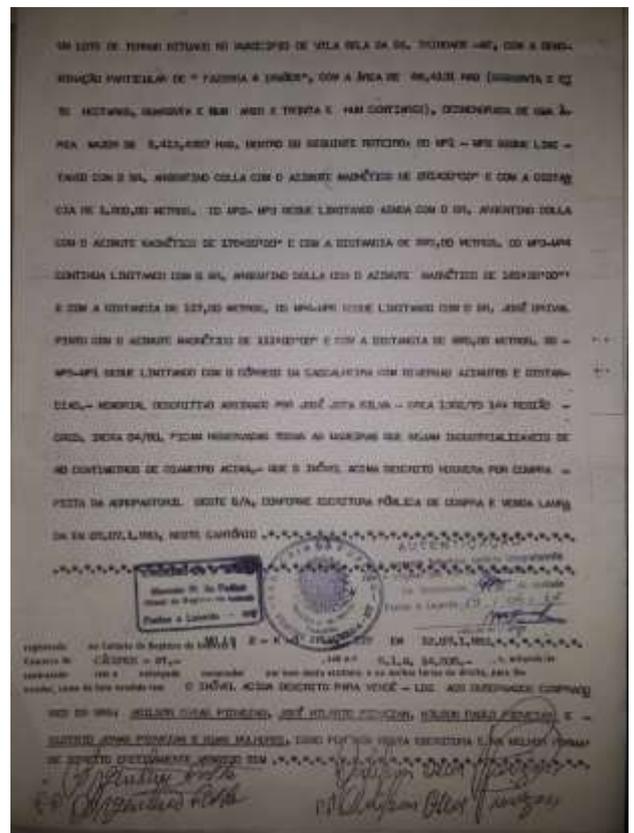
Oriunda do estado do Espírito Santo, essa família possuía terras na localidade que à época, pertencia ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, hoje Comodoro-MT. Era uma propriedade rural nominada de “Fazenda Quatro Irmãos”, com cerca de 68 hectares de extensão, adquirida por meio de compra, que tinha como principal atividade econômica a exploração de madeira através da empresa familiar “Piovezan Comércio de Madeiras LTDA”. Um dos processos de aquisição de terras na localidade confirma-se através de uma escritura pública de compra e venda lavrada no cartório do primeiro ofício da Comarca de Cáceres, aos 08 de agosto do ano de 1984. A transação comercial está confirmada no documento abaixo identificado nas figuras 04 e 05:

Figura 4 - Contrato de compra e venda de terras – Frente.



FONTE: Acervo pessoal de A.O.P.

Figura 5 - Contrato de compra e venda de terras – Verso



FONTE: Acervo pessoal de A.O.P.

Ao que consta, as terras que deram origem ao loteamento “Cidade Comodoro” não foram adquiridas diretamente do Estado, mas sim de terceiros. As terras constituíam uma fazenda que pertenceu anteriormente ao senhor Argentino Colla, que as vendeu para a família Piovezan, o que indica que a colonização não se deu da mesma forma como em outros lugares de Mato Grosso durante a vigência do PIN. As terras, então adquiridas passaram a pertencer ao grupo familiar Piovezan¹², que reunia 04 irmãos e suas respectivas esposas.

Como já foi dito antes, a “terras dos Piovezan” se situavam em parte na localidade de Novo Oeste, também conhecida como Chefão, que pertencia ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade. O senhor A.O.P, um dos quatro irmãos, era o procurador e representante legal dos demais familiares, conforme procuração lavrada pelo cartório do 1º ofício de Cuiabá-MT, na Fls. 59, em 06.07.1982. A referida fazenda não era utilizada para fins agrícolas, mas, sim, para o extrativismo vegetal, atividade bastante comum e muito rentável na época. A

¹² Adilson Oseas Piovezan e sua esposa Delzi de Oliveira Piovezan, Euzébio Jonas Piovezan e sua esposa Laurides Perovano Piovezan, José Hilário Piovezan e sua esposa Luzia Adversi Piovezan, Nilson Paulo Piovezan e sua esposa Mafalda Rigo Piovezan.

localidade que hoje corresponde a Comodoro funcionava também como um depósito de madeira de acordo com os membros da família Piovezan. A seguir, relato de um dos membros da família Piovezan, o senhor A.O.P a respeito do processo de compra dessas terras:

[...] Eu vivo aqui desde 1980, e aconteceu de eu criar uma cidade aqui. Na época a gente olhava e parecia assim que precisava de uma cidade na região... que tinha Vilhena e Pontes e Lacerda [...]. Fui eu que comprei [...]. O dono daqui chamava-se Argentino Colla. [...] Na época acho que foi registrada lá em Cáceres, não era em Pontes e Lacerda não. Depois passou para Pontes e Lacerda. Mas a documentação foi feita com certeza em Cáceres. A documentação pertencia lá, né? [...]. (Entrevista com o senhor A.O.P., Comodoro, 05 de maio de 2020).

Essa narrativa de memória revela um propósito de formação de uma cidade. Mas por que Comodoro? Quais as razões de se criar uma cidade nesse local específico? O vislumbre em fundar a cidade nessa localidade está ligado ao fato desta estar às margens da BR-364, que já havia sido traçada e colocava as terras pertencentes aos Piovezan como ponto estratégico de passagem entre Mato Grosso e Rondônia, como é até os dias atuais. Sendo assim, seria mais acessível aos moradores do local se dirigir a outros polos com um pouco mais de estrutura, como para atendimentos médicos e compras, como é o caso da cidade de Vilhena/RO, limítrofe com as terras que hoje formam Comodoro, bem como com Pontes e Lacerda, atualmente, maior cidade próxima no estado de Mato Grosso.

A ideia de transformar as terras da fazenda em uma cidade nasceu no início da década de 1980, quando o senhor Adilson Piovezan, juntamente com seus irmãos decidiram iniciar um projeto imobiliário, impulsionados pelos muitos projetos de colonização que surgiam ao redor da localidade, e vendo que a terra passava a ser valorizada no mercado imobiliário em decorrência da especulação de mercado. E já que esta não era utilizada para fins agrícolas, mas somente para atividades extrativistas, a família decidiu transformar suas terras em um loteamento para a formação um núcleo urbano e posteriormente uma cidade, o que era bastante comum no modelo desenvolvimentista da época, fazendas dando origem a cidades.

Nesta compreensão, os irmãos Piovezan incorporaram a empresa “Piovezan Comércio de Madeiras LTDA”, a um outro ramo de empreendedorismo, com fins imobiliários, uma vez que para que esse processo de loteamento ocorresse era necessário fazer os devidos trâmites legais de acordo com a lei. Para divulgar, coordenar e realizar as vendas de terrenos do loteamento “Cidade Comodoro”, os irmãos Piovezan contrataram uma empresa proveniente da capital do estado, cidade de Cuiabá-MT, por nome “Panorama Imobiliária”, de lá vieram as pessoas responsáveis por efetivar as vendas de lotes aqui na localidade e em toda a região. A seguir, figura 06, registro de uma proposta de compra de imóvel realizada pela empresa

Panorama Imobiliária, à época, no recém formado loteamento da cidade de Comodoro-MT, já em 1988.

Figura 6 - proposta de compra de terreno pela imobiliária Panorama

PANORAMA IMOBILIÁRIA		PROPOSTA DE COMPRA		
LOTEAMENTO <u>Cidade Comodoro</u>		LOTE <u>18</u>	QUILAS <u>48</u>	ÁREA (m ²) <u>675</u>
NOME <u>Carlos Roberto Arcari</u> ZG. <u>[REDACTED]</u> Pa. <u>[REDACTED]</u> NACIONALIDADE <u>BRASILEIRA</u> ESTADO CIVIL <u>SOLTEIRO</u> PROFISSÃO <u>Secador</u> MES. CATAMEN TO <u>0-0-0-0</u> CARTÓRIO ONDE TEM FIRMA _____ ENDEREÇO RESIDENCIAL <u>Rua 8 Quadra 48 Lt. 18</u> TELEFONE _____ CIDADE/ESTADO <u>Comodoro MT</u> FORMA DE TRABALHO <u>Autônomo</u> ENDEREÇO COMERCIAL <u>o mesmo</u> TELEFONE COMERCIAL _____ NOME DA EMPRESA _____ PROFISSÃO _____				
PREÇO TOTAL Cz\$ <u>55.234,36.</u> Sinal Cz\$ <u>3.120,00</u> 2ª parte Sinal Cz\$ <u>2.080,00</u> parcelas 12 prestações de Cz\$ <u>4.169,53</u> prestações de Cz\$ _____ prestações de Cz\$ _____ prestações de Cz\$ _____ prestações de Cz\$ _____		NOME CORRETOR <u>HEINI</u> Nº DO CONTRATO _____ CSD COR _____ OBSERVAÇÕES _____		
A 1ª. Prestação vence em <u>20/04/88</u> e as demais nos mesmos dias dos meses subsequentes. A 2ª. Parcela do sinal vence em _____ Declaro(am) haver constado a validade da autorização de venda do corretor. O caso do cheque para pagamento das DESPESAS CONTRATUAIS, ser devolvido por insuficiência de fundos, caracteriza a desistência do proponente desta proposta de compra, perdendo o sinal pago no ato da formalização da proposta. A cada seis meses à contar da data da venda, vence a taxa de conservação de uma OTN, juntamente com uma prestação. O CHEQUE PARA PAGAMENTO DAS DESPESAS CONTRATUAIS, DEVERÁ SER OBRIGATORIAMENTE NOMINAL PANORAMA Recebi o carnê para pagamento das prestações. <u>Comodoro MT, 18 de MARÇO</u> de 198 <u>8</u>				
RECIBO		SINAL DE NEGÓCIO Cz\$ <u>3.120,00</u>		
Recebemos do(a) Sr.(a) <u>Carlos Roberto Arcari</u> <u>0,48 Lt. 18</u> o valor acima referente ao sinal de negócio do(s) lote(s) do loteamento constantes da PROPOSTA DE COMPRA acima RECEBEMOS ANDA O CHEQUE Nº _____ DO BANCO Nº _____ NO VALOR DE Cz\$ _____ OBRIGATORIAMENTE NOMINAL A PANORAMA VCTO. EM _____, PARA PAGAMENTO DAS DESPESAS CONTRATUAIS.				
Av. Fernando Corrêa, 617 - CRECI J - 0035 - Fones: 321-0136 - 321-0662 - CGC 03532 629/0001-70 - CEP 78 000 - Cuiabá - M Caixa Postal 261				

FONTE: Acervo pessoal de A.O.P.

Como se pode notar, a venda era realizada por meio de uma empresa contratada, ou seja, o empreendimento ocorreu de forma particular. As vendas eram feitas tanto a vista como parceladas, como se nota na proposta acima. A seguir, figura 07, parte integrante da proposta apresentada acima, na qual se vê a participação da empresa Piovezan Comércio de Madeira LTDA., no processo de compra e venda com o oferecimento de um recibo de entrega de carnê de compra de lote:

de Comodoro, você vai ver que não existe! É uma mistura de um monte de gente. É capixaba, paulista, mineiro... é uma mistura. (Entrevista com senhora K.G.S.P, 20 de maio de 2020).

Podemos ver nas narrativas de memória fragmentos de como se deu o processo de criação do loteamento, bem como da venda de lotes que era feita nas cidades próximas à localidade que hoje corresponde a Comodoro. Vemos ainda que o aporte a essas atividades veio da Cidade de Cuiabá, na qual os Piovezan tiveram um tempo de vivência. Ainda sobre a contribuição do senhor Luiz Grandi, descrita pela entrevistada e a qual também é brevemente citada no escrito de Ferreira (2008), para o processo de formação do loteamento e do município, o senhor J.C.R.P relatou que:

O comendador Luiz Grandi foi assim um baluarte, porque ele já tinha uma experiência como prefeito de Viena em Mato Grosso do Sul, ele foi prefeito lá por 13 anos. Aí teve uns problemas lá e veio para cá, enfim, ele contribuiu com os conhecimentos que ele tinha. Não é simples a pessoa montar a estrutura de uma cidade, tem que obedecer várias regras, padrões. Então ele já tinha esses conhecimentos, a família não tinha esses conhecimentos, mas ele tinha! Então a família contratou ele e ele se doou muito por isso aqui. (Entrevista com o senhor J.C.R.P, 20 de maio de 2020).

O entrevistado J.C.R.P citou apenas o senhor Luiz Grandi como alguém que esteve à frente dos procedimentos burocráticos e se doou para a constituição do município, quanto aos demais atores sociais, ele reconhece que houve muitos que contribuíram para o fortalecimento da ideia de formação da cidade e auxiliaram nesse processo, mas absteve-se de citar nomes, assinalando que é “[...] lógico que teve muitas famílias que no início ajudaram. É até ruim falar nomes, porque de repente você fala de alguns e não fala de outros” (Entrevista com o senhor J.C.R.P, 20 de maio de 2020).

Ao serem indagados sobre quais outros indivíduos da sociedade comodorense eles identificariam como essenciais no processo de construção da cidade segundo seu ponto de vista, a seguinte narrativa emergiu de dona J.S.M:

Tem tantas pessoas... Tem o finado Aquilino, o dono ali do Pato Branco. E eu vejo o Pato Branco assim, que sem ele, às vezes que o povo que veio para cá tinha passado necessidade [...]. Veio o Silvano, aquela época ele veio quase sem nada para cá. Tem a Ana Maria, tem o seu Anilton Pompermaier, que eles tinham serraria também, agora que eles têm aquela cerâmica de tijolo lá embaixo. Olha, tem a finada Anita, que ela tinha o mercado aqui também [...]. (Entrevista com a senhora J.M.S, Comodoro, 31 de agosto de 2020).

O fato desses nomes específicos terem sido citados não significa que outros atores sociais não tenham tido importância e se engajado na construção da cidade, mas sim que no

dado momento da entrevista esses foram os nomes rememorados por dona J.M.S. Nesse sentido é válido salientar que conforme discutiu Nora (1993) a memória está em permanente evolução e é suscetível a dialética das lembranças e esquecimentos.

Já a entrevistada H.M.F., a ser indagada a esse respeito, afirmou não saber ao certo, pois não esteve tão próxima aos processos de formação e sim das questões escolares. Mesmo assim, citou alguns indivíduos que considera significativos para a formação do município:

Eu conheço a turma dos professores, depois que eu conheço é os Piovezan, a Zefinha que chegou aqui e abriu o restaurante, ela morava no sítio. Depois chegou a dona Zélia ali do hotel Comodoro, que as filhas dela também são professoras...[...] acho que esses que eu me lembre. (Entrevista com a senhora H.M.F, Comodoro, 15 de maio de 2020).

Como se vê no relato, a família Piovezan contou com a ajuda de várias pessoas para aos poucos formar a cidade de Comodoro, principalmente para dar conta das documentações e procedimentos e dar início a um loteamento com fins de formação de uma cidade, uma delas, a do senhor Luiz Grandi. A seguir, foto de um outdoor (Fig. 08), às margens da recém asfaltada BR-364, anunciando a existência de lotes a venda em Cidade Comodoro; segundo os moradores, os senhores da foto se chamavam respectivamente da esquerda para a direita, Márcio e Efrain.

Figura 8 - Outdoor às margens da BR 364, anunciando o loteamento de terrenos em Comodoro/MT, na década de 1980



FONTE: Acervo pessoal de A.O.P. Comodoro-MT, década de 1980.

A imagem acima (figura 08) é um registro fotográfico de um outdoor posto às margens da BR-364, anunciando a venda de lotes de terra para instalações de indústrias, comércio e

unidades residenciais no loteamento denominado “Cidade Comodoro”. Em função das aberturas das “frentes agrícolas” como parte do desenvolvimentismo amazônico, essa Rodovia que vai de São Paulo ao Acre tinha (e ainda tem) um trânsito intenso que viabilizou e ainda viabiliza deslocamentos de migrantes tanto para Mato Grosso como para Rondônia, na década de 1980 e hoje é um dos principais meios de escoamento de produção do norte e centro-oeste para as demais regiões do Brasil.

Nesse ponto, uma curiosidade é muito peculiar: por que as pessoas registram e guardam esse tipo de imagens fotográficas aparentemente tão banais? Que sentidos são incorporados a esses registros de um passado incomum? A fotografia surge na segunda metade do século XIX, e com ela um novo tipo de imagem visual e produção de memórias. Esse invento trouxe grandes inovações para diversas áreas do conhecimento, permitindo a imobilização de determinados episódios que outrora não mais existiriam. Desde sua invenção, a fotografia vem sendo utilizada para registrar a vida cotidiana bem como os diversos fatos ocorridos no mundo ao longo do tempo, preservando estes em forma de imagem congelada (BORGES, 2003). Nessa perspectiva, Carla Bassanezi Pinsky e Tânia Regina de Luca discutem que:

A fotografia serviu de instrumento para a prática preservacionista crescente na Europa da segunda metade do século XIX. Reconhecido como um meio eficaz de preservar o passado, grupos ligados ao movimento de conservação cresceram com as sociedades da fotografia. (PINSKY; LUCA, 2015, p. 33).

Assim, a fotografia surge como meio de conservar o passado, porém é importante ressaltar que o registro fotográfico não representa o fato em si, mas apenas um fragmento, uma partícula deste. Nesse sentido, Boris Kossoy (2002, p. 33) assevera que “[...] a imagem fornece provas, indícios, funciona sempre como documento iconográfico acerca de uma dada realidade. Trata-se de um testemunho que contém evidências sobre algo”. O autor ressalta ainda que “[...] a realidade nela registrada também é fixa e imutável, porém sujeita a múltiplas interpretações” (KOSSOY, 2002, p. 47). Dessa forma, uma fotografia pode representar fatos de um determinado grupo social e receber diferentes leituras conforme o olhar de quem a analisa, de acordo com o lugar que o observador ocupa dentro da sociedade.

É claro que o acesso aos fatos não é completo uma vez que a fotografia registra apenas um fragmento dos fatos e não a realidade com um todo, captando apenas o que está no interesse de quem executa a foto ou de quem a solicita. A imagem congelada a qual chamamos fotografia é apenas um fragmento dos eventos ocorridos e não o todo. Não retrata todo o acontecimento, nem a visão que todos têm acerca destes, mas apenas a visão do fotógrafo e sua leitura daquela

determinada realidade. “A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes “leituras” que cada receptor dela faz num dado momento” (KOSSOY, 2002, p. 38).

As diferentes leituras emergem da forma como cada ator social enxerga e interpreta o fato, olhando para este a partir do lugar que ele ocupa na teia social, da sua perspectiva, que em geral, é diferente do olhar do outro. A utilização da fotografia como fonte documental é relativamente recente. De acordo com as discussões realizadas por Ivo Canabarro, somente no “[...] século XX a noção de fonte documental é ampliada e a imagem também passa a construir-se como um resíduo do passado, um traço capaz de atestar situações de vivência” (CANABARRO, 2005, p. 30). Nessa mesma linha de pensamento, Ciro Flamarion Cardoso e Ana Maria Mauad fazem alguns apontamentos e reiteram que:

Todos os vestígios do passado são considerados matéria para os historiadores. Desta forma, novos textos, tais como a pintura, o cinema, a fotografia, etc., foram incluídos no elenco de fontes dignas de fazer parte da história e passíveis de leitura por parte do historiador. (CARDOSO; MAUAD, 1997, p. 402).

A partir daí, a iconografia passou a integrar o bloco das fontes documentais, a representar marcas, resquícios do passado e a servir como prova de acontecimentos decorridos. Para Kossoy (2001, p. 45), “[...] toda fotografia é um resíduo do passado, um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade registrada fotograficamente”. E esses resíduos nos possibilitam interpretar e reler o passado através das imagens. Nessa mesma perspectiva, Márcio Rogério de Oliveira Cano discute que:

A imagem fotográfica não deve ser tomada como ponto final de uma análise, mas como ponto de partida para o resgate e montagem de uma informação, na medida em que permite que sejam vistos fragmentos de uma determinada sociedade, enquadrados em uma imagem fixa, representando pessoas, objetos, roupas, etc. (CANO, 2012, p. 49).

A fotografia é um recurso importante para o fazer histórico uma vez que possui conteúdos relevantes acerca de diversas épocas. Mas é sempre bom lembrar que a imagem fotográfica não é um retrato fiel dos fatos, mas uma pequena amostra de uma determinada época, lugar ou pessoas específicas que compõem cenários. Ela não fala sobre o todo, mas dá pistas de como as relações sociais do grupo retratado se constituíam (BORGES, 2003).

No processo de construção da memória, a fotografia corrobora com a recordação dos fatos passados e assim com a reconstituição da história. Ela funciona como uma espécie de memória social capaz de registrar momentos, pessoas e locais que estão congelados no tempo em que foram registrados. Conforme argumenta Kossoy (2002, p. 132), a “[...] fotografia é

memória e com ela se confunde”. Em certa maneira, a foto permite a visualização de um tempo que já não existe mesmo que em um espaço limitado à visão do fotógrafo.

A fotografia atua como um instrumento metodológico que auxilia o historiador em seu ofício de construção histórica, já que a rememoração colabora com o processo de reconstrução da história, além de fornecer informações e instigar as pessoas a recordarem determinados fatos passados. A fotografia possibilita que venha à tona a memória voluntária, aquela que é despertada ao olhar um fragmento de um determinado evento. Segundo as discussões de Pinsky e Luca (2015, p. 39), “[...] a fotografia serviu de base para a construção de representações cuja função era fornecer os elementos idealizados de uma suposta fundação da identidade cultural”.

No processo de construção histórica e de ensino-aprendizagem, a fotografia auxilia de maneira extraordinária na compreensão dos estudantes, dando forma a questões abstratas discutidas em sala de aula conforme salienta Borges (2003). A fotografia propicia aos alunos possibilidades de materialização e reconstrução visual de espaços e situações que já não existem, uma vez que permite certa visualização desses espaços, mesmo que limitada a um determinado fato, abrindo um leque de possibilidades imaginativas e interpretativas. Ela é um instrumento metodológico através do qual podemos construir junto aos alunos conhecimentos históricos. Como assinala Cano (2012, p. 47):

A fotografia pode ser um poderoso aliado na formação dos alunos, tanto por seu caráter ilustrativo – ela pode ser utilizada para ilustrar um determinado período -, como por trabalhar com elementos visuais bastante próximos ao referencial do aluno: a foto é um elemento presente em suas vidas.

Nesse sentido, a análise de fotografias dos mais distintos espaços e situações propicia aos alunos possibilidades de ler a realidade de determinada época e interpretá-la conforme a sua visão de mundo. Para Harrits e Sharberg (2000, p. 30), “[...] na imagem emerge uma visão da história que é distinta da do raciocínio”. Torna-se assim, menos abstrato o ensino de determinados elementos históricos. Borges (2003, p. 16) assinala que “[...] por mais de uma vez temos presenciado o uso da fotografia como um recurso pedagógico destinado a despertar o interesse de alunos do ensino fundamental pelo estudo da história de sociedades passadas”.

Assim, a fotografia é um recurso didático rico no processo de formação histórica do aluno, permitindo-o construir imagens a respeito de eventos e fatos que já não existem mais e de outra forma não poderiam ser acessados, registrando “[...] momentos, pessoas e locais que nunca mais existirão” conforme asseveraram Monego e Guarnieri (2012, p. 73).

Em relação à importância das imagens para o ofício do historiador, Borges (2003, p. 77) argumenta que “[...] fontes escritas, orais e visuais teriam a mesma importância para e no

trabalho do historiador”, devendo ser utilizadas complementarmente de forma a tornar mais verossímil seu trabalho. A imagem é um traço, um vestígio, um ponto de vista do acontecimento, mas ela não representa o real, o vivido em sua totalidade. Ela é uma fonte histórica e assim como qualquer outra, precisa ser questionada, investigada e analisada de acordo com o contexto em que se insere. É o historiador quem dialoga com a fonte e assim, lhe atribui significados.

Porém, é importante considerar que a imagem não fala por si só. Assim como todos os outros documentos históricos ela necessita ser lida e interpretada. Conforme reitera Márcio Rogério de Oliveira Cano, “[...] assim como o documento escrito e a iconografia, a imagem fotográfica necessita ser interpretada para que seja passível realizar sua leitura, buscando ir além da simples imagem retratada” (CANO, 2012, p. 47).

As discussões travadas nos permitem perceber a fotografia como importante instrumento de construção histórica, análise e interpretação do passado, de forma que através das imagens congeladas, que representam fragmentos de um dado fato, seja possível extrair vestígios e pistas que nos auxiliem no entendimento da vida e das sociedades de nossos antepassados. A fotografia apresenta-se também como uma importante fonte histórica a ser utilizada em sala de aula, possibilitando aos estudantes tornar mais claro e vivido em sua mente aquilo que antes era abstrato.

Retomando a análise da figura 8, percebemos que, ainda que estranhamente não haja nenhuma identificação de pessoa física e/ou jurídica, o grande anúncio à beira da estrada prometia um lugar bem estruturado com escola, hospital, abastecimento de água, energia elétrica, comunicação (posto telefônico), espaços para implantação de indústrias, comércio, núcleos habitacionais e outros. A constituição do imaginário dos leitores e demais interessados ganhava robustez quando estes internalizavam a imagem da “estrada asfaltada” como simbologia de desenvolvimento e prosperidade. A BR-364 era via de acesso de muitos migrantes que rumo ao norte do país, que buscavam essa “prosperidade” propalada pelas políticas governamentais da época. Para efeito de localização, ver figura 09, abaixo:

Figura 9 – BR-364 – Rodovia Marechal Rondon¹³



FONTE: WIKIPÉDIA: A enciclopédia livre. Lista de rodovias do Brasil.

Com uma extensão de 4.230 Km, a Rodovia BR-364 (também denominada de Rodovia Marechal Rondon) começa em Cordeirópolis/SP, vai até a divisa de Minas Gerais e, em seguida, atravessa os Estados de Goiás, Mato Grosso, Rondônia e se finda no extremo oeste do Acre. Sobre os investimentos da família Piovezan na criação de uma cidade a partir de suas posses particulares e situada às margens de uma Rodovia asfaltada, o entrevistado J.C.R.P fez o seguinte relato:

[...] Em 84, se eu não me engano, foi feito o traçado aonde ia passar o asfalto, que até então era estrada de chão. De (Pontes) Lacerda para cá, o Exército demarcou onde passaria o asfalto, e passou aqui (em Comodoro). Quer dizer, o chefe ficou distante, uns oito quilômetros ou mais, e Alvorada também ficou longe, e aí veio da ideia da família de iniciar uma cidade. Mas para isso não foi fácil, porque uma cidade no início, ela precisa de muita estrutura: sistema de água; de luz; abrir rua, aprovar um loteamento, e a família Piovezan fez isso tudo com recurso próprio. Construíram o sistema de água precário, construíram delegacia, escola, construíram também uma hidrelétrica na época, porque não tinha luz. (Entrevista com o senhor J.C.R.P. Comodoro, 20 de maio de 2020).

Na ótica do relato, um fator que contribuiu para que o empreendimento “cidade Comodoro” se tornasse possível foi a existência da então BR-364 e sua variante, a BR-174, pois esta ligava a futura cidade de Comodoro aos polos urbanizados e em desenvolvimento como, por exemplo, Vilhena-RO e Pontes e Lacerda-MT. Além disso, rodovia asfaltada é um dos

¹³Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_rodovias_do_Brasil. Acesso em 14 de março de 2021.

signos do progresso no processo desenvolvimentista. Outro ponto que chama nossa atenção nesse relato é que o depoente credita à família Piovezan todos os “esforços gloriosos” que possam registrar o “nascimento” da cidade, pois “fez isso tudo com recurso próprio”.

Quando falamos em memória coletiva lidamos com questões que envolvem diferentes grupos sociais de uma sociedade, que se encontram em lugares e posições diferentes e tem por isso visões discrepantes sobre o que se passa, portanto, essa não é uma missão simples. “Falar em memória coletiva é tratar de algo complexo, pois esta não tem um só narrador. Aliás, os diferentes agentes influenciam de variadas formas a construção da memória coletiva” (SCARPIM; TREVISAN, 2018, p. 215).

No ato da produção histórica o historiador faz escolhas. Escolhas estas que não abrangem todos os fatos e atores sociais, mas que os seleciona dentre os que a ele parecem mais relevantes dentro dos aspectos que se procura estudar e conhecer. Quando essa seleção acontece, o historiador determina quais fatos serão “lembrados/rememorados” e quais serão esquecidos. Dessa forma, enquanto um grupo se firma como memória dominante e sublime, há um outro grupo que fica oculto, esquecido (CARDOSO; VAINFAS, 2012, p. 27).

No caso da cidade de Comodoro, há uma memória familiar que no imaginário social consolidou-se como memória predominante de colonização. Por possuir as terras nas quais o loteamento cidade Comodoro foi constituído e por ter contribuído para que os processos que levaram à elevação da localidade a distrito e posteriormente a município, são considerados “heróis”, que enfrentaram todas as adversidades que uma localidade em construção possui e apesar disso, ultrapassaram todas as barreiras impostas e “construíram” essa cidade.

O que é preciso destacar é que isso não significa que outros grupos não contribuíssem para o processo de construção histórica. Há muitos atores sociais que estiveram envolvidos nesse processo e tem igual importância. Porém, o acesso a eles não se fez possível, uma vez que dentro do recorte temático que fizemos não pudemos abarcar a todos os atores sociais envolvidos, o que não lhes tira a relevância para o processo de construção histórica.

Para a memória coletiva dos munícipes, a criação do município impôs aos demais núcleos populacionais no entorno comodorense a perda gradativa de uma importância política e econômica em função da concentração e da dinâmica dos empreendimentos urbanos em Comodoro, pois esses outros lugarejos ficaram descentralizados, afastados das margens da estrada que teria conduzido a localidade ao desenvolvimento.

A força simbólica do asfaltamento é conferida pela perspectiva de mais acessibilidade a outros habitantes e a outros lugares (sobretudo no trânsito entre Mato Grosso e Rondônia), viabilidade de escoamento da produção agrícola e a expectativa de que brevemente haveria em

“pontilhados de cidades e vilas onde se fixaram os migrantes” (SOUZA, 2017, p. 98).

No ano de 1984, o lugarejo que se transformaria na cidade de Comodoro foi notícia jornalística na imprensa de circulação nacional. A Revista Veja, nº. 0837, na edição do mês de setembro daquele ano publicou uma matéria acerca das cidades que surgiam na Amazônia numa relação estreita com a rodovia BR-364. Essa via asfaltada favoreceu e impulsionou os fluxos migratórios para a região Centro Oeste e principalmente para o norte do Brasil, bem como melhorou a relação de transportes de mercadorias dessas regiões para as demais regiões do Brasil, uma vez que esta cruza vários estados brasileiros, integrando-os aos grandes centros do país. Nessa matéria, a Revista Veja, apresenta a cidade Comodoro como um vilarejo em ascensão e intitula a reportagem como “O oeste mais perto: a nova BR-364 integra Mato Grosso e Rondônia ao resto do país” (KUCK, Revista Veja, 1984).

Segundo a Revista, havia 6 (seis) meses que teria início à formação do povoado de “Cidade Comodoro”, em que o senhor Jonas Piovezan teria instalado seu “posto de combustível”, o qual era composto, inicialmente, por uma única bomba de gasolina, manual. A matéria afirma ainda que a localização da cidade era estratégica, por ser uma localidade limítrofe com o Estado de Rondônia.

Com a passagem do asfaltamento da BR-364, o governo de Mato Grosso, na pessoa de seu governador da época, Júlio José de Campos apresentaram certa preocupação com os milhares de colonos que atuavam no desenvolvimento do Estado de Mato Grosso se sentissem atraídos pelas possibilidades de terras em Rondônia e se deslocassem para lá. Como uma tentativa de combate a essa perda de contingente populacional, ele teria investido e incentivado o surgimento da cidade de Comodoro.

Se facilitou a vida dos profissionais da estrada e tornou mais acessível aos migrantes as promissoras terras de Rondônia, o asfaltamento da BR-364 preocupa o governador Júlio de Campos, que teme perder para Rondônia milhares de colonos que hoje ajudam a desenvolver o seu Estado. Para deter essa transferência de braços, Campos incentivou há seis meses, o surgimento de um novo povoado à margem da rodovia, localizado estrategicamente na fronteira com Rondônia. Trata-se de Cidade Comodoro, nome herdado do posto de gasolina ali plantado por Jonas Piovesan, 37 anos, e que deu origem a localidade. Em torno do posto de Piovesan, as casas multiplicam-se com rapidez. (KUCK, Revista Veja, 1984, p. 92).

Ainda segundo a Revista, os irmãos Piovezan olhavam para este empreendimento com entusiasmo, e acreditavam em um rápido crescimento populacional bem como intencionavam rapidamente estruturar o município como se vê no trecho a seguir:

[...] E trabalha junto ao governo estadual para implantar brevemente em Cidade Comodoro um posto médico, uma agência bancária, um distrito policial e telefone. Com isso, os irmãos Piovesan acreditam que a Cidade Comodoro terá 4000 habitantes já no ano que vem. “A terra aqui é muito boa, e com o asfalto, ninguém vai segurar a cidade de Comodoro”, avisa Jonas Piovesan. (KUCK, Revista Veja, 1984, p. 92).

É possível depreender que os migrantes depositavam muita esperança nessas regiões de promissoras e vastas terras férteis, produtivas e baratas devido à baixa densidade demográfica, bem como por ser um local de comunicação (estrada) e ligação do estado de Mato Grosso aos demais estados do norte do Brasil, o que lhe concedia uma maior visibilidade pelos migrantes que se deslocavam para a região norte do país. Quando o entrevistado diz: “a terra aqui é muito boa, e com o asfalto, ninguém vai segurar a cidade de Comodoro” é expressivo que há muita expectativa em relação à localidade do empreendimento.

A seguir, na figura 10, temos um mapa publicado também pela Revista Veja (1984) ilustrando os pequenos povoados e cidades que surgiam pontilhando a BR-364 e sua variante BR-174, em meados dos anos de 1980.

Figura 10 – Mapa da Revista Veja. Municípios ao longo da BR 364.



Fonte: Revista Veja, Edição nº 83719 de setembro de 1984.

Fazendo uma alusão ao programa homônimo do Estado Novo, a revista sugere pensarmos uma segunda “Marcha para o Oeste”, talvez tentando comparar as “Colônias Agrícolas” do varguismo às cidades que iam surgindo nos sertões do Centro Oeste e Norte do país. Dentre os povoados em destaque, aparece a “cidade Comodoro” como se já existisse

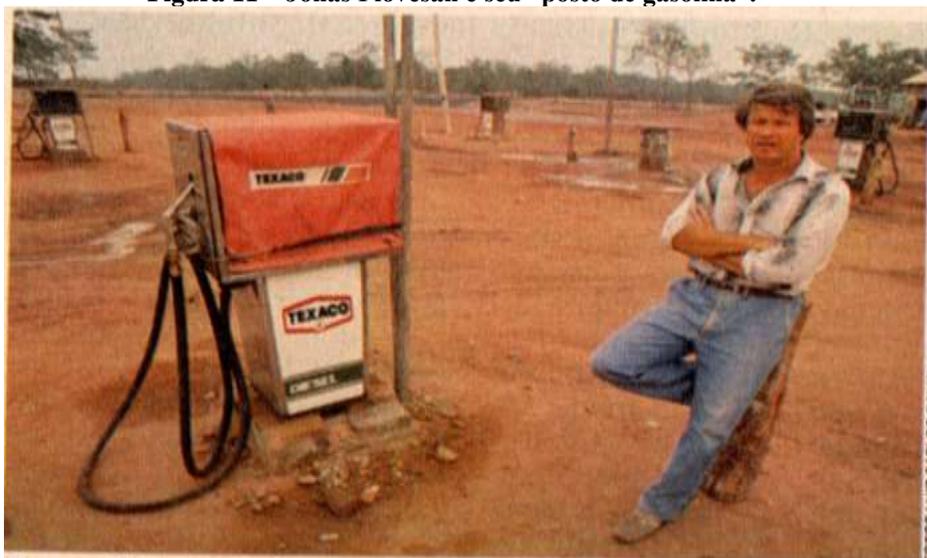
oficialmente. No entanto, a localidade não tinha chegado à condição de distrito, ainda que os impulsos oriundos do asfaltamento conferissem uma certeza ao intento.

Numa leitura rápida e primária, o mapa traz um discurso econômico que se enquadra no modelo desenvolvimentista do Programa de Integração Nacional (PIN), evidenciando alguns aspectos importantes que não podem ser negligenciados. Um deles é a demarcação de atividades produtivas como a mineração, agricultura e pecuária em lugares que já se afirmavam como frente pioneira de expansão no eixo Mato Grosso X Rondônia. Nesse ponto, entre dados e alegorias do mapa, o destaque é para Jauru-MT, “a capital do café”, enfatizando que a produtividade era acima da média nacional, bem como a produção aurífera das jazidas do Rio Madeira, chegando a “5 toneladas de ouro produzidas por ano em Rondônia”.

Compondo esse quadro alegórico, o mapa ressalta o município de Cacoal-RO como “a cidade que nasceu de um atoleiro, hoje cresce à razão de 5.000 novos habitantes por semana”, o que ajudava muito a adornar e reforçar os imaginários dos prováveis migrantes Brasil a fora, já que a Revista tinha (e continua tendo) grande circulação nacional. Vale registrar que todo o discurso cartográfico está acoplado à importância da Rodovia “Marechal Rondon” – BR-364 – com destaque para as localidades de Comodoro e Pontes e Lacerda (Mato Grosso) como lugares muito promissores, uma vez que eram “quase 800.000 hectares de terras férteis do Vale do Guaporé que se tornaram acessíveis com a rodovia”.

Na figura 11, a seguir, temos uma iconografia que apresenta Jonas Piovesan junto a sua bomba de gasolina. Segundo a revista *Veja*, “Jonas Piovesan plantou seu posto de gasolina e deu origem, há seis meses, ao povoado de Cidade Comodoro” (KUCK, *Revista Veja*, 1984, p. 92). É interessante como é adicionado ao nome do lugarejo o título de “cidade”, visto que ainda não era de fato.

Figura 11 – Jonas Piovesan e seu “posto de gasolina”.



FONTE: fotógrafo Luiz Carlos David. Revista Veja, ed. nº 83719 de setembro de 1984.

O posto de combustível também significava, na perspectiva desenvolvimentista e juntamente como asfaltamento da Rodovia, o progresso da localidade. A Revista confere uma representatividade política e econômica para os locais reportados, pois com a existência da BR-364 o fluxo de automóveis tornou-se cada vez mais intenso, os fluxos migratórios para o norte cada vez maiores, e sendo um lugar de passagem e comunicação entre o estado de Mato Grosso e Rondônia, viram uma oportunidade de empreender e também de melhorar a vida daqueles que experimentaram e viveram o processo de ocupação amazônica. Montaram então o posto, inicialmente composto de apenas uma bomba de combustível sendo ampliado posteriormente. Os entrevistados relataram algumas memórias acerca deste empreendimento, como a narrativa que se segue:

[...] Eles falaram assim: “vamos montar um posto de gasolina”. Mas não tinha luz, não tinha água [...]. E ele montou esse posto de gasolina, só que era manual para encher (os tanques). Mas também era de vez em quando que aparecia um carro para abastecer, que vinha da fazenda Estrela e de outras fazendas. Aí a gente ficou trabalhando assim, e um dia ele veio e falou assim: “que tal formar uma cidadezinha? Vocês ficam morando aqui do mesmo jeito”. Aí o Milton falou: “vamos” e aceitou. (Entrevista com a senhora J.M.S, Comodoro, 31 de agosto de 2020).

Pela ótica desse relato e pela imagem destacada na reportagem, percebemos que o posto de combustível foi instalado mesmo em meio às adversidades postas, como a falta de energia para movimentar as bombas, por exemplo, o que ressalta certo enaltecimento à família Piovesan como fundadora do lugar. Esse “reconhecimento” é parte constitutiva de uma memória vencedora, na qual outros atores sociais, que são parte do convívio cotidiano, submergem nas

tramas dessas memórias e institui um poder simbólico que hierarquiza grupos sociais. O projeto imobiliário também demarcava um lugar político-econômico da família Piovezan porque os lotes vendidos representavam literalmente o “chão” da futura cidade desejada por todos como simbologia de desenvolvimento e progresso.

Nas “histórias da cidade”, o posto de combustível traz consigo uma situação peculiar que circula no coletivo social comodorense e diz respeito à escolha do nome do município, “Comodoro”. Numa expressão mais usual, está na “boca do povo” e que também consta nas narrativas de memória dos migrantes por nós entrevistados, conforme segue:

Quando iniciaram aqui, a primeira coisa que eles montaram foi o posto, o posto de combustível. [...] O Simareli tinha conseguido o direito já, mas o nosso pessoal que montou o posto e tocou há trinta anos. Era por contrato, mas o direito era dele, a gente só tocava. [...] E aí precisavam dar um nome para a cidade também, e eles decidiram por conta própria. Agora eu sei de uma história só não sei se é a real, a gente não estava bem informado disso, mas um tio meu disse que no posto passou um carro chamado opala Comodoro, ele achou bonito o nome Comodoro, que isso representa uma patente da marinha, e ele achou bacana o nome. Então sentou com os irmãos ali e mais algumas pessoas e tomaram essa decisão de ser o nome da cidade, Comodoro. (Entrevista com o senhor J.C.R.P, 20 de maio 2020).

Na mesma perspectiva de discussão acerca da escolha do nome do município, o senhor A.O.P narra:

Esse Comodoro aí é complicado rapaz, porque eu falo a minha história, mas no fim acabo cedendo. Eles falam por causa do carro, Comodoro [...] Era um carrão, na época era uma máquina. A gente estava fazendo uma lista de nomes e apareceu esse carro no pátio do posto (de gasolina). Mas tinha outras coisas, tinha uma cidade na Argentina chamada Comodoro Rivadavia. Ele também é um almirante da marinha da Argentina, essas coisas. [...] Mas ai depois apareceu esse carro Comodoro... e eu achei bom sabe. (Entrevista com o senhor A.O.P., Comodoro, 05 de maio de 2020).

De acordo com o *site* Car.blog.br¹⁴ o carro opala Comodoro, da marca Chevrolet fez parte dos primeiros lotes de carros da marca fabricados no Brasil. Lançado em 1974, o carro teria sido “símbolo de requinte e sofisticação” (MENDES, 2014). Assim, mesmo não desconsiderando os aspectos anedóticos dessas narrativas, o nome do município teria emergido das vivências coletivas. Apesar de estarem à procura de um nome para a futura cidade, foi um acaso que o carro Comodoro passasse pelo local e despertasse o interesse dos membros da família, que ao pesquisar mais a respeito perceberam que este tinha também outros significados agregados. De uma forma ou de outra, Comodoro acabou se oficializando como o nome do

¹⁴ Fonte: MENDES, Fabio Luis Chevrolet Opala no Brasil: história, cronologia, fatos. Novembro, 2014. Disponível em: <https://www.car.blog.br/2014/11/chevrolet-opala-no-brasil-historia.html>. Acesso em 25 de março de 2021.

município que recebeu o aceite dos moradores do lugar. Ainda sobre o nome da cidade, Ferreira; Silva (2008, p. 68) trazem a seguinte definição etimológica para a palavra Comodoro:

Substantivo masculino. Termo que se origina do inglês “comodore”, derivado do francês “commandeur”, designado alto posto de hierarquia militar, título nobiliárquico e também da marinha mercante. Trata-se de oficial de marinha de patente imediatamente superior a capitão-de-mar-e-guerra e inferior a contra-almirante e, designa, também, o comandante mais antigo.

Pela colocação acima exposta, percebemos que fragmentos do discurso do senhor A.O.P tem ligação com as definições da etimologia da palavra Comodoro postas por Ferreira; Silva (2008), quando cita “Ele também é um almirante da marinha da Argentina, essas coisas” nota-se nessa fala que ele faz conexões entre o que vivenciou e as questões etimológicas mais atuais, e nos leva a indagar: será que em 1984 eles já tinham ciência dos significados da palavra, ou esses conhecimentos vieram posteriormente? Não temos convicção dessa resposta, mas acerca da relação entre memória, passado e presente, Scarpim; Trevisan (2018, p. 223) assinalam que “a memória introduz o passado no presente e o atualiza”. Sendo assim, é possível que essas memórias passadas tenham sido acopladas a saberes posteriores acerca da nomenclatura do nome, agora visto como uma memória única.

Ainda no ano de 1984, no dia dois do mês de outubro, os moradores do loteamento “Cidade Comodoro”, à época pertencente ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, se reuniram com vistas a fundar uma associação de moradores, através da qual pretendiam responder às demandas da comunidade. Assim criada, a associação recebeu o nome de ASOC – Ação Social de Comodoro, conforme Ata publicada no Diário Oficial do Estado do Mato Grosso, em 24 de outubro 1984:

Ata de Fundação da Ação Social de Comodoro - Aos dois dias do mês de outubro de hum mil novecentos e oitenta e quatro no prédio destinado a Escola da comunidade da cidade de Comodoro, no município de Vila Bela da Santíssima Trindade – Estado de Mato Grosso, reuniram os moradores para fundar uma instituição capaz de ajudá-los a resolver os problemas da comunidade, bem como: dar proteção e assistência a maternidade e a infância em geral; desenvolver o ensino em seus vários graus; amparar e defender a comunidade, propiciando meios para a solução dos seus problemas, contribuindo para auto realização do ser humano e do seu grupo e finalmente estimular e vivenciar o espírito comunitário. Em continuidade à reunião foram escolhidos Euzébio Jonas Piovezan, para presidir e Neusa da Silva Rosa para secretariar os trabalhos. Após vários oradores usarem da palavra, mostrando a necessidade da constituição dessa instituição, para o bem do povo e progresso da cidade de Comodoro, uma vez que é muito difícil os primeiros dias de qualquer cidade. Em seguida, foi eleita por aclamação uma diretoria provisória, que dirigirá os trabalhos, até que seja eleita uma diretoria e aprove os Estatutos Sociais, que ficou assim constituída: Presidente – Marcos Guido Piovezan. Vice-presidente – Sebastião Farias de Moraes. Secretária – Neusa

Rosa da Silva – que imediatamente em nome da Ação Social de Comodoro – ASOC, convocou uma Assembleia Geral Extraordinária, para o próximo dia 12 de outubro, as 8:00 horas, no mesmo local para a aprovação discussão, dos seus Estatutos Sociais. (MATO GROSSO, 1984, p. 29-30).

Os moradores que fizeram parte da reunião de criação da ASOC assinaram¹⁵ a ata ao final e a partir da criação dessa associação, os moradores do pequeno lugarejo de Comodoro, iniciaram os processos burocráticos em busca de melhorias para a comunidade, almejando o crescimento do local, que logo culminaria com a elevação deste à condição de Distrito. É válido destacar que apesar de um dos trechos citar que “é difícil os primeiros dias de qualquer cidade”, a localidade não havia se quer chegado à condição de distrito, mas havia um forte entusiasmo e interesse em pleiteá-la, que inclusive vinha sendo articulada junto a Deputado Francisco Monteiro.

Na época, a condição de distrito pertencia a Novo Oeste, pertencente ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, que havia sido criado anteriormente pela Lei nº 4.091 de 13 de junho de 1979 (MATO GROSSO, 1979). Em 1984, o deputado Francisco Monteiro protocolou o projeto de Lei 143/84, com o objetivo de transferir a sede do distrito que pertencia a Novo Oeste (atual localidade próxima à Cargill – Comodoro/MT), no município de Vila Bela da Santíssima Trindade para a localidade de Comodoro, também pertencente ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade. O projeto de Lei 143/84 tornou-se a Lei nº 4.836, que entrou em vigor no dia 22 de março de 1985, a partir de sua promulgação, criando o distrito de Comodoro, transferindo para este a sede antiga de Novo Oeste (MATO GROSSO, 1985)

Mas quais seriam as razões para essa mudança? O projeto de lei que transferiu a sede do distrito de Novo Oeste para a localidade de Comodoro, ambos pertencentes ao município de Vila Bela da Santíssima Trindade, foi protocolado pelo Deputado estadual Francisco Monteiro, na data de 16 de outubro de 1984 e trouxe algumas justificativas para a solicitação de mudança, protocolado na Secretaria da Assembléia Legislativa sob número 669/84, conforme se segue:

Nossa propositura justifica-se plenamente ante os fatos que passamos a expor:
1º - A atual sede do distrito de Novo Oeste, não há mais razão de ser, visto que com o novo traçado da BR-364 a população daquela localidade, vem se descentralizando, deixando despovoada aquela comunidade.
2º - Antigos moradores daquela localidade juntaram-se a novos migrantes na localidade de Comodoro, formando assim um povoado respeitável, junto a

¹⁵Claudio Gonçalves da Silva, Euzébio Jonas Piovezan, Aparecido dos Santos, Luiz Alberto Queiroz, Eliseu Osorio, Jose Alves Batista, Valdir Goncalves, Sidnei Goncalves, Josefa Martins de Souza, Maria Aparecida de Souza, Maria Martins de Souza, Rosimeire Martins de Almeida, Adilson C. O. Piovezan, Rita Martins de Souza, Zilda Martins de Souza, Ademir Ferraz Piovezan, Arnaldo Martins de Souza, Valdimir Vilas Boas, Guiomar Gomes Cardoso Piovezan, Juventino Gomes Cardoso, Severino Francisco da Silva, Marcos Guido P. Piovezan, Mario Cristino Rosa, Neusa da Silva Rosa, Jose Muniz, Noélio Gonçalves, Heleno João Piovezan, Afrânio Carlos Silva, Joaquim Alves, José Edmilson, Bernardino Rodrigues de Anchieta, Aurélio Brunuce.

BR-364, justamente no cruzamento que demanda para Novo Oeste e Nova Alvorada, onde todas as condições geográficas permitem o real progresso.

3° - Existe atualmente na localidade mais de 70 (setenta) casas, um posto de gasolina, um hotel, vários restaurantes, uma escola de 1º grau, em pleno funcionamento, bem como um hospital com 10 (dez) leitos a ser inaugurado, no próximo dia 07/novembro. Por estas razões, estamos certos de que esta mudança só trará benefícios ao laborioso povo daquele distrito, e por isso, os nobres pares ao unânime apoio ao presente projeto de lei. (MATO GROSSO, 1984).

O deputado relata que a localidade de Comodoro vinha despontando e se destacando na localidade, em especial pela sua localização geográfica que ficou ainda mais propícia com a passagem do asfaltamento da BR-364 que colocou esta localidade numa condição de passagem entre os estados de Mato Grosso e Rondônia. Além disso, Comodoro ficava entremeio ao povoado de Nova Alvorada e Novo Oeste, e ainda segundo o discurso, aos poucos a população estaria abandonando o distrito de Novo Oeste e se juntando aos migrantes que se estabeleciam na localidade de Comodoro. Ele utiliza ainda como justificativa o fato de que na localidade onde Comodoro se estabelecia, já haviam alguns prédios que ofereciam melhor estrutura física e urbana à população contando com casas, restaurantes, escola e um hospital que estaria prestes a ser inaugurado. Nos documentos que se seguem (figuras 12 e 13), constam as justificativas para a mudança da sede de distrito de Novo Oeste para Comodoro, na íntegra:

município. Isso fica evidenciado na frase “Pensávamos primeiro, em sermos nós o município aqui do Extremo Oeste a emancipar”. Esse desejo, porém, não teria se tornado realidade devido à falta de investimentos e estrutura no local que não lhes permitiu o desenvolvimento e crescimento necessário para chegar a essa condição.

A retração desse desenvolvimento local é atribuído às políticas governamentais, que teriam renegado essas localidades loguínquas, fato evidente na parte do discurso em que se lê “o descaso dos Governos que passaram, o esquecimento em que fomos renegados não nos deram oportunidade de podermos transformar em município”. Dessa forma, e de acordo com o discurso posto, o fato que justificaria que a localidade de Padronal fosse “descartada” como candidata a município da localidade seria a falta de estrutura social local. Ainda nesse mesmo discurso, o deputado prossegue:

E alí a nossa preocupação ainda foi maior. De um lado a comunidade de Padronal, a sua zona rural altamente produtiva, a sua zona rural em condições de ter uma exploração total, porque ela produz tudo que se planta. E do outro lado hum milhão e duzentas mil hectares de terras, de uma reserva indígena totalmente abandonada, totalmente esquecida, totalmente desleixada porquanto começa a chegar naquela região a praga do gafanhoto. E é esta a nossa preocupação. É preciso que nos saibamos respeitar os nossos antepassados, os nossos ancestrais. É preciso que se dê ao índio um tratamento especial, mas é preciso também que se reconheça o valor dos pioneiros, dos bandeirantes que aqui aportam e que com o suor do rosto, regam a terra para fazê-la produtiva. É preciso que o Governo também, se interesse por esse homem que deixando a Região Sul, chega à Mato Grosso, adentra pelo Extremo Oeste, enfrentando todas as dificuldades e lá coloca o seu braço e a sua inteligência à serviço do nosso Estado, e esta é uma situação que nós vamos lutar também junto ao Governo Federal, para encontramos uma solução. Não queremos de forma nenhuma, prejudicar os índios que ali vivem, uma quantidade tão mínima, 47 índios para 1.200.000 hectares de terra, é um caso “*sui generis*” e que merece realmente atenção especial da nossa parte. Não é possível que tanta terra em condições de produzir, fique ali sem ter finalidade quando nós sabemos que o grande problema do mundo, nos dias atuais, o maior problema que a humanidade vai enfrentar é justamente a fome. Então, é preciso que nós tenhamos mais um pouco de sensibilidade e vamos cobrar do Governo Federal, da Funai, dos órgãos competentes, uma nova posição a fim de encontramos solução para aquela gente. (MATO GROSSO, 1986a, p. 04-05).

O discurso do deputado acerca da localidade logo chega à questão indígena de uma maneira pouco positiva, questionando a territorialidade a eles garantida e desqualificando a área por eles ocupada, referindo-se a estas como uma “reserva indígena totalmente abandonada, totalmente esquecida, totalmente desleixada porquanto começa a chegar naquela região a praga do gafanhoto”. A “praga do gafanhoto” que compõe o discurso do Deputado é pronunciada como ameaça à produção agrícola das novas fazendas e por isso soa como um contra-ponto ao

progresso econômico da Amazônia.

No percurso de sua fala, o então deputado Francisco Monteiro questionou o volume de terras destinadas aos povos tradicionais, apontando certa inaceitação dos usos da terra por parte dos índios, pois em uma concepção enviesada, o não cultivo dessas terras as faziam improdutivas. Esse discurso fica claro no trecho em que ele profere: “não é possível que tanta terra em condições de produzir, fique ali sem ter finalidade”, ou seja, para ele estas terras vastas e férteis estavam inúteis, improdutivas pelo fato de os indígenas apresentarem questões culturais que diferem da nossa, manterem uma relação com a natureza que não inclui a agricultura de forma intensiva.

Em outro trecho, ainda que diga superficialmente que “é preciso que se dê ao índio um tratamento especial”, a predominância do discurso é de favorecimento explícito aos colonizadores: “mas é preciso também que se reconheça o valor dos pioneiros, dos bandeirantes que aqui aportam e que com o suor do rosto, regam a terra pra fazê-la produtiva”. Esse fragmento declara legitimidade ao pioneiro-fazendeiro como um “bandeirante” produtivo que se opunha aos índios considerados improdutivos e que pelo “desleixo” e indolência, permitem a chegada da “praga de gafanhoto” para destruir plantações. Acerca do bandeirantismo Pierre Monbeig discute que:

“Diz-se tudo de um homem, quando se diz que ele é um verdadeiro bandeirante. Levemos em conta essa ênfase latina e não nos espante essa promoção indireta e póstuma do bandeirante a colonizador. No dinamismo do fazendeiro-pioneiro, a massa popular encontra a lembrança da legenda do bandeirantismo.” (MONBEIG, 1984, p. 121-122).

Percebemos assim que na visão do autor há um certo comprometimento das camadas mais pobres com o processo colonizador, uma vez que estavam diante de uma busca por sobrevivência e por melhores condições de vida para si e para sua família e, portanto, dispostos a encerrar as interpéries das novas terras que estavam desbravando.

Quando o deputado se refere a “uma reserva indígena totalmente abandonada, totalmente esquecida, totalmente desleixada” nos leva a pensar: o que seria uma terra totalmente abandonada? Uma terra com a mata ao invés de “mares de soja, milho ou arroz”? Certamente seria uma terra sem alguma produção agrícola no modelo desenvolvimentista. E em tom apelativo era preciso valorizar não apenas os indígenas, mas sobretudo os “pioneiros”¹⁶, que

¹⁶ O pioneirismo é visto como uma forma de enquadramento social, na qual a busca pelo “novo” é um elemento constitutivo da vida das famílias. [...] Portanto, o “novo” está ligado à experiência de participar na construção desse espaço recém-conquistado, seja em relação a produção agrícola ou a formação das cidades. Também se relaciona ao espaço, que é continuamente reconfigurado por novos grupos familiares que vão sendo formados, dando novos contornos a terra, em seus diferentes usos (CORDEIRO, 2018, p. 131).

tornavam essa terra “produtiva”, ou seja, para ele essa terra precisava ser utilizada para a produção agrícola que assim incorporaria um valor capital no mercado imobiliário.

No mesmo tom irônico, o deputado diz não querer “prejudicar os índios que ali vivem”, mas contraditoriamente reforça que são improdutivos e impedem a produção de riquezas porque são apenas “47 índios para 1.200.000 hectares de terra” julgando ser “um caso ‘*sui generis*’ e que merece realmente atenção especial da nossa parte”. O destaque para a “atenção especial” indica um apelo de providências com a aberração de muita terra para poucos índios, que destoam totalmente do sacrifício e do empenho dos novos *desbravadores* uma vez que estes “regam a terra para fazê-la produtiva”. É curioso como na visão do então parlamentar apenas o modo de produção capitalista é valoroso, desconsiderando assim o modo de vida, a cultura e tradições dos povos indígenas e sua relação sustentável secularmente estabelecida com o meio ambiente.

Para prosseguir com essa discussão, faz-se necessário ressaltar que boa parte do território do município de Comodoro é composto por terras indígenas. Segundo o IBGE,¹⁷ dos 2.174.300 ha da área de terras do município de Comodoro, 1.348.066 são ocupadas por populações indígenas tradicionais, alocadas na reserva indígena Nambiquara, o que corresponde a cerca de 61% do território do município. De acordo com Costa (2008) a demarcação das terras da reserva indígena Nambikwara foi efetivada em 1968 e, posteriormente alterada pelo Decreto 73.221 de 24 de novembro de 1973. Segundo a autora, a demarcação do território causou grande impacto na vida desses povos indígenas que passaram a ter que viver sob uma “territorialidade definida por critérios alheios ao seu universo referencial” (COSTA, 2008, p. 20). Ou seja, não mais dispersos por todo o território, mas compactados em determinadas regiões, as reservas indígenas.

Na visão de J.C.R.P, a demarcação indígena, que ele declara ter ocorrido em 1984, coincidindo com o período de passagem da BR-364, teria sido bastante prejudicial aos fazendeiros estabelecidos na localidade, conforme se vê na narrativa que se segue:

Até (19)84 [...] as terras indígenas não eram delimitadas certinhas. Os índios entendiam que toda a região era deles. Aí veio o exército com todos os marcos, com todas as coordenadas geográficas, e foi (19)84 que o exército veio e começou demarcar as terras indígenas, e houve até problemas, porque as vezes eles entravam nas fazendas e as fazendas estavam formadas, cheias de gado e tudo mais e passavam a linha ali. Sobrava 10% para o fazendeiro e o resto ficava tudo para os índios depois de formado, o cara já tinha uma estrutura... Houve muitas confusões, mas o exército marcou todas as terras como são até hoje. Hoje tem o marcos certinho, então hoje não há nenhuma dúvida, quando você entra nas terras dos índios, você sabe que é dos índios. (Entrevista com o senhor J.C.R.P, 20 de maio 2020).

¹⁷ IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades – Comodoro – História. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/comodoro/historico>. Acesso em: 26 de março de 2021.

Fica evidenciado no discurso os problemas dos migrantes com os povos tradicionais decorrentes da reterritorialização, uma vez que por vezes os recém chegados “invadiam” territórios indígenas e ali estabeleciam suas lavouras e pastos. Após o processo demarcatório, problemas emergiram, uma vez que parte dessas terras tomadas pelos migrantes precisaram ser devolvidas aos indígenas, mesmo após estarem formados pastos e lavouras, conflitos estes que ainda são recorrentes na região.

Em contraposição a visão dos conflitos por terra e hostilidades envolvendo migrantes e indígenas, na visão da entrevistada K.G.S.P., a relação entre os novos habitantes e as populações tradicionais se deu de maneira harmoniosa. Nas teias de suas memórias constituídas sobre os episódios vividos, ela faz a seguinte consideração: “A gente não tinha conflito com eles não, pelo contrário, a nossa casa vivia cheia deles. Era de manhã, de tarde, de noite (risos)”. Para ela, a aproximação cotidiana estabelecida com os indígenas era um indício do bom relacionamento entre índios e não índios. Mas em sua narrativa ela desconsidera os conflitos territoriais claramente estabelecidos entre estes dois polos antagônicos: índios e não índios.

Coadunando-se com a visão de K.G.S.P. a educadora H.M.F., enxerga a relação estabelecida com os indígenas como amigável. Ela salienta que os indígenas aceitavam bem a relação de proximidade com os não índios e inclusive que acatavam em certo ponto as propostas de escolarização oferecidas a eles. Em seu relato ela narra que:

No começo era estranho, mas depois começamos abrir escolas né? e o tempo que eu trabalhei na prefeitura eu trabalhei com as escolas indígenas. [...] Eles nos aceitavam. Eu ia nas escolas indígenas, eu comia junto com eles. Tinha aldeia que eu posava lá, sabe. Eu fazia amizade com eles, tanto que até hoje eu me dou bem com eles. Uma vez eu fui para Cuiabá, fazer um curso lá com arqueólogos e geólogos, não sei, aqueles que trabalham...(pausa). Fiquei uma semana lá no CNBB, junto com o bispo, fazendo o curso dos índios. Tinha índio representante de todo o Mato Grosso, lá a gente comia e dormia tudo junto. (Entrevista com a senhora H.M.F, Comodoro, 15 de maio de 2020).

Ela processegu a discussão lembrando os povos com quem trabalhou, sendo que os que aparecem em sua narrativa são os Nambiquaras, os Kitaulu, os Mamaindê, os Darueira e os Manariçu. Entre uma conversa e outra, ela relata alguns episódios em que o processo de escolarização haveria sofrido com alguns entreves, assinalando que:

Os Manariçu são mais revoltadinhos. [...] Uma vez levamos os materiais de escola e deixamos lá, o professor demorou uma semana, quando foi lá eles tinham queimado tudo. Eles, ao invés de ir buscar lenha no mato, queimaram todas as carteiras.(Entrevista com a senhora H.M.F, Comodoro, 15 de maio de 2020).

É notável que ocorreu aí um claro episódio de não adaptação dos indígenas ao modo de vida do não índio, que diferia muito das práticas sociais com as quais estes estavam acostumados. Certamente que o processo de adaptação ou não desses povos varia muito de acordo com o local, tempo e forma como as novas práticas são introduzidas em seu cotidiano.

Na agricultura, a introdução de práticas intensivas de plantio também foi objeto de discussão e de tentativa de introdução junto aos índios. Devido às pressões recentes pela questão da agricultura nos “vastos territórios” indígenas da localidade, houve tentativas de implementação de plantios mecanizados junto aos índios Nambiquaras. É o que relata a historiadora e pesquisadora que esteve entre esses povos, a serviço da FUNAI, Anna Maria Ribeiro F. Moreira da Costa:

Entre os Nambiquara, a atividade da agricultura nos anos de 2005 e 2007, A FUNAI, em parceria com a prefeitura de Comodoro, cidade localizada do outro lado da BR-364, propiciou aos índios experimentarem a roça mecanizada de arroz, em uma área de 27 ha, próxima à aldeia Novo Chefão e liderado por Orivaldo Halotesu, às margens da rodovia. A experiência não teve o sucesso esperado porque os índios não foram preparados para essa nova situação. À medida que os problemas surgiam, não sabiam como resolvê-los de imediato. (COSTA, 2008, p. 125-126).

Em uma clara tentativa de minimizar as críticas ao modo de vida e de cultivo dos indígenas, bem como ao aproveitamento de seu território, a Fundação Nacional do Índio – FUNAI procurou intervir inserindo práticas de agricultura mecanizada entre os índios Nambikwara. E apesar da experiência não ter dado certo em virtude da não adaptação dos indígenas ao modelo produtivo de grande escala:

A FUNAI retomou a experiência da roça mecanizada em virtude da insistência importuna dos sojicultores do município de Comodoro, que protestam contra a “ociosidade” das terras indígenas, sendo este argumento utilizado como estratégia de convencimento aos índios em não atenderem aos incessantes apelos dos agricultores, desejosos de arrendar suas terras. Como a plantação foi realizada em apenas uma área contínua, esta próxima a BR-364, atraiu diversas famílias das aldeias do interior da Terra Indígena Nambikwara, concentrando-a em um único local. Esse fato comprometeu a capacidade de suporte de caça e coleta dessa área e, de certa forma, cria “vazios” em outras, o que fortaleceu o discurso de “ociosidade” territorial proferido pela população de Comodoro e outros municípios vizinhos. (COSTA, 2008, p. 127-128).

Vemos com isso que houve uma tentativa de inserir no modo de vida e produção dos povos tradicionais elementos de uma cultura produtivista, o que acabou por ocasionar frustrações, como no caso destacado. É preciso respeitar os povos tradicionais, seu território, seu modo de vida e produção, pois quando os migrantes chegaram à esta localidade eles já se

encontravam aqui e viram a estrada trazer até suas terras “seringueiros, jesuítas, protestantes, agentes do SPI e da FUNAI, fazendeiros, dentre outros” (COSTA, 2008, p. 71), tendo que se adaptar a essa nova condição de reterritorialização. De acordo com o censo do IBGE¹⁸ em um “relatório dos povos indígenas do Brasil”, em 2010 o número total de índios residentes em Comodoro era de 1.382 (mil trezentos e oitenta e dois) indivíduos, sendo que deste total apenas 16 (dezesesseis) habitavam a zona urbana.

Retomando o discurso do Deputado Francisco Monteiro, ele traz as justificativas finais para a concretização de Comodoro enquanto distrito para essa localidade com base em dados acerca da economia do local, apresentando aos moradores de Nova Alvorada os benefícios de se ter um município mais próximo, convencendo-os de que tornar Comodoro município era a decisão mais acertada a se tomar, como se pode ver a seguir:

[...] Estivemos na comunidade de Nova Alvorada e como eu disse a todos eles: uma campanha ali realizada não gostaria de que o Município de Comodoro fosse criado, e, ao ver a floração de café na primeira visita que fiz àquela comunidade realmente eu disse neste plenário e disse aos meus amigos é uma “Nova Alvorada” realmente. Uma Nova Alvorada, de dias melhores para aquele povo, porque hoje em Nova Alvorada, não tem condições de tirar a produção cafeeira, para serem retirados e nós não vamos ser capazes, porque não há como chegar na comunidade de Boa Esperança, não há estradas para chegar lá [...]. E naquele fim de tarde, nós pudemos convencer aquela gente, de que a criação do município era benéfica não só para Comodoro, mas para toda a região porquanto os benefícios chegariam a todas mais perto e com maior facilidade. [...] Só numa localidade próximo à Comodoro, distante 3,5 (três quilômetros e meio), um pequeno produtor daquela região tem hoje armazenado a céu aberto, trinta e cinco mil sacas de arroz, cinquenta mil sacas de soja, fora a soja que ainda tem para ser colhida, que não foi colhida. (MATO GROSSO, 1986a, p. 05-07).

Como foi dito no discurso, o Deputado esteve nos principais núcleos de povoamento da localidade (Padronal e Nova Alvorada), onde ambos demonstraram seu interesse em tornar-se município, mas ao mesmo tempo, lhes foram apresentadas razões para que Comodoro o fosse, justificando que esse traria benefícios não apenas para si próprio, mas também para as demais regiões e destaca ainda um esforço pelo convencimento “daquela gente” a esse respeito. Este fato foi concretizado com a promulgação da Lei nº 4.836 de 22 de março de 1985, a qual efetivou a transferência da sede do distrito de Novo Oeste, localizado no município de Vila Bela da Santíssima Trindade, que havia sido criado pela Lei nº 4.091 de 13 de junho de 1979, para a localidade de Comodoro, pertencente ao mesmo município, ampliando a influência deste

¹⁸IBGE – indígenas no censo demográfico 2010. Tabela 03 – População autodeclarada indígena por situação de domicílio segundo os municípios – Brasil, 1991 / 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html>. Acesso em: 26 de março de 2021.

sobre as demais localidades.

Sobre a economia do município nesta época, de acordo com um documento da Prefeitura Municipal (2018, p. 83) a base econômica de Comodoro era “assentada” no setor primário da economia. Originariamente, a principal atividade econômica se concentrava no setor madeireiro. Desde o início da colonização dessas terras, a extração de madeira foi o que mais atraiu grande parte dos contingentes migratórios para a localidade, incluindo a família Piovezan que também era madeireira. Essa foi a base que movimentou a economia da cidade desde a década de 1980 até o início dos anos 2000, quando uma crise atingiu o setor, principalmente quando questões envolvendo a destruição do meio ambiente começaram a tomar corpo e as políticas nacionais limitaram a atividade madeireira, fazendo com que as atividades econômicas mudassem para os setores da agricultura e pecuária (COMODORO, 2018). A seguir, temos algumas narrativas e fragmentos de eventos advindos da memória de algumas pessoas que vivenciaram esse processo.

Eu era madeireiro, e madeireiro é igual cigano, ele sai [...] E aqui na região era bastante madeira. Naquela época a madeira não era perseguida igual é agora, e ali nós se instalamos e aí veio mais famílias, nossa família, parente, meu isso, meu aquilo, veio Wilson aqui, família dos Pompermayer que é meus primos. E aí foi difícil, trabalhoso, água era difícil na época, né? mas foi criando o município. Nós éramos madeireiros e tinha tudo para mexer com madeira. Nós tínhamos um barraco nosso, como diz, com tudo, até com freezer. Nós tínhamos rádio amador que ‘botava’ 8 km a 10 km dentro da mata, instalava o rádio, essa aí mesmo atendia em Cuiabá (esposa dele). [...] Essa avenida CONFAP, o nome dela toda vida foi CONFAP, por causa da fábrica de amortecedor lá em São Paulo, tinha uma fazendona lá e nós prestigiamos um senhor bacana na época, mas já morreu... essa era uma avenida, não uma rua, aliás, uma estrada. [...] Isso aí passou muita madeira, menina, nossa!! Naquela época quem tirava aqui nem era eu não, eram outros para lá, eu vim depois. (Entrevista com senhor A.O.P, Comodoro, 05 de maio de 2020).

Os meninos tiravam muita tora do mato aí nas fazendas e iam para a Alvorada. Antes de virar município já tinha várias casinhas dos empregados das serrarias. Aqui começaram com serrarias, a Del Mendes e outros que já foram embora também. Ali no Zenor Zamban, uma serraria que tem ali do outro lado [...] meu filho trabalhava com o caminhão, nessa serraria dele [...] aí quando meu filho foi descarregar o caminhão, aquelas tora veio por cima dele [...] puxaram aquelas tora, aqueles cabos... e foi por cima dele [...] Ele tinha 19 anos [...]. (Entrevista com a senhora J.M.S, Comodoro, 31 de agosto de 2020).

Quando abriu foi aumentando... foi rápido porque tinha muita serraria aqui, muita madeira. Tinha serraria aqui, bastante mesmo! Onde que é a Praça ali, era um acampamento de madeira, muita madeira [...]. Tinha no caso umas seis serrarias. Tinha muita madeira. (Entrevista com a senhora H.M.F, Comodoro, 15 de maio de 2020).

As memórias expressas nas narrativas acima mencionadas têm um ponto em comum: os três depoentes estabeleceram uma relação de proximidade com a atividade madeireira e enfatizaram essa atividade produtiva que se constituiu como suporte econômico para o município de Comodoro, incluindo os distritos e lugarejos que existem desde a década de 1980. Dessa forma, boa parte dos migrantes (direta ou indiretamente) foi se incorporando a esse mercado de capitais e de mão de obra, sobretudo como meio de sobrevivência da população pobre. Como a exploração de madeira era muito rentável, ao que parece, havia certa satisfação com o trabalho de retirada, beneficiamento e comércio da madeira, pois abastecendo as serrarias os migrantes iam se firmando no novo lugar com certo retorno financeiro, o que ajudou a consolidar as experiências de reterritorialização.

Um pouco diferente dos outros dois, o relato do migrante A.O.P. é mais detalhado e cauteloso quando observa que “naquela época a madeira não era perseguida igual é agora, e ali nós se instalamos”. Essa afirmação é uma maneira de atualizar a memória do passado no tempo presente, uma vez que hoje, devido às derrubadas avassaladoras empenhadas nas regiões amazônicas nas últimas décadas e a necessidade de estabelecimento de relações econômicas sustentáveis, a extração de madeira é cerceada por uma série de restrições ambientais, o que outrora não ocorria. Chama nossa atenção ainda o rádio amador como “ferramenta” da atividade extrativista para domar as matas e ampliar o volume de madeira a ser retirada.

O segundo relato apresenta uma situação delicada e triste, mas não incomum: a morte de um jovem em um acidente de trabalho lidando com toras de madeira nas serrarias. Dada a precariedade com que essas atividades eram realizadas, não é difícil encontrar relatos de episódios como esse nos processos de colonização e extração vegetal.

A imagem fotográfica a seguir (Fig. 14), nos apresenta um instante congelado da atividade madeireira em Comodoro em seu passado colonizatório: o carregamento de toras em cima de caminhões presas com cabos de aço, que assim percorria as estradas do Brasil até chegar ao seu destino final. Foi num momento desses que de forma fatídica o filho da senhora J.M.S. perdeu a vida enquanto trabalhava. Para Oliveira *et al* (2012), a imagem fotográfica é de grande relevância a aprendizagem por sua capacidade de tornar visível o que antes era abstrato, bem como por ser um elemento presente em nossa vida cotidiana, possibilitando aos alunos fazerem uma leitura da época, através da imagem retratada.

Fonte: Acervo pessoal de A.O.P. década de 1980.

Figura 14 - Carregamento de toras extraídas das matas de Comodoro-MT.



A fotografia em destaque nos apresenta uma das atividades econômicas mais praticadas nas redondezas do que hoje é Comodoro até o início dos anos 2000, e possui um valor sentimental ao cedente por representar um momento de ascensão econômica de sua vida, baseado na extração vegetal realizada na região. Essa imagem é de grande relevância para a compreensão da formação da cidade de Comodoro-MT, pois ele foi atraído pelo mercado de trabalho gerado pela extração da madeira assim como grande parte do contingente populacional que chegava à localidade, principalmente migrantes não proprietários de terras que se dedicavam aos trabalhos em serrarias.

Segundo a Ata da Assembléia Legislativa do Estado de Mato Grosso, sob nº 48 de 14 de maio de 1985, fl. 41, no ato de apresentação do Projeto de Lei que justificou a criação do município de Comodoro, o deputado Francisco Monteiro teria feito o pronunciamento a seguir:

Comodoro é uma estrela que vai brilhar no cenário de Mato Grosso. É mais uma promissora cidade que surge para orgulho do povo matogrossense, e nos

honramos em poder falar em nome daquela gente e trazer a este plenário e a esta Casa, a certeza de que unidos aos capixabas, paranaenses, gaúchos, matogrossenses do sul, enfim brasileiros, nós vamos, de mãos dadas construir um novo Mato Grosso, para marcarmos um grande evento com o surgimento da Nova República. (MATO GROSSO, 1985, p. 41).

A narrativa do parlamentar enaltece a localidade e seus moradores enfatizando a força e contribuição inegável destes para o desenvolvimento e crescimento do Distrito na perspectiva de que em breve se transformaria em cidade. No fragmento do discurso destacamos também o realce para os “capixabas, paranaenses, gaúchos, matogrossenses do sul”, enfim brasileiros” como os “bandeirantes” que desembarcaram na fronteira de Mato Grosso com Rondônia para implantar progresso e civilidade em territórios com predominância indígena. A não inclusão dos povos tradicionais nesse discurso reproduz o modelo colonizador europeu que desde o século XVI atribuiu a essas populações a qualidade de indolentes, preguiçosas, inconfiáveis e, portanto, incivilizadas.

O município foi criado oficialmente em 1986 através da Lei nº 5.000, de 13 de maio de 1986, publicada no Diário Oficial em 13 de maio de 1986, de autoria do Deputado Francisco Monteiro, a partir de seu desmembramento do município de Vila Bela da Santíssima Trindade, sendo constituído pelos distritos de Padronal, Campos de Júlio de Nova Alvorada (MATO GROSSO, 1986b). É claro que esse não é o final dessa história, na realidade, é só o começo de um emaranhado de histórias e memórias que se cruzam e se fundem durante esse longo caminho no qual vem se construindo a trama histórica do município de Comodoro.

A história local traz à tona vozes antes silenciadas, revela histórias e narrativas antes excluídas e/ou esquecidas pelos discursos oficiais. Quando atrelado ao ensino de História, pode possibilitar aos estudantes a oportunidade de refletirem sobre o passado e o presente de sua comunidade, a entender as relações sociais, políticas e econômicas do local, e o caminho percorrido para assim, compreenderem a História como uma construção social no presente.

Acerca do debate das memórias locais construídas através da metodologia de História oral e seu uso no âmbito da sala de aula, Santhiago e Magalhães (2015, p. 65) assinalam que:

As fontes orais propiciam ao aluno uma maior proximidade com a História, que deixa de ser vista como algo apartado, distante, difícil. É possível desenvolver uma sensibilidade maior para entender a dinâmica e os conflitos da história – que nunca é única, mas feita de múltiplas narrativas. As fontes orais facilitam o entendimento de que ela é um acúmulo de versões nem sempre concordantes.

Assim, o trabalho com a história oral e com as memórias de migrantes, quando alinhado ao ensino de história tem potencial para despertar nos estudantes essa aproximação entre si

mesmo, a História e o seu processo construtivo, colocando essa como algo mais palpável e lhe permitindo compreender de que forma ela é construída, analisando a forma como as narrativas da memória são formuladas pelos depoentes, e que um mesmo episódio tem diferentes versões, pois cada um lê a realidade do lugar que ocupa na teia social. Logo, os alunos poderão perceber como um mesmo fato pode e deve ter múltiplas interpretações.

Além disso, o trabalho com a história oral em sala de aula possibilita o desenvolvimento de múltiplas habilidades nos estudantes como a comunicação, sensibilidade, empatia, cidadania e curiosidade além de promover um estímulo ao uso de aparelhos tecnológicos a favor da aprendizagem. Esse tipo de trabalho possibilita ainda envolvimento dos estudantes com outros membros da sua comunidade e a construção de uma identidade local a partir da memória coletiva (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015).

Por fim, sinalizo que o trabalho com memórias de migrantes através da metodologia de história oral no âmbito da história local pode melhorar a relação entre professores e alunos, colocando os estudantes como protagonistas na produção do conhecimento histórico, bem como na produção e análise de fontes históricas, propiciando uma relação mais harmoniosa com o ensino de História, além de melhorar o relacionamento interpessoal desses com membros mais velhos da comunidade e com a história coletiva da qual eles também são parte integrante. Essa forma de ensino só tem a contribuir para o campo da história no âmbito da educação básica, bem como para o desenvolvimento intelectual, social e cidadão dos alunos.

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO ENSINO DE HISTÓRIA: *WEBSITE* COMO SUPORTE DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DA HISTÓRIA E DA CIDADE

Vivemos num mundo “tecnologizado” onde as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) viabilizam a assimilação e disseminação de informações e conhecimentos, uma vez que o acesso a estas ferramentas está disponível para boa parte da população a nível mundial. Nessa perspectiva, de várias formas, a população estudantil jovem, está conectada ao mundo virtual e se utiliza de diversos recursos tecnológicos para viabilizar a vida cotidiana. Assim sendo, é importante que o ambiente escolar e as práticas pedagógicas de sala de aula sejam incluídas nessa nova forma de ser e estar no mundo, de forma que o acesso ao conhecimento também passe pela operacionalização dessas tecnologias, pois estas não são mais desencarnadas das vivências humanas, sobretudo, das populações jovens (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012).

Ensinar aos alunos e mantê-los atualizados/interessados nos saberes históricos tem sido um dos grandes desafios da escola do século XXI e o ambiente virtual mostra-se como importante ferramenta de apoio nesse processo. Segundo Carvalho (2010), nossos alunos estão envolvidos em um cenário no qual participam ativamente da utilização de ferramentas multimídia e aprendem com elas e por meio delas, dentro e fora da sala de aula. Portanto, enquanto escola, precisamos nos apropriar dessas ferramentas e utilizá-las em nosso favor, atuando como mediadores, para que o uso dessas ferramentas propicie avanços nos processos educativos escolares.

Esse é o alvo de discussão deste capítulo que traz inicialmente um debate acerca das TDIC nos documentos orientadores da educação básica brasileira, bem como suas contribuições no campo educacional no século XXI, e ao final apresentará um tópico com o produto pedagógico tecnológico, resultado dessa pesquisa e requisito para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, e que tem a finalidade de oportunizar o acesso da comunidade comodorensense a conteúdos que remetem à história do município de Comodoro, bem como propiciar uma integração entre as tecnologias e o ensino de história local.

III.I–As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nos documentos orientadores da educação básica brasileira

Que as TDIC estão cada dia mais necessárias e presentes na realização das atividades humanas, já é sabido por todos nós, e exatamente por isso os documentos que tem por finalidade orientar e parametrizar a Educação Básica no Brasil tem realizado debates pela adequação e utilização das TDIC aos processos de ensino aprendizagem e inserção na sala de aula. “Estamos em um mundo no qual as tecnologias interferem no dia a dia e, por isso, é importante que a educação também envolva a democratização do acesso ao conhecimento, a produção e a interpretação das tecnologias” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2012, p. 23).

As discussões acerca da necessidade de adequação do ensino às tecnologias digitais não é recente. Desde o final do século XX, quando as tecnologias começaram a ganhar mais usabilidade na vida cotidiana e nas relações de trabalho, os documentos oficiais de ensino, reguladores dos sistemas educativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB sob nº 9.394, publicada em 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN publicado em 1998, em seus textos, inseriram debates acerca desse assunto e passaram a estimular discussões acerca da necessidade de inserção das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação), atualmente chamadas de TDIC, no ambiente escolar. Para Costa (2019, p. 17), esses “documentos curriculares influenciam as práticas docentes e, não raras vezes, induzem-nas e/ou forjam-nas”, logo, sua análise torna-se indispensável a esta dissertação que trata de assuntos relacionados ao ensino de história na educação básica.

A LDB, em seu art. 32 inciso II, sinalizou que para os alunos do ensino fundamental era necessária “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996). Em uma atualização atual decorrente da Lei nº 13.415 de 2017, a LDB incluiu em seu texto, no art. 35A, parágrafo 8º, a previsibilidade de atividades ao ensino médio que incluam “seminários, projetos e atividades *on-line*”, de forma que os alunos possam demonstrar habilidades e “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, bem como “conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB não só assinala a necessidade de adequação do ensino às novas exigências sociais, como também destaca a necessidade de que os estudantes, no âmbito escolar, desenvolvam características sociais e habilidades que lhes permitam compreender e refletir sobre os processos que permeiam a sociedade na qual eles estão inseridos.

Entre outros pontos de discussão, a LDB sinaliza para a necessidade de formação,

atualização e preparo de professores, como no art. 87, parágrafo 3º, inciso III em que a lei prevê a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício”, o que evidencia a necessidade de que estes profissionais estejam a par das necessidades contemporâneas e sejam capazes de assimilar e transmitir aos estudantes as habilidades necessárias à sua inserção no mundo moderno.

Recorrendo ao texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - em sua parte introdutória, notamos que este apresenta um tópico inteiro, a “5ª parte”, dedicada às discussões sobre a utilização de diversos recursos tecnológicos nos processos educativos, entre os quais, computadores, televisão, rádio, gravador dentre vários outros.

Mesmo que as tecnologias de outras épocas, não tenham a proporção de usabilidade que tem as de hoje, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados a mais de 20 anos e de lá para cá houve muitos avanços tecnológicos, os PCN já vislumbravam as diversas transformações que as tecnologias viriam a ocasionar na sociedade e, conseqüentemente, nos processos educativos. Em um de seus trechos, o documento afirma que:

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformação e construção da realidade, deve estar aberta e incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas. (BRASIL, 1998b, p. 138).

Assim, notamos que o desenvolvimento e avanço das tecnologias digitais logo chegariam aos bancos escolares, e de fato chegaram. As salas de aula hoje estão repletas de alunos que se utilizam de *smartphones* que lhes acompanham onde quer que estejam. Conectados à rede, eles se comunicam instantaneamente por meio dos diversos recursos oferecidos pelos meios digitais, tudo na palma da mão, a apenas um clique. As últimas décadas foram de intensas e rápidas transformações nos campos comunicativos e informáticos e as mudanças já batem às portas da escola. Assim, como as tecnologias possibilitaram novas formas de comunicação, elas também geraram novas formas de produzir e acessar o conhecimento que precisam ser exploradas (BRASIL, 1998b).

Mas será que tanta informação lançada sobre nossos jovens todos os dias através da *internet*, redes sociais e até mesmo por meios televisivos, por si só geram conhecimentos? Esse tem sido o questionamento de muitos de nós diante da gama de dados e documentos escritos e visuais que temos todos os dias diante de nós através da *internet*. Será que o fato dos estudantes terem acesso a milhares de arquivos com informações de todos os tipos faz com que eles

adquiram conhecimentos? Acerca desse assunto, houve discussões nos PCN, e mesmo a tanto tempo já consideravam que:

O maior problema não diz respeito à falta de acesso a informações ou às próprias tecnologias que permitem o acesso, e sim à **pouca capacidade crítica e procedimental para lidar com a variedade e quantidade de informações e recursos tecnológicos**. Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao **tratamento da informação**. Ou seja, aprender a **localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade**, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo de informações a que têm acesso no seu cotidiano. (BRASIL, 1998b, p. 139. Grifos meus).

Com base no excerto, o principal problema identificado na relação alunos x tecnologias está relacionado à enorme quantidade de informações que a mídia e os meios informativos nos apresentam, estão ligados à capacidade de síntese e compreensão das informações, ou seja, precisamos preparar os estudantes para que eles consigam sistematizar as informações que recebem, selecionando as que lhes agreguem algum conhecimento e lhes permitam decodificar essas informações. A escola certamente é a instituição melhor capacitada para conduzir esse processo educativo de formação de estudantes, de maneira que realizar esta seleção crítica entre tantos documentos e informações que nos cercam diariamente se torne possível.

Com o uso das tecnologias, as formas de aprendizagem que vêm se tornando mais amplas e sendo experimentadas frequentemente, passam a ocorrer em diferentes lugares e meios. Os questionamentos passam a ser mais constantes e a criatividade e inovação tornam-se mais necessárias. Nesse cenário, a escola destaca-se como contribuinte na formação dos indivíduos que integram e desempenham essas novas formas culturais de acesso ao conhecimento (BRASIL, 1998b).

Em relação às tecnologias eletrônicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam ainda que elas podem “[...] ser utilizada para gerar situações de aprendizagem com maior qualidade, ou seja, para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiados” (BRASIL, 1998b, p. 55).

Dessa forma, as novas tecnologias, através dos muitos recursos oferecidos, possibilitam aos professores em todos os níveis de ensino a ampliar as possibilidades de realização de atividades mais reflexivas, críticas e inseridas na realidade social atual e “tecnologizada”. Mas é claro que para isso, é preciso que os professores tenham, além de preparo para lidar com esses recursos disponíveis, os meios e recursos tecnológicos necessários, o que de fato não ocorre na

maioria das vezes.

Os PCN, na versão publicada em 1997, faz um reconhecimento importante acerca de todo este cenário de inserção e trabalho com as tecnologias no ensino. O documento destaca todas essas modificações visando a atualização das escolas e adequação da realidade escolar as TDIC “pode parecer descabida perante as reais condições das escolas [...] (BRASIL, 1997b, p. 68). Sem dúvida, essa é uma preocupação que exige posicionamento e investimento em alternativas criativas para que as metas sejam atingidas. Assim, entendemos que o documento reconhece que as escolas, bem como os profissionais da educação ainda não estavam (e ainda não estão de fato, mesmo tendo se passado mais de duas décadas) preparados para essa mudança, que vem acontecendo de maneira lenta e gradual, e que é tão necessária.

Apesar dos percalços, os profissionais da educação vêm trabalhando, dentro de suas possibilidades, para atender às demandas atuais. De forma mais simplórias às mais específicas e sofisticadas, muitos professores vêm atuando de forma a construir conhecimentos sólidos e significativos que envolvam os alunos e lhes propiciem formas de compreensão e assimilação das muitas informações disponibilizadas no ambiente que os cerca, uma prova disso, são as dissertações desenvolvidas no próprio âmbito do ProfHistória, com diversas propostas que visam melhorar a relação ensino de história – aprendizagem – tecnologias, buscando englobar o ensino as novas demandas do mundo atual.

As TDIC vêm sendo alvo de recentes debates no campo histórico. Ao fazer uma busca no banco de Dissertações do ProfHistória, foi possível encontrar várias pesquisas que relacionam o ensino de história e as tecnologias digitais que vêm sendo elaboradas na tentativa de incorporar as TDIC às aulas de história. Para fins de filtragem, utilizamos em nossa pesquisa na guia “busca por” as palavras: *sites* - tecnologias digitais - TDIC, o que nos levou as pesquisas de (LOPES, 2016; SILVA, 2016; PALTIAN, 2017; CONCEIÇÃO, 2018; MOURA, 2018; MORAES, 2018; RAMALHO, 2018; SILVA, 2018a).

É claro que essas não são as únicas pesquisas pautadas no uso das novas tecnologias digitais no ensino de história, mas na nossa filtragem, estas foram elencadas. Todos esses trabalhos trazem a questão da incorporação das TDIC à sala de aula, através de diversos recursos como *sites*, *webquets*, redes sociais, jogos, ensino híbrido, e tantas outras possibilidades de trabalho que conectam o ensino de história ao mundo globalizado e tecnologizado. É claro que, conforme assinalou Santinello:

Aprender a mecânica da utilização de novas tecnologias como a *internet* é somente um dos elementos de tecnologias na reforma da educação, o outro é

desenvolver planos e projetos de aula que incorporem os recursos disponíveis dessas tecnologias no currículo. (SANTINELLO, 2015, p. 69).

A busca pelas melhorias no ensino básico tem sido constantes, e para que isso ocorra da melhor maneira possível é necessário que além dos investimentos em formação docente e equipamentos, que os professores considerem os conhecimentos e experiências prévias dos estudantes – “nativos digitais” – em relação às tecnologias e a partir desses conhecimentos, desenvolvam atividades que possibilitem aprendizagens mais significativas, criando problemáticas que coloquem de frente o ensino e as tecnologias, ensinando os estudantes a conhecer e manipular as máquinas para a aquisição de saberes (BRASIL, 1998a).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN – publicadas em 2013, com o objetivo de estabelecer as diretrizes para a “base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas em todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4), bem como inspirar as instituições de ensino na elaboração de projeto com vistas a garantir o sucesso dos alunos e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, também trouxe algumas discussões acerca das tecnologias e educação.

Segundo as DCN, a educação tem como objetivo a formação de múltiplos sujeitos que estão em condições diferentes sejam elas “físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais” (BRASIL, 2013, p. 25), e mediante a essas diferenças, propicia aos alunos formas de socialização e trocas de saberes. A escola não é uma instituição homogênea, mas deve ser acolhedora e inclusiva, um espaço de troca, construção social e confronto de conhecimentos. Acerca da formação dos alunos, Selva Guimarães Fonseca considera que:

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação. (FONSECA, 2003, p. 164).

Os alunos aprendem em diferentes espaços, por intermédio de diferentes ferramentas e no mundo atual, recebem as informações com muita rapidez através dos muitos meios de comunicação disponíveis e realizam muitas tarefas ao mesmo tempo e de certa forma não estão mais acostumados ao modelo tradicional (analógico) que exige muitas leituras e foco em livros impressos e realização de atividades. Por outro lado, “os docentes creem que acompanham a era digital apenas porque digitam e imprimem textos, têm e-mail, não percebendo que os

estudantes **nasceram na era digital**” (BRASIL, 2013, p. 25, grifos meus).

Faz-se necessário que nós, enquanto docentes que não nascemos na era digital, nos adaptemos às novas tendências do mundo atual e adquiramos habilidades para os usos dessas ferramentas em nossas práticas pedagógicas. É claro que isso exige preparo e também investimentos governamentais, mas não se pode mais negar que as tecnologias fazem parte de muitas áreas da sociedade a qual estamos inseridos e a escola precisa acompanhar esse ritmo garantindo o “[...] acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital” (BRASIL, 2013, p. 25).

Sabendo desses entraves em relação à adaptação à nova realidade, as DCN orientam que os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino estabeleçam alguns objetivos de modo que:

VII – preveja a formação continuada dos gestores e professores para que estes tenham a oportunidade de se manter atualizados quanto ao campo do conhecimento que lhes cabe manejar, trabalhar e quanto à adoção, à opção da metodologia didático-pedagógica mais própria às aprendizagens que devem vivenciar e estimular, incluindo aquelas pertinentes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); (BRASIL, 2013, p. 49).

IX – a utilização de novas mídias e tecnologias educacionais, como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem; (BRASIL, 2013, p. 50)

XVIII – a oferta de atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação. (BRASIL, 2013, p. 51).

Dessa forma, compreendemos que o documento concorda que há necessidade de organização das instituições de ensino para que haja formação continuada de toda a equipe escolar, bem como do currículo escolar de forma que a escola esteja preparada para lidar com as novas tecnologias tão presentes no cotidiano atual, até porque, como salientou Silva; Guimarães (2012, p. 49), “o currículo é temporal. É histórico. Medeia as relações entre escola, conhecimento e sociedade”. O currículo escolar acompanha as mudanças da sociedade e é isso que se buscava com o estabelecimento das DCN para atender demandas sociais e culturais.

Mas tudo isso só se tornará possível com o preparo dos profissionais da educação para tal tarefa, e nesse sentido, o documento admite que:

[...] é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para os alunos. [...]o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos. (BRASIL, 2013, p. 111).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola se aproprie dos recursos disponibilizados com a globalização, que o alunado da “geração net”, conforme exemplificou Lira (2019), domina e entende, e os associem aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Mas, para que isso ocorra é preciso preparo dos docentes e inseri-los nesse novo cenário.

A própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC trouxe algumas discussões sobre a influência das TDIC na vida e no cotidiano da população, especialmente dos jovens estudantes, e a necessidade de utilização desses recursos digitais a favor do processo de ensino-aprendizagem. Entre as competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental, está a competência de número 7, segundo a qual é recomendável a utilização de materiais cartográfico, gráfico e iconográfico, bem como as TDIC para propiciar o desenvolvimento do “raciocínio espaço-temporal” dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 357).

A BNCC discute ainda nas competências específicas de história para o ensino fundamental de número 7, que é preciso “[...] produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais” (BRASIL, 2018, p. 402). Cabe à escola e também ao ensino de história, produzir uma prática pedagógica que possibilite aos discentes interagirem com o que está sendo ensinado, visando uma aproximação cada vez maior entre o aluno, sua comunidade, a história da sua localidade e de suas vivências pessoais, ou seja, uma educação comprometida com uma formação político-social que se utilize de abordagens que privilegiem a história cotidiana e o aluno como sujeito ativo do processo histórico em consonância com o mundo e com os avanços tecnológicos.

Costa (2019, p. 37) ao analisar a BNCC, assinala que nesse documento o “[...] mundo digital, é pensado enquanto um dos espaços legítimos de produção de conhecimento, cujo objetivo é contribuir para um mundo mais humanizado”. Almejamos assim que a escola se torne um espaço crítico que leve os estudantes a pensar, refletir e indagar as informações como cidadãos críticos e autônomos e não como meros recipientes em que os conhecimentos prontos possam ser depositados. As tecnologias não devem ser vistas como a única forma de conhecimento, “em educação, as tecnologias eletrônicas de comunicação funcionam como importantes auxiliares” (CARVALHO, 2010, p. 69). As TDIC devem ser vistas como uma possibilidade para potencializar o processo de ensino-aprendizagem e tornar o ambiente escolar mais inserido no contexto social e cultural dos alunos com quem lidamos todos os dias.

Sobre os documentos que orientam especificidades do Estado, trazemos aqui uma abordagem do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC- MT), que está em consonância com a BNCC, discutindo a forma como as tecnologias vêm modificando as

maneiras de ensinar e aprender, incluindo um tópico inteiro sobre “letramento digital”, pois de acordo com o documento, “[...] diante da influência das novas tecnologias, são necessárias novas práticas para lidar com a multiplicidade de linguagens dos textos que circulam socialmente” (MATO GROSSO, 2018, p. 50). É necessário trabalhar no ambiente escolar com linguagens e práticas pedagógicas ligadas ao cenário globalizado e tecnológico que estamos inseridos atualmente e no qual nossos alunos nasceram.

A DRC-MT assevera que a inserção das TDIC no ambiente escolar não consiste apenas em utilizar recursos tecnológicos como “*Datashow*, vídeo ou lousa digital”, mas sim em “[...] atribuir objetivo de aprendizagem a cada técnica usada no processo ensino aprendizagem, que resulta em conhecimentos” (MATO GROSSO, 2018, p. 55). Logo, não adianta inserir recursos tecnológico de maneira aleatória, sem interligá-lo ao que se ensina e esperar que eles operem milagres. Esses recursos só passam a ser eficientes quando conseguimos atrelá-los aos conteúdos que queremos ensinar. O documento afirma ainda que:

[...] Experimentos e inserções de tecnologias nas aulas são bem-vindos e podem servir como meio de aproximação entre os sujeitos, pois estes podem ensinar a utilização de itens que muitas vezes o professor desconhece, mas sua utilização só terá sentido se houver um objetivo relacionado ao desenvolvimento da aula”. (MATO GROSSO, 2018, p. 83).

É peculiar pensar que nesse cenário o aluno passa de um mero transmissor a alguém dotado de conhecimentos que pode compartilhá-los com o professor e outros agentes escolares em uma constante troca de saberes e não como mero depositário de conhecimentos prontos. Os “nativos digitais” possuem muito mais habilidades tecnológicas do que a maioria dos professores que vivem essa transição do tempo analógico para o tecnológico e muitas vezes tem dificuldades de se adaptarem a esse novo mundo. Precisamos compreender que os “nativos digitais” adquirem habilidades tecnológicas desde seu nascimento, o que causa um estranhamento compreensível ao ambiente escolar que aos seus olhos são empreendimentos arcaicos e/ou retrógrados à geração a qual pertencem (MATO GROSSO, 2018; PALFREY, GASSER, 2011).

Para o componente curricular de História, o Documento de Referência curricular de Mato Grosso assinala que este deve estar articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, que deve prever entre seus objetivos a utilização de mídias digitais e tecnologias da informação e comunicação com os conteúdos históricos, bem como atrelar o ensino de história local e regional às TDIC, oportunizando um trabalho com múltiplas abordagens em diferentes espaços (MATO GROSSO, 2018).

Dentre as competências específicas previstas para a disciplina de História no ensino

fundamental, em consonância com a BNCC, é preciso garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências como:

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (MATO GROSSO, 2018, p. 250).

Partindo do proposto no excerto notamos que é preciso conectar análises documentais e os contextos históricos às tecnologias digitais, levar os estudantes a entender o que é e como essas mídias podem ser utilizadas para interpretar, analisar e entender os conteúdos históricos discutidos nas aulas de história, trabalhando tudo isso junto ao contexto social no qual estão inseridos. “O professor ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (FONSECA, 2003, P. 37).

Para finalizar, o documento destaca que “o ensino de História deve ser preconizado na perspectiva de que tudo que é humano é histórico” (BRASIL, 2018, p. 250). Assim, fica evidente que é preciso ampliar a visão histórica dos estudantes acerca do mundo em que vivem. Fazê-los notar, indagar e entender que a história cotidiana e que as vidas anônimas são tão importantes quanto as protagonistas de eventos históricos nacionais ou mundiais. Fazê-los perceber que todos os dias eles produzem história, assim como todo seu entorno social é dotado de histórias que se constroem com pequenos eventos, que eles também são protagonistas da própria história. Nessa empreitada é relevante utilizar os recursos tecnológicos para potencializar esse processo e tornar o ensino de história mais significativo.

Não podemos mais utilizar apenas o meio tradicional de ensino com o qual nós fomos ensinados. O mundo mudou e as formas de comunicação e aprendizagem também. Quando abrimos mão das tecnologias em nossas aulas enfocando apenas no livro didático, estamos educando uma geração para um mundo que já não existe mais. Então, é preciso e urgente adequar os processos de ensino-aprendizagem às demandas do mundo atual.

III.II- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e sua relação com a aprendizagem no século XXI

A educação, bem como o ensino de História, enfrentam um desafio cada dia maior, uma vez que vivemos em um mundo globalizado e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm se incorporando ao cotidiano das pessoas e por muitas vezes, mostram-se mais interessantes para os adolescentes e jovens que o estudo dos fatos que culminaram na construção da sociedade em que vivem, ainda mais quando a História ensinada na sala de aula por muitas vezes, se mostra distante da realidade cotidiana destes estudantes, o que por vezes gera certa aversão e/ou apatia destes frente ao estudo de conteúdos históricos, que precisa ser desmistificada (MACÊDO, 2017).

Alguns autores discutem as causas da aversão e/ou apatia dos estudantes em aprender conteúdos históricos. De acordo com as discussões de Barbosa (2006, p. 63), os estudantes “[...] afirmam que não sabem para que estudam isso ou que a história não tem função ou sentido [...]”. Nessa mesma perspectiva, Freitas *et al.* (2012, p. 55) coadunam com esse entendimento e assinalam que “[...] uma vez que no âmbito escolar ainda se enfatizam os aspectos memorísticos, a maioria dos estudantes não compreende a história que estuda nem a que ela se presta. Talvez resida aí um dos principais motivos do atual desinteresse pelo estudo da História”. Para os discentes, a principal dificuldade encontrada está em estabelecer um vínculo entre o que lhes é ensinado nas aulas de história e suas próprias vivências cotidianas.

As aulas de história tendem a ter como característica uma supervalorização do nacional/global e menosprezo ou negligência com o local e o regional, como se somente aquilo que está em uma escala maior possuísse importância histórica. Uma alternativa que pode tornar o ensino mais dinâmico e de fácil compreensão é justamente a aproximação entre teoria e prática, que pode ser implantado com o estudo do lugar, do cotidiano e da vida dos próprios alunos ou daqueles que compõem a comunidade em que eles habitam. E a partir disso, estabelecer relações com o local/nacional/global, possibilitando uma possível minimização da “aversão ou apatia” dos estudantes frente às aulas de História (MACEDO, 2017).

Partindo das discussões supracitadas, podemos depreender que parte de nossos alunos não consegue compreender o sentido do estudo da história e por esta razão o vê como desinteressante, principalmente porque não se entenderem como parte desse processo histórico, por essa dissociação entre o que é estudado em sala de aula e suas vivências desvinculando-os de sua realidade social. Como já discutimos anteriormente, o ensino de história que parte da história local pode auxiliar na quebra desse paradigma, e tornar-se ainda mais incisivo quando atrelado ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Assim, é urgente e necessário envolver professores e alunos no cenário colocado pelas TDIC e contextualizá-los,

com vislumbre em obter melhores resultados na aprendizagem. A esse respeito, Circe Bittencourt assinala que:

A escola sofre e continua sofrendo, cada vez mais, a concorrência da mídia, com gerações de alunos formados por uma gama de informações obtidas por intermédio de sistemas de comunicação audiovisuais, por um repertório de dados obtidos por imagens e sons, com formas de transmissão diferente das que têm sido realizadas pelo professor que comunica pela oralidade, lousa, giz, cadernos e livro, nas salas de aula. (BITTENCOURT, 2004, p. 14).

A invasão do cotidiano e, conseqüentemente, do espaço escolar pelas TDIC vem estabelecendo novas relações entre professores e alunos, visto que existe no espaço escolar muito mais uma troca de saberes entre as partes e não mais aquela posição estabelecida de professor transmissor do saber, que deposita seus conhecimentos *versus* aluno receptor desses saberes, a chamada “educação bancária” como propôs Paulo Freire (1987). Cabe aos professores mediar e direcionar esses usos, voltando-os para a construção de saberes e práticas pertinentes aos processos de ensino-aprendizagem. Certificando o que já fora explanado, Moran (2013, p. 32) afirma que “[...] ensinar e aprender hoje exige muito mais flexibilidade espaço temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”.

Nessa mesma perspectiva de análise das mudanças nas relações entre professores e alunos diante da era digital, Gabriel (2013, p. 16) salientou que “na era pré-digital o professor era detentor do conteúdo e funcionava como filtro para os alunos, ao passo que, na era digital, ele perde essa função quando os alunos passam a ter acesso a todo tipo de conteúdo/informação”. A autora discute ainda que o modelo tradicional adotado pelo sistema educacional que se baseia no livro didático e no professor como fontes primordiais de conhecimento está “desmoronando”, pois com a penetração das novas tecnologias digitais as informações passam a estar ao alcance de todos, “na palma da mão” (GABRIEL, 2013).

Vivemos em uma “sociedade digital” que se caracteriza pelo uso das TDIC, que a cada dia modificam o modo como as pessoas se comunicam, entendem o mundo e adquirem conhecimentos. A escola, como parte integrante dessa sociedade não pode mais desprezar as TDIC, uma vez que elas se fazem presentes em todos os âmbitos da sociedade, é preciso utilizar seus recursos e através deles produzir conhecimentos e saberes, tornando a tarefa de ensinar e aprender mais autônoma e eficaz, explorando seus vários campos de atuação para a construção de uma aprendizagem na sala de aula que seja mais significativa para os estudantes (LIRA, 2019).

A escola sempre atuou na sociedade como mediadora das mudanças de comportamento e concepções de mundo, principalmente por ser um ambiente de desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes. Assim sendo, a escola não pode ficar aquém da realidade atual quanto à utilização das TDIC, com vistas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem e acesso a informações. Para que isso ocorra de fato, é necessário que “as escolas se adaptem aos hábitos dos Nativos Digitais, e a maneira como eles estão processando as informações” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 228).

As tecnologias estão presentes em tudo que fazemos, em nossa vida cotidiana (pessoal e profissional), e se tornou tão comum que às vezes nem notamos que viabilizamos nossas ações por elas. “Utensílios, livros, giz e apagador, papel, canetas, lápis, sabonetes, talheres... – são formas diferenciadas de ferramentas tecnológicas” (KENSKI, 2015, p. 18). Ainda de acordo com as discussões de Kenski (2015), as tecnologias estão tão presentes em nossa vida que as consideramos como coisas naturais, como se sempre tivessem feito parte de nossa rotina e de nossas vidas. Esta dissertação, por exemplo, está sendo produzida através de recursos tecnológicos - *notebook*, livros, artigos consultados de forma *on-line*, gravador de voz dentre outros recursos utilizados.

Apesar de não serem naturais, as tecnologias hoje são parte de tudo o que fazemos e precisamos preparar nossos alunos para este cenário, inseri-los nesse universo utilizando esses recursos para edificar os conteúdos a serem aprendidos. Como vivemos na era do “E- eletrônico”, é preciso orientar nossos alunos para que desenvolvam competências que lhes possibilitem “mobilizar conhecimentos, gerir a grande quantidade de informações com que são bombardeados diariamente e desenvolver aprendizagens significativas e adaptadas as atuais exigências da sociedade” (CANCELA, 2012, p. 14).

As TDIC possibilitam que a escola, através de mecanismos didático-pedagógicos, viabilize a inclusão dos alunos e a sua preparação dos alunos para o que a sociedade lhes exigirá. Fiuza (2015) faz algumas considerações sobre as tecnologias e sua utilidade no desenvolvimento de competências nos estudantes, salientando que:

Espera-se que o uso desses recursos disponíveis (*softwares, apps, plugins, sites, etc.*) para os dispositivos móveis traga consequências na forma de aprender e também no desempenho dos alunos em relação ao que aprendem. É preciso que a escola, em todos os níveis de ensino, esteja preparada para formar nossos alunos para o cenário atual e futuro, onde sejam capazes de agir com competência e usando os recursos tecnológicos disponíveis. (FIUZA, 2015, p. 12).

Assim, quando aplicadas corretamente, as TDIC no ambiente educacional tendem a ampliar as possibilidades de melhor compreensão e fixação dos conteúdos ensinados, aumentando o interesse dos estudantes, aperfeiçoando dessa maneira o processo de ensinar e aprender. Mas ela também implica alguns desafios à escola e para Kenski (2015) esse desafio consiste em adaptar-se aos avanços da tecnologia e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios, de forma que o tradicional e o atual se juntem em prol de uma melhor aplicação do ensino.

Em resposta ao esse novo cenário que se põe diante de nós, o ensino passa a centrar-se no aluno, nas circunstâncias e necessidades de aprendizagem, estabelecendo uma crescente flexibilização não só em termos de acesso, mas também em diversidade de conteúdos, espaços e tempos de aprendizagem ancorados nas TDIC. Nessa mesma ótica, Cancela faz algumas considerações e assinala que:

“As oportunidades oferecidas pelas TIC, através de um ambiente rico de recursos, permitindo diferentes formas de aprendizagem, pensamento, trabalho e participação no processo educativo, são vistas como uma forte ferramenta pedagógica para potenciar as competências do século XXI. (ANCELA, 2012, p. 12).

Criando mecanismos didático-pedagógicos que viabilizem a absorção e assimilação de conhecimentos de maneira dinâmica e contínua, as TDIC contribuem para uma educação mais ampla e acessível da qual o aluno participa não como mero receptor, mas como colaborador na construção dos saberes. Conforme orienta Costa (2010, p. 934), precisamos estabelecer “não o ensino das tecnologias, mas a aprendizagem com tecnologias”. Dessa forma, o que se propõe é a apropriação das tecnologias pela escola e sua utilização no contexto da sala de aula para melhorar e ampliar o acesso ao conhecimento.

Nessa mesma proposição, Brito e Purificação (2012, p. 41) asseveram que “o que precisamos saber é como reconhecer essas tecnologias e adaptá-las as nossas finalidades educacionais”. Assim, as tecnologias podem e precisam atuar como colaboradoras no processo de ensinar e aprender, de forma que suas múltiplas possibilidades sejam utilizadas de forma benéfica no ambiente educacional principalmente o mundo virtual, da internet, que hoje é um dos principais veículos de comunicação do mundo. Joana Margarida Flórido Dias de Carvalho Cancela faz algumas considerações a esse respeito, e salienta que:

Sendo a *internet*, nos dias de hoje, a mais imediata fonte de informação e estando perante uma sociedade em que se exige um conhecimento constantemente atualizado, a escola terá certamente um papel importantíssimo no desenvolvimento de competências para a seleção, tratamento e análise do enorme fluxo de informação que nos vai chegando diariamente. (ANCELA,

2012, p. 17).

A escola mais uma vez atuará não apenas em sua função educacional, mas também desempenhará uma função social de preparação dos estudantes para lidar com a nova realidade posta, atuando no desenvolvimento de competências para a análise e filtragem da enxurrada de informações que recebemos diariamente, direcionando esses estudantes a drenar, selecionar e absorver o que pode ser benéfico e lhe agregue conhecimento. Para Cerigatto e Machado (2018, p. 20), “tanto o professor como a escola necessitam desenvolver ambientes educacionais que favoreçam o desenvolvimento dessas competências”.

Lira (2019) traz algumas considerações sobre a forma como o docente pode atuar na condição de mediador nesse processo de incorporação das TDIC ao ensino. Ele sinaliza que uma forma de aproximar os conteúdos educacionais às tecnologias é a criação de uma página virtual, uma vez que ela ampliaria o alcance do trabalho do docente, permitindo a divulgação de suas ideias e propostas. Para este autor, os alunos do século XXI dominam totalmente as ferramentas de navegação da *web* e navegam nas diversas redes sociais e *sites* com certa desenvoltura. Por isso, ele considera que a utilização dessas páginas e *sites* podem ser utilizadas para fins de descobertas científicas, retirada de dúvidas, facilitando o aprendizado e tornando a aprendizagem mais significativa em sua aplicação social.

É importante esclarecer que não elencamos as TDIC como salvadora da educação ou como a única forma de revolucionar a educação no século XXI, mas como um dos métodos através dos quais se torne possível envolver os estudantes e levá-los a aprender de forma mais dinâmica e significativa em consonância com o mundo o qual eles integram. Coadunamos com a perspectiva de Rocha (2013) quando ele afirma que:

A tecnologia não é a salvação da educação nem lhe dará todos os respaldos para buscá-la, mas é um novo instrumento que abre possibilidades para novos direcionamentos metodológicos e pedagógicos que podem solucionar problemas da área da informação e da comunicação [...]. (ROCHA, 2013, p. 27).

Logo, enfatizamos que as TDIC são apenas um recurso extra que pode e deve ser utilizado para melhorar os processos educativos, uma vez que vivemos cercados pelas tecnologias e precisamos aprender a utilizá-las em favor dos processos de ensinar e aprender, o que não retira e nem desmerece a importância dos docentes nos processos de aprendizagem. Como salienta Santinello (2015, p. 70), “as tecnologias, hoje fazem parte das experiências e da realidade indivíduos. Devem, portanto, ser incorporadas ao dia a dia da escola, sob a regência da competência intelectual do professor”. Espera-se que através do uso das TDIC em sala de

aula o ensino se torne mais próximos da realidade dos estudantes atuais, “Nativos Digitais”, e abra muitas possibilidades de trabalho com recursos didático-pedagógicos que melhorem e ampliem o alcance dos processos de ensino.

Os recursos tecnológicos abrem várias portas ao professor de História, que por meio dos muitos recursos tecnológicos disponíveis, pode utilizar máquinas para apresentar documentos históricos, imagens, visitar museus virtualmente, realizar pesquisas, ou mesmo criar um site que dê visibilidade a histórias antes renegadas, esquecidas pela história “oficial”, dentre tantas outras probabilidades. As muitas possibilidades oferecidas e disponíveis devem ser pensadas e exploradas de forma a tornar o ensino de História mais dinâmico e alinhado às novas demandas sociais e educacionais.

III.III- Website “saber mais de história local: Memória e História Comodoreense” como um facilitador de acesso ao conhecimento local

Como programa de Pós-Graduação, o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – é voltado exclusivamente para a formação continuada de professores da educação básica, logo, os estudos e investigações realizadas neste programa se destinam à melhoria do processo de ensino-aprendizagem em História no ensino básico de todo o Brasil. Partindo disso, um dos requisitos para a conclusão deste curso é a proposição de um “produto pedagógico” que auxilie professores e alunos em suas práticas pedagógicas, facilitando e ampliando o acesso aos conhecimentos históricos.

Dessa forma, propomos a construção de um *website* como produto pedagógico dessa dissertação voltado tanto à comunidade quanto aos agentes envolvidos com a educação básica, - professores e alunos - possibilitando aos docentes, tanto da rede municipal como estadual de educação da cidade de Comodoro, Mato Grosso, bem como de outras localidades, para acesso a um material didático e mais específico da história local de Comodoro-MT. O *website*, intitulado “SABER MAIS DE HISTÓRIA LOCAL: MEMÓRIA & HISTÓRIA COMODORENSE”, foi idealizado e criado com a perspectiva de promover, disseminar e democratizar o acesso aos conhecimentos produzidos por esta pesquisa acerca da história da cidade de Comodoro de forma colaborativa, podendo ser acessado clicando em <https://www.memoriaehistoriacomodoreense.com/>

Mas o que é um *website*? “*Website*, é um conjunto de páginas *Web* organizadas ou abrigadas sob um determinado domínio [URL – *Uniform Resource Locator*] (MARQUES; MARIN, 2002, p. 300). E o que seria a *Web* no contexto digital? Segundo as discussões de

Marques e Marin (2002, p. 300):

A WWW ou *Web*, como é mais conhecida, é o conjunto de documentos baseados na linguagem de hipertexto, existentes nos milhares de computadores ao redor do mundo e que podem ser acessados através do sistema Internet. Mesmo que o intuito do criador da WWW fosse apenas o de disponibilizar documentos científicos de uma forma simplificada e acessível, sua utilização tornou-se bastante atrativa para outras finalidades. (MARQUES; MARIN, 2002, P. 300).

Esses espaços na internet, propiciados pelos *websites*, apesar de não terem sido criados especificamente para fins educacionais, tem cada vez mais sua usabilidade para esse fim, uma vez que permitem que conteúdos sejam acessados por um grande público em diferentes lugares e ocasiões. Desde que ligados à rede de internet, essa ferramenta torna-se cada vez mais atrativa no campo educativo por abrir muitas possibilidades de ampliação dos trabalhos realizados antes apenas no âmbito da sala de aula.

De acordo com Hugo Monção De Mattos Corrêa Rosa e Silva “[...] A criação do *website* tem o sentido não só de informar ou divulgar “conteúdos” [...] mas de gerar um material baseado em interpretações” (SILVA, 2018b, p. 18). Logo, objetivamos criar um espaço para divulgação e disseminação de conteúdos que se remetam à história da cidade de Comodoro, que seja uma contribuição à área, afim de possibilitar o trabalho de professores do município com a história local. Acerca das possibilidades educacionais proporcionadas por um *website*, Juliana Silva da Conceição faz algumas considerações e salienta que a ideia de utilização desta ferramenta parte da premissa de que ele esteja:

[...] mais conectado com as demandas das juventudes, que seja capaz de oferecer possibilidades de interação com os alunos e múltiplas linguagens e mídias. Um produto que possibilite ao professor adotar uma postura de orientador deixando espaço para que seus alunos atuem de forma mais proativa, que possibilite uma aula mais interativa que venha romper com os moldes da tradicional aula expositiva de História. (CONCEIÇÃO, 2018, p. 30).

Assim sendo, procuramos através desse *website* “Saber mais de História local: Memória & História comodorense”, possibilitar uma maior autonomia aos estudantes com o acesso aos conteúdos locais, de colaboração e construção de novos conteúdos, e aos professores condições para que através dos materiais disponíveis, elaborarem aulas que envolvam a história da cidade e o cotidiano dos alunos que eles atendem. Nesta ferramenta, disponibilizamos materiais escritos como documentos, materiais iconográficos e cartográficos, além de incentivos à pesquisa que visem envolver professores e alunos com o estudo e a pesquisa que parte da história local.

Entendemos que o trabalho com a história da localidade em sala de aula é importante e necessário para o aprimoramento do fazer histórico, uma vez que coloca o aluno e suas experiências de convívio como centro do processo de ensino aprendizagem, tornando-o mais próximo dos processos constitutivos da história e tomando como ponto de partida sua realidade.

A divulgação de informações e de documentos em meios digitais como *sites* são formas de disseminar conhecimentos, colocando o aluno mais próximo de sua realidade, tendo em vista que vivemos em um mundo tomado pelas tecnologias, que se fazem cada vez mais presentes em nossas vidas e garantem novas possibilidades de exploração do conhecimento (KENSKI, 2015).

A plataforma utilizada para a criação do *website* foi a *WIX*, que oferece várias possibilidades para o armazenamento, publicação e divulgação de conteúdos *on-line* gratuitamente. O link de acesso ao *site* é <https://www.memoriaehistoriacomodorense.com/>.

A seguir, guiaremos você por esse pequeno “universo” criado para concentrar informações e fontes histórico documentais acerca da cidade de Comodoro-MT, de fácil acesso a todos que se interessarem pela temática.

O *website* foi organizado com 6 ícones: INÍCIO – QUEM SOMOS – GALERIA DE FOTOS DA CIDADE – MAPAS DA CIDADE – FONTES DOCUMENTAIS (com uma subpasta DOCUMENTOS EM PDF) – CONTATO.

O primeiro ícone do *website*, “início” é a porta de entrada da página, onde consta o nome do produto, SABER MAIS DE HISTÓRIA LOCAL: memória & História comodorense, o símbolo do programa de mestrado, ProfHistória que também está *linkado* ao site oficial do ProfHistória, caso o visitante anseie conhecer o programa, como se vê na (figura 15), imagem a seguir:

Figura 15 - Página de “início” do *website* SABER MAIS DE HISTÓRIA LOCAL: memória & História comodoreense.



FONTE: autora.

Esse primeiro contato é apenas uma apresentação do *site*, uma capa que podemos assim descrever, que busca identificar e localizar o leitor acerca do assunto a ser tratado no mesmo. Na parte inferior da página, há um link que direciona o usuário para uma outra *page*, localizada no *Facebook*, uma rede social mundialmente conhecida e amplamente utilizada por jovens e adultos no Brasil. Trata-se do grupo “Memória & História comodoreense”, destinado ao compartilhamento de conteúdos e documentos sobre a cidade, bem como de fotografias que contam a história do município. O grupo foi criado no final do mês de março de 2021 e atualmente conta com mais de 200 membros da comunidade, que vem contribuindo para a divulgação e acúmulo de conhecimentos históricos locais através de fotografias antigas de pessoas e eventos ocorridos na cidade. O compartilhamento de imagens é o foco principal deste ambiente virtual.

O segundo ícone do website, intitulado “quem somos” tem o objetivo de apresentar a autora do produto e da pesquisa, o programa de Mestrado ProfHistória, o propósito de se constituir esse espaço e as finalidades desse ambiente virtual. É uma forma de apresentação ao público do como e do porquê esse ambiente foi criado. A seguir, figura 16, onde podemos visualizar a organização do ícone:

Figura 16 - Ícone “quem somos” do website SABER MAIS DE HISTÓRIA LOCAL: memória & História comodorenses.



FONTE: autora.

Na parte inferior da página há um convite ao público que se interesse a conhecer esta dissertação de mestrado na íntegra, bem como os conhecimentos produzidos através desta pesquisa e as discussões acerca do processo migratório para a localidade e formação da cidade de Comodoro-MT, em um recorte das décadas de 1970 e 1980. Um *link* será adicionado, assim que possível, para que o usuário seja direcionado para o banco de dissertações do ProfHistória.

O terceiro ícone, “Galeria de fotos da cidade” é um espaço rico de divulgação das imagens coletadas durante a pesquisa com o auxílio e colaboração dos moradores da cidade através de diferentes acervos privados de migrantes do município. Acerca de como as imagens podem contribuir para a construção de conhecimentos, Kenski (2015, p. 23) assinala que “em um processo dinâmico e veloz, as imagens são construídas em nossa mente a partir dos estímulos visuais oferecidas na tela.” Atualmente esse espaço conta com cerca de 50 imagens (figuras 17 e 18), que representam pessoas e eventos que foram significativos para a formação do município de Comodoro-MT, cedidas por aqueles que tem sua guarda, mediante termo de consentimento. Essas imagens contam e documentam fragmentos da história da cidade, bem como aspectos do cotidiano e das experiências humanas que se constituem como memória e história do local.

Figura 17 - Ícone "galeria de fotos da cidade" do website SABER MAIS DE HISTÓRIA LOCAL: memória & História comodorenses.



FONTE: autora.

Na figura 17, vemos a parte onde as fotografias foram adicionadas em forma de slide, ou seja, clicando na lateral da foto, outra fotografia surge. Todas as fotografias possuem uma pequena legenda identificando o evento ou a cena em questão, bem como uma data aproximada de quando a fotografia foi tirada. Abaixo do título “História em fotos”, há uma informação identificando que “todas as fotos utilizadas foram cedidas por moradores”.

Em um segundo momento, mas na mesma aba, as fotografias foram adicionadas em forma de mosaico, todas legendadas como se vê na figura 18. Ao clicar sob as fotografias elas são ampliadas, permitindo uma análise mais detalhada, bem como o download da imagem. Observe:

Figura 18 - Ícone "galeria de fotos da cidade" – Mosaico.



FONTE: autora.

Este espaço foi e sempre será construído com a ajuda da comunidade que possua fotografias e se disponha a colaborar com esta causa. Intencionamos com esta ferramenta que professores se apropriem dessas fontes e as utilizem em suas aulas como fontes históricas da cidade, e que os alunos e a comunidade percebam a importância da história de vida e cotidiana e que é através dela que as teias da história coletiva se constroem.

É relevante enfatizar que as pessoas que aparecem nas fotografias não devem ser entendidas como um único público ou um público seletivo delimitado que fez/faz a história da cidade, mas reconhecê-las como pessoas que colaboraram com a pesquisa para a construção da historiografia comodorenses, o que não significa serem mais importantes que as demais; pelo contrário, estamos abertos para recebermos novos elementos, eventos e documentos que possam ser incorporados a esse ambiente virtual. Coadunamos com a perspectiva de que a história é constituída por todos e na história da cidade, cabem todos os munícipes.

A história da cidade não é construída só por aqueles que conseguiram ascensão social e econômica, mas pelos demais que vieram com o mesmo sonho de possuir um lugar para morar e foram silenciados e excluídos da história oficial. (SOUZA, 2017, p. 103).

Assim, sempre que for oportuno, divulgaremos materiais que incitem a (re)construção da história local, incluindo novos personagens. Esse espaço continuará sendo movimentado sempre que surgirem novas imagens e esperamos que cada vez mais pessoas e histórias antes silenciadas, desconhecidas, anônimas, ganhem forma com a exposição dessas fontes concentradas em uma única plataforma.

O quarto ícone, intitulado “galeria de mapas da cidade” é um espaço destinado à disponibilização de material cartográfico acerca do município. Mapas feitos sob encomenda para a pesquisa estão disponibilizados, bem como mapas da década de 1980 que poderão ser utilizados não apenas em aulas de história, mas também nas aulas de geografia e outras áreas de conhecimento que visem trabalhar com o município. As imagens foram colocadas em forma de carrossel e ao clicar na tela elas vão se reposicionando, como se vê na figura 19, a seguir. Todos os mapas podem ser baixados da plataforma.

Figura 19 - Ícone "mapas da cidade"



FONTE: autora.

O quinto ícone, identificado como “fontes documentais” abriga diversos documentos que foram coletados durante a pesquisa e que se referem a fatos ou processos que envolveram a formação do município. Documentos referentes à compra e venda das terras que originaram o loteamento que deu origem à cidade de Comodoro-MT, memorial dos lotes, comprovantes de venda de lotes por imobiliárias que atenderam a população na época, notícias em jornais regionais e em revistas nacionais que faziam referência a localidade são alguns dos documentos disponibilizados neste espaço.

Em consonância com o pensamento de Costa (2019, p. 37), cremos que o mundo digital deve ser “pensado enquanto um dos espaços legítimos de produção de conhecimento, cujo objetivo é contribuir para um mundo mais humanizado”. Esperamos que este espaço estimule o trabalho com a história da cidade em sala de aula, que essas fontes documentais sejam utilizadas e auxiliem os professores no processo de inserção da história do local na sala de aula junto aos conteúdos regulares, e que através delas se produzam práticas docentes com a história do município e impulsionem docentes e alunos a indagar, interpretar e discutir as fontes locais no ambiente escolar. Na figura 20, temos uma representação de como este ícone está organizado:

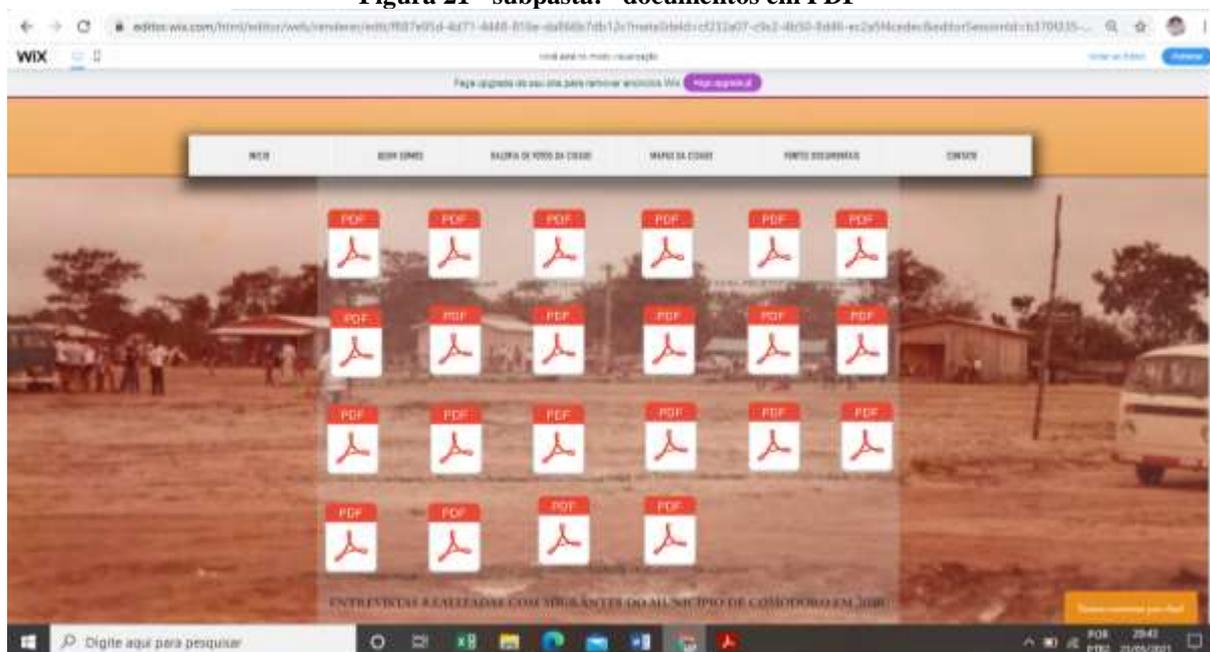
Figura 20 - Ícone “fontes documentais”



FONTE: autora.

Nessa mesma aba, há uma subpasta intitulada “documentos em PDF” na qual disponibilizamos todos os documentos em formato PDF que conseguimos coletar durante a pesquisa. Documentos de terras, leis, discussões plenárias sobre distritos até a formação do município de Comodoro-MT, como se vê na figura 21, a seguir.

Figura 21 - subpasta: “documentos em PDF”



FONTE: autora.

Quando o *mouse* é posicionado sob os documentos, uma legenda identificando seu conteúdo é exibida para facilitar o processo de localização de arquivos. Ainda nesse mesmo

ícone, há arquivos contendo as entrevistas realizadas durante essa pesquisa, de forma que sirvam como fonte de pesquisa a outros membros da comunidade comodorenses. Alguns fragmentos dos discursos podem ter sido suprimidos afim de preservar os depoentes.

A última aba, “contato” é constituída por uma caixa onde os visitantes do *site* poderão enviar dúvidas, sugestões e informações que acrescentem ao site. Esperamos que através desse canal possamos interagir com visitantes do *site*, e conseguir ainda mais materiais para enriquecê-lo. Abaixo, a representação da aba “contato”, figura 22.

Figura 22 – Ícone “contato”



FONTE: autora.

Há ainda no canto inferior direito, em laranja, a mensagem “vamos conversar por chat”. Clicando nessa ferramenta interativa é possível trocar mensagens instantaneamente com a administradora do *site*, facilitando ainda mais o contato com os visitantes. “Utilizando os recursos multimidiáticos em conjunto para realizarem buscas e trocas de informação, criando um novo espaço significativo de ensino-aprendizagem em que ambos (professor e aluno) aprendem” (CARVALHO, 2010, p. 47).

Levando-se em conta o número de pessoas que poderão acessar esse material, já que hoje a maioria das pessoas acessa a internet, além do custo zero, uma vez que esses conteúdos podem ser acessados gratuitamente, diferente de um livro impresso, por exemplo, que tem um custo de aquisição, esperamos que essa ferramenta seja acessada pelo maior número de pessoas possível, levando informação e conhecimento sobre a cidade, permitindo-as conhecer a história do local onde elas vivem. É válido ressaltar que o *layout* pode se mostrar diferente, em caso do

acesso ser feito de um aparelho celular e não de um computador, pois a versão *mobile* é um tanto quanto simplificada.

“As velozes transformações da atualidade impõe novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo” (KENSKI, 2015, p. 30). A escola precisa e está se adaptando a essa nova realidade digital na qual estamos imersos. Que utilizemos esses recursos a favor de uma educação de qualidade, em consonância com o mundo atual e de um conhecimento cada vez mais democrático e acessível a todos. Um dos grandes desafios da escola na atualidade é tornar-se um espaço crítico em relação ao uso e a apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação (CARVALHO, 2010). É com essa perspectiva que encerramos esse tópico de discussão, crendo ter contribuído, mesmo que minimamente, para que professores e alunos desenvolvam um olhar mais afetuoso em relação ao ensino de história local e as TDIC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer este longo percurso para o desenvolvimento desta dissertação, é chegada a hora de fazer algumas reflexões acerca do que construímos. Ser professor/pesquisador no Brasil atual é um grande desafio, uma vez que a ciência e a educação vêm sofrendo com drásticas reduções de investimentos por parte do governo, além da desvalorização profissional e dos ataques que os professores sofrem cotidianamente, o que por vezes lhes causam desânimo em se aperfeiçoar e ingressar em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Trabalhar com a história local ainda é um desafio para os professores de história, e não somente em Comodoro-MT, mas em muitas das cidades de “colonização recente” que estão espalhadas por esse Brasil. Cidades segundo as quais, ainda não foi construída uma historiografia consistente e sobre as quais há poucos materiais didático-pedagógicos disponíveis e de fácil acesso que possibilitem o trabalho do professor em sala de aula com abordagens que envolvam a história da localidade, e nesse caso, o professor vê-se muitas vezes de “mãos atadas”, pois há o fator tempo disponível, que em muitos casos falta ao professor que está em sala de aula e não lhe permite ir a campo e buscar esses documentos e informações para que a realização do trabalho com a história local possa efetivamente ocorrer.

Analisando minha prática pedagógica e notando que nela havia uma carência de trabalho com a história local, nasceu o desejo em trabalhar com essa temática, o que me levou a buscar e indagar o porquê desse conteúdo não estar inserido nos contextos históricos trabalhados em minhas aulas. A partir disso, e aproveitando a oportunidade de formação oferecida a professores da educação básica pelo Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, debrucei-me sobre a temática, buscando documentos institucionais, imagens e pessoas que me auxiliassem na construção de um material que me permitisse incluir essa temática em minhas aulas. Até porque, conforme discutimos anteriormente, é prescrito tanto na legislação como em dispositivos curriculares vigentes a necessidade de inserção da história local para a formação cidadã de nossos estudantes.

A jornada para a efetivação dessa pesquisa e construção dessa dissertação foi árdua, pois sem licença para estudo ou até mesmo redução da carga horária de trabalho, foi preciso me desdobrar entre planejamento, aulas, pesquisa de campo, entrevistas e escrita deste trabalho, fatores esses que muitas vezes impedem profissionais da educação básica de se dedicarem ao mundo da pesquisa científica. O que me moveu e me fez persistir nesta caminhada foi o desejo em tornar o ensino de história e minha prática pedagógica mais próxima e incluída na realidade

daqueles a quem dedico diariamente a maior parte do meu tempo, meus alunos, e o anseio em fazê-los compreender a importância e a dimensão da História na sociedade.

Ao longo dos debates estabelecidas no curso desse trabalho, realizamos algumas discussões teórico-metodológicas acerca do ensino de história relacionando este as diversas metodologias de ensino que podem contribuir para a inserção da história local, junto a história geral, afim de proporcionar aos alunos um ensino de história mais dinâmico e plural. As discussões realizadas, incluíram debater a temática no contexto dos documentos norteadores do ensino básico brasileiro, as contribuições da história oral para o processo de construção histórica e de inclusão da história local nos conteúdos comumente ensinados nas aulas de história. Ao analisar esses debates finalizados, percebo eu ainda há um longo caminho a ser percorrido até que aquilo que é estabelecido nos documentos educacionais e que almejamos com ideal de ensino histórico para a formação cidadã e consciente que parte da realidade da história local se concretize.

Ao optarmos pelo trabalho com memórias de migrantes, foi necessário compreender que cada narrativa histórica é emitida de um ponto de vista diferente e está carregada de representações sociais particulares que são influenciadas pelo local social e econômico que cada indivíduo ocupa dentro desse espaço, bem como entender que cada indivíduo, dentro do contexto social possui uma história com características particulares, e que somadas essas particularidades, vivências e experiências originam as memórias coletivas.

Buscamos dessa forma, através das narrativas de memórias dos componentes de diversos grupos sociais que contribuíram para a construção da sociedade comodoreense, bem como através de documentos institucionais e iconografias, juntar os fios do passado e do presente na formulação de uma historiografia local de migração e estabelecimento, de forma que essa historiografia e dos resultados produzidos através dessa busca, possam ser utilizados por professores, alunos e a comunidade, visando sempre a melhoria da relação entre estes e o ensino de história.

Na parte final dessa dissertação, procuramos compreender como as TDIC tem sido inseridas no ambiente escolar no século XXI, período no qual como vimos, o digital tem dominado todos os âmbitos da sociedade, percebendo assim a necessidade de aproximação entre essas tecnologias digitais e o ensino de história de forma a tornar a formação discente mais completa e em consonância com as exigências sociais atuais. O produto pedagógico apresentado, que fora desenvolvido como resultado dessa pesquisa, *website* intitulado “Saber mais de história local –memória & história comodoreense”, local no qual buscamos reunir informações e documentos de cunho iconográfico e cartográfico acerca do município de

Comodoro, tem como finalidade dar suporte à educação histórica que parte do local. Mas só será válido se aplicado ao contexto educacional, permitindo que alunos do município entrem em contato com as fontes e os relatos orais daqueles nos permitiram capturar através das entrevistas suas vozes, suas memórias acerca do processo constitutivo do município.

Creemos e esperamos que este material traga uma imensurável contribuição ao ensino de história que toma com pressuposto o local, e parte das microvisões para as macrovisões e que torna o aprendizado mais atrelado ao cotidiano dos estudantes, bem como possibilitar à comunidade o acesso a uma historiografia local concisa, mesmo que ainda não esteja completa às fotografias da comunidade no decorrer de seu processo de construção, e demais recursos que possibilitem a interação da comunidade com estes conteúdos.

Apesar das TIDC permitirem ao professor de História muitas possibilidades de acesso a uma gama de fontes documentais para o trabalho com a história local, sabemos que isso nem sempre é realmente possível, pois o acúmulo de trabalho o impede de buscar e pesquisar em arquivos públicos, que por vezes encontram-se fora dos domínios do município onde reside, o que ocorre com a cidade de Comodoro-MT, ou por não dispor de tempo para ir a campo e pesquisar junto à comunidade de forma a construir materiais didáticos sobre o local.

O que buscamos não foi somente produzir um registro histórico da cidade de Comodoro, mas também fazer com que os alunos, partindo das análises das semelhanças e diferenças, continuidades e discontinuidades que culminaram na sociedade comodorense atual, possam entender que o fazer histórico é um processo permanente, vivo e que diz respeito a todos, inclusive a eles.

De antemão, ressaltamos que essa pesquisa não se encerra aqui muito menos sana toda a lacuna historiográfica existente acerca da localidade de Comodoro, pelo contrário, está é uma singela contribuição à área do ensino de história local, mas ainda há muito o que se pesquisar, o que discutir e o que se escrever a esse respeito. Esperamos que essa dissertação abra um leque de oportunidades de pesquisa e aprofundamento acerca desse tema e desperte em meus colegas historiadores que residem no município o desejo de busca pelos conhecimentos locais que ainda tem muitos aspectos a serem explorados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ARANHA, Patrícia Marinho. **O esquadramento do noroeste do Brasil**: o saber geográfico e os engenheiros militares da Comissão Rondon (1907-1915). Dissertação (Mestrado em História das Ciências e da Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciict/20123/2/142.pdf>. Acesso em: 14 de out. 2020.

ARAÚJO, Maria do Socorro S. **Territórios Amazônicos e o Araguaia Mato-Grossense**: configurações de modernidade, políticas de ocupação e civilidade para os sertões. Tese (Doutorado em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2013. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/280819/1/Araujo_MariadoSocorrodeSouza_D.pdf. Acesso em: 07 de jun. 2020

ARAÚJO, Maria do Socorro Souza. Deslocamentos humanos: brasileiros e bolivianos no painel da globalização e da imigração transfronteiriça. **Revista História e Diversidade**, Cáceres-MT, v. 9, n. 1, p. 58-73, 2017.

ARRUDA, Zuleika Alves. Sinop: Território(s) de Múltiplas e Incompletas Reflexões. Dissertação de Mestrado – UFP/Recife-PE, 1997. *Apud* SOUZA, Edison Antônio de. Reflexões acerca da História de Sinop/MT: imigração e fronteira agrícola. **Revista História e Diversidade**, Cáceres-MT, v. 9, n. 1, p. 96-109, 2017.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. **Ensino de História Local**: redescobrimos sentidos. Saeculum Revista de História, João Pessoa, n. 15, p. 57-85, jul./dez. 2006.

BATISTA, Vanessa Oliveira. O fluxo migratório mundial e o paradigma contemporâneo de segurança migratória. Rio de Janeiro: **Revista Versus**, v. 3, p. 68-78, UFRJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004. (P. 11-7).

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e Fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRASIL, Marília Carvalho. Os fluxos migratórios na região norte nas décadas de 70 e 80: uma análise exploratória. **Caderno de Estudos Sociais**, Recife, v. 13, n. 1, p. 61-84, 1997a. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CAD/article/view/1197/917>. Acesso em: 11 set. 2020.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivanélia da. **Educação e novas tecnologias: Um (RE)pensar**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a História: metodologia de ensino da História**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CALLAI, Helena Copetti; ZARTH, Paulo Afonso. **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí: UNIJUÍ, 1988.

CANABARRO, Ivo. Fotografia, história e cultura fotográfica: aproximações. **Estudos Ibero-Americanos**, PUCRS, v. 31, n. 2, p. 23-39, 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/1336/1041>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CANCELA, Joana Margarida Flório Dias de Carvalho. **O papel das TIC no desenvolvimento das competências transversais dos alunos**. Dissertação de mestrado em educação: Universidade de Lisboa, 2012.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira (org.). **História: a reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2012.

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

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. História, memória e tempo presente. *In*: **Novos domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. (p. 21-36).

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de. **Tecnologias que educam**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CERIGATTO, Mariana Pícaro; MACHADO, Viviane Guidotti. **Tecnologias digitais na prática pedagógica**. Ed. SAGAH: Porto Alegre, 2018.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.

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

CONCEIÇÃO, Juliana Silva da. **Em busca de conexões com as Juventudes no Ensino de História: Por uma prática didática protagonizada pelos alunos**. Dissertação de mestrado profissional em ensino de história - PROFHISTÓRIA. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2018.

CORDEIRO, Manuela Souza Siqueira. Pioneiros, fundadores e aventureiros – a ocupação de terras em Rondônia. **Revista de antropologia** (São Paulo, Online) v. 61 n. 1:125-146. USP, 2018.

COSTA, Anna Maria Ribeiro F. Moreira da. **Wanintesu: um construtor do mundo Nambiquara**. Tese de doutorado: Programa de Pós-graduação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife, 2008.

COSTA, Fernando Albuquerque. **Metas de Aprendizagem na área das TIC: Aprender Com Tecnologias**. In *Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação 2010*. Lisboa: Instituto Superior de Educação, 2010, p. 931-936.

COSTA, Marcella Albaine Farias da. **Ensino de história e historiografia escolar digital**. Tese de doutorado: Programa de Pós-Graduação em História – PPGH. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Rio de Janeiro, 2019.

CRESWELL, John w. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Memórias da migração, memórias da profissão: narrativas de professores sobre suas vivências nas décadas de 1960 a 1980 (Tangará da Serra - MT)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2014.

D' ALÉSSIO, Márcia Mansor. Memória: leituras de M. Halbwachs e P. Nora. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 97-103. set. 92/ ag. 93.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História Oral – memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. História Oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, v. 6, p. 9-25. 2003.

DOSSE, François. Renascimento do acontecimento: um desafio para o historiador: entre Esfinge e Fênix. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

FAGUNDES, José Evangelista. **A História Local e o seu lugar na História: história ensinada em Ceará Mirim**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na História para a História local. **Ensino em Revista**, v. 4, n.1, p.43-51, 1995.

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

FERREIRA, João Carlos Vicente; SILVA, Pe. José de Moura e. **Cidades de Mato Grosso: origem e significado de seus nomes**. Cuiabá: J.C.V. Ferreira, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (org.). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Apendendo História: reflexão e ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FIUZA, P. J. Tecnologias Interativas na Educação. In: MALACARNE, Vilmar; *et al.* (Org.). **Educação Tecnologias de Informação e Comunicação e outros olhares**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015, p. 9 a 15.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizagens**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Denise de; MENTEN, Maria Luiza Machado; SOUZA, Maria Helena Antunes de Oliveira; LIMA, Maria Inês Salgueiro; BUOSI, Maria Estela; LOFFREDO, Ângela Maria; WEIGERT, Célia. **Uma abordagem interdisciplinar da botânica no ensino médio**. São Paulo: Moderna, 2012.

GABRIEL, Martha. **Educar: a (r)evolução digital na educação**. 1. ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.

GARRIDO, Joan Del Alcazar. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26. set. 1992/ago. 1993.

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

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes – Por Uma História Democrática**. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, p. 69-82, 1988.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Vira mundo, vira mundo: Trajetórias nômades. As cidades na Amazônia. **Projeto História**, São Paulo, v. 27, p. 49-69, 2003.

GUIMARÃES-NETO, Regina Beatriz. **Cidades da mineração: memórias e práticas culturais: Mato Grosso na primeira metade do Século XX**. Cuiabá/MT: Carlini&Caniato, EdUFMT, 2006a.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. Memória, relatos e práticas de espaço: cidades em áreas de ocupação recente na Amazônia (Mato Grosso, 1970-2000). **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 49-68, 2006b.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. Paris: Press Universitaires de France, 1968.

HARRISTS, Kirsten Folke.; SHARNBERG, Ditte. **Encontro com o contador de histórias: um processo de aprendizado mútuo.** *História Oral*, v. 3, p. 25-34, 2000.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S/A, 1993.

JARDIM, Anna Carolina Salgado; PEREIRA, Viviane Santos. **Metodologia qualitativa: é possível adequar as técnicas de coleta de dados aos contextos vividos em campo?** *In: CONGRESSO SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL*, 47. 2009, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: SOBER, 2009. p. 1-12.

JENKINS, Keith. **A história repensada.** São Paulo: Contexto, 2007.

KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, nº 90, p. 45-51. São Paulo, 1994.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** Campinas: Papirus, 2015.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História.** 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KOSSOY, Boris. **Realidade e ficções na trama fotográfica.** 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

KUCK, Cláudio. Tancredo em Goiânia, a largada dos comícios. **Revista Veja**, editora Abril, edição nº. 0837, p. 88-92, de 19 de setembro de 1984.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 1924. Tradução Bernardo Leitão [*et al.*] Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. Patrimônio histórico, cidadania e identidade cultural: o direito a memória. *In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula.* 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI: a sócio interação digital e o humanismo ético.** Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

LOPES, Cristiano Gomes. **O Ensino de História na palma de mão: o WhatsApp como extensão da sala de aula.** Dissertação de mestrado profissional em ensino de história - PROFHISTÓRIA. Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2016.

LUCINI, Marizete. Ensino de história e formação para a cidadania: reflexões sobre a intencionalidade no ensino de história como elemento de formação histórica, política e cidadã. *In: CERRI, Luis Fernando (orgs.). Os jovens e a história: Brasil e América do Sul [online].* Ponta Grossa: Editora UEPG, p. 63-83, 2018. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/zz46v/pdf/cerri-9788577982486.pdf>. Acesso em: 21 de dez. 2020.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói a História Local: aspectos da produção e da utilização no ensino de história. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (org.). **Reflexões sobre a História Local e Produção de Material Didático**. Natal: EDUFRN, 2017. (p. 57-81). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23433>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. Educação pela cidade: aprendendo com o patrimônio e a memória urbana. In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (org.). **Reflexões sobre a História Local e Produção de Material Didático**. Natal: EDUFRN, 2017. (P. 82-105). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23433>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

MANZINI COVRE, Maria de Lourdes. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARCONI, Mariana de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARGARIT, Eduardo. O processo de ocupação do espaço ao longo da BR – 163: uma leitura a partir do planejamento regional estratégico da Amazônia durante o governo militar. **Geografia em Questão**, v. 6, n. 1, p. 12-31, 2013.

MARQUES, Isaac Rosa; MARIN, Heimar de Fátima. **Enfermagem na web: o processo de criação enfermagem na web: o processo de criação e validação de um web site sobre doença arterial coronariana**. Rev. Latino-Am. Enfermagem vol. 10 no. 3 Ribeirão Preto May/June 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n3/13340.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MONEGO, Sônia; GUARNIERI, Vanderleia. A fotografia como recurso da memória. **Cadernos do CEOM**, v. 25, n. 36 – documentos: da produção a historicidade, p. 72-87, 2012.

MONBEIG, Pierre. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Editora Hucetec em convênio com Editora Polis, 1984.

MORAES, Daniela Martins De Menezes. **Ensinar e aprender história nas redes sociais online: possibilidades e desafios para o espaço escolar**. Dissertação de mestrado profissional em ensino de história - PROFHISTÓRIA. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: da visão clássica à visão crítica**. Conferência de encerramento do V Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Madrid, Espanha, setembro de 2006 e do I Encuentro Nacional sobre Enseñanza de la Matemática, Tandil, Argentina, abril de 2007.

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. **WebQuest's: possibilidades no ensino e aprendizagem de História**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história – PROFHISTÓRIA). Universidade Federal do Tocantins. Araguaína, 2018.

NEVES, Lucília de Almeida Neves. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral**, v. 3, p. 109-116, 2000.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite (org.). **Repensando o ensino de história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NORA, Pierre. “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, São Paulo, n. 10, p. 7-28. 1993.

OLIVEIRA, Regina Soares de. ALMEIDA, Vanúcia Lopes de. FONSECA, Vitória Azevedo da. CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **História**. São Paulo: Blucher, 2012.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Fronteiras diversas em regiões de colonização recente de Mato Grosso: Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis e Sapezal. **Revista História e Diversidade**, Cáceres-MT, v. 9, n. 1, p. 74-95, 2017.

PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Ed. Artmed: Porto Alegre, 2011.

PALTIAN, Luciano Pinheiro. **Cartografias do tempo: uma proposta de "mapa do tempo interativo" para o ensino de História**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história – PROFHISTÓRIA). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

PELLIZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON Márcia Pirib; FINCK, Nelcy Terezinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 200 - jul. 2002.

PEREIRA, Mariana Cunha; Deslocamentos de ontem e de hoje na fronteira Brasil – Guiana: quem são os novos personagens (e as causas) da história atual? **Revista História e Diversidade**, Cáceres-MT, v. 9, n. 1, p. 20-34, 2017

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2015.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, v. 14, p. 25-39, 1997.

RAMALHO, Lucas Araújo. **Jogos digitais como material didático no ensino de história: análise da produção acadêmica.** Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história – PROFHISTÓRIA). Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2019.

REVEL, Jacques. (org.) **Jogos de Escala: a experiência da microanálise.** Rio de Janeiro: FGV, 1998.

ROCHA, Carlos Alves. **Mediações na educação superior.** v. 5 – Curitiba: Intersaberes, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SAMUEL, Raphael. História local e História oral. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, Set. 1989/Fev. 1990.

SANTANA, Arthur Bernady. **A BR-163: “ocupar para não entregar”, a política da ditadura militar para a ocupação do “vazio” Amazônico.** ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

SANTINELLO, Jaime. **Ensino superior em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA): formação docente universitária em construção.** Curitiba: Intersaberes, 2015.

SANTOS, Josefa Silva dos; GUARIM NETO, Germano. Plantas de quintais da área urbana de Comodoro, Mato Grosso, Brasil. **FLOVET - Boletim do Grupo de Pesquisa da Flora, Vegetação e Etnobotânica,** Cuiabá, v. 1, n. 9, p. 31-57, 2017.

SCARPIM, Fabio Augusto; TREVISAN, Mariana Bonat. **História e memória: diálogos e tensões.** Curitiba: InterSaberes, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica”. *In:* MONTEIRO, Ana Maria F.C; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X FAPERJ, 2007. (p. 187-18).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHUMPETER, Joseph. **Capitalismo, socialismo e democracia.** São Paulo: Editora da Unesp, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Hugo Monção De Mattos Corrêa Rosa e. **Violência Em Questão: Propostas Para Uma Abordagem Crítica De Fotografias Da Guerra Do Vietnã.** Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história – PROFHISTÓRIA). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2018b.

SILVA, Jorge Everaldo Pittan da. **Ensino híbrido: possíveis contribuições para a qualificação do ensino de História no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história – PROFHISTÓRIA). Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2016.

SILVA, Luiz Gabriel da. **Repressão e resistência na ditadura civil-militar: construção de site temático para o ensino de história local (Curitiba-PR)**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de história – PROFHISTÓRIA). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018a.

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

SILVA, Michel Goulart da. Os militares brasileiros e a “Grande Mentira”. In: SOUZA, Fernando Ponte de; SILVA, Michel Goulart da (org.). **Ditadura, repressão e conservadorismo**. Florianópolis: UFSC, 2011. (P. 185-207). Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/03/Ditadura-Conservadorismo-M-Silva-F-Ponte.pdf>. Acesso em: jan. 2021.

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

SOUZA, Andreia Felisberta dos Santos; PANIZI, Tânia Regina Pego; ALMEIDA, Eliane Dias; VALENTINI, Carla Maria Abido. Um olhar preliminar sobre a química no contexto da educação indígena em Comodoro-MT. **Biodiversity**, v. 17, n. especial, 2018. (p. 54-73). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/biodiversidade/article/view/7737>. Acesso em: 21 out. 2020.

SOUZA, Edison Antônio de. REFLEXÕES ACERCA DA HISTÓRIA DE SINOP/MT: imigração e fronteira agrícola. **Revista História e Diversidade**, Cáceres-MT, v. 9, n. 1, p. 96-109, 2017.

SOUZA, José Edimar de. Memórias de uma professora: trajetória singular ajuda a compreender a história da educação na zona rural de Novo Hamburgo/RS (1940-1969). **Revista Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 5, n. 2, p. 1-12, 2011.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 51-84, 1997.

VELHO, Guilherme Otávio. **Capitalismo, autoritarismo e campesinato: um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

VIDAL, Ana Lucia Duarte. **Memórias em disputas: história local no ensino básico em Pontes e Lacerda – MT**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) Universidade Estadual de Mato Grosso, 2018.

FONTES DOCUMENTAIS E SITES

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970.** Cria o Programa de Integração Nacional, altera a legislação do imposto de renda das pessoas jurídicas na parte referente a incentivos fiscais e dá outras providências. Brasília: DOU, 1970.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.** Brasília: DOU, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 out. 2019.

Brasil. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 15 de jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução as parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2021.

COMODORO. **Plano municipal de saneamento básico:** Comodoro-MT. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018. Disponível em: http://pmsb106.ic.ufmt.br/wp-content/uploads/2018/06/PMSB_Comodoro.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

CONSTITUIÇÃO (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 de out. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População nos censos demográficos, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação – 1872/2010.** IBGE, Censo Demográfico 1872, 1890, 1900, 1920,1940, 1950, 1960,1970, 1980,1991, 2000 e 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=4&uf=00>Acesso em: 20 mar. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas no censo demográfico 2010.** Tabela 03 – População autodeclarada indígena por situação de domicílio segundo os municípios – Brasil, 1991 / 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3.html>. Acesso em: 26 de março de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese:** Mato Grosso, Comodoro, panorama. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/comodoro/panorama>. Acesso em: 09 fev. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil em síntese:** Mato Grosso, Comodoro, panorama, Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (2018). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/comodoro/panorama>. Acesso em: 20 de outubro de 2020. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades – Comodoro – História.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/comodoro/historico>. Acesso em: 26 de março de 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Amazônia Legal.** IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 23 de dezembro de 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **O que é? Amazônia Legal.** Disponível em: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2154:catid=28&Itemid=23. Acesso em 12 de março de 2021.

MATO GROSSO. **Ata de fundação da Ação Social de Comodoro.** Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 24 out. 1984. p. 29-30.

MATO GROSSO. **Ata nº 48 da vigésima oitava sessão ordinária da terceira seção legislativa da décima assembleia legislativa do Estado de Mato Grosso.** Sala das Sessões, Cuiabá: Instituto de Memória da Assembleia Legislativa, 14 de maio de 1985. P. 1-69.

MATO GROSSO. **Ata nº 54 da vigésima nona sessão ordinária da quarta sessão legislativa da décima legislatura da Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso.** Sala das Sessões, Cuiabá: Instituto de Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 07 de maio de 1986. P. 1-31.

MATO GROSSO. Lei Nº 5.573, de 06 de fevereiro de 1990 – D.O. 17.04.90. **Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de História, Geografia e Literatura de Mato Grosso.** Cuiabá: Poder Legislativo, 1990.

MATO GROSSO. Lei nº 3.867 de junho de 1977a. **Cria o Distrito de Nova Alvorada, no município de Mato Grosso, neste Estado.** Palácio Paiaguás, Cuiabá, 1977. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2020.

MATO GROSSO. Lei nº 3.868 de junho de 1977b. **Cria o Distrito de Padronal, no município de Mato Grosso, neste Estado.** Palácio Paiaguás, Cuiabá, 1977. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/20018/visualizar>. Acesso em: 20 out. 2020.

MATO GROSSO. Lei nº 4.091, de 13 de julho de 1979 - D.O. 13.07.79. **Transfere a sede do Distrito de Nova Alvorada no Município de Vila Bela da Santíssima Trindade para a localidade de Novo Oeste, no mesmo município.** Palácio Paiaguás, Cuiabá, 1979. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/legislacao/4625/visualizar>. Acesso em: 21 out. 2020.

MATO GROSSO. **Lei 4.836 de 22 de março de 1985.** Transfere a sede do distrito de Novo Oeste, município de Vila Bela da Santíssima Trindade criado pela Lei nº 4.091 de 13/06/79, para a localidade de Comodoro, no mesmo município. Palácio Paiaguás, Cuiabá: Instituto de Memória da Assembleia Legislativa de Mato Grosso, 1985.

MATO GROSSO. Lei nº 5.000, DE 13 DE MAIO DE 1986 – D.O. 13.05.86. **Cria o município de Comodoro.** Palácio Paiaguás, Cuiabá, 1986b. Disponível em: <https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/leis/lei-5000-1986.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica.** Cuiabá: SEDUC-MT, 2018. Disponível em: https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/MT/Mato_Grosso_Curriculo_de_Referencia_2018.pdf. Acesso em: 25 de mar. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de Ciências Humanas: Educação Básica.** Cuiabá: Defanti, 2010.

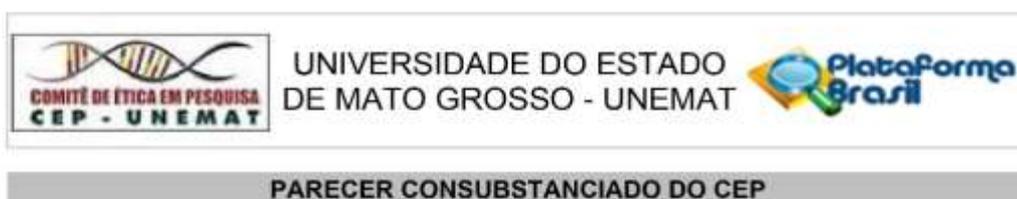
MATO GROSSO. **Portal de Mato Grosso: História de Comodoro.** Disponível em: <https://portalmatogrosso.com.br/historia-de-comodoro/> Acesso em: 12 de março de 2021.

MENDES, Fabio Luis. **Chevrolet Opala no Brasil: história, cronologia, fatos.** Novembro, 2014. Disponível em: <https://www.car.blog.br/2014/11/chevrolet-opala-no-brasil-historia.html>. Acesso em 25 de março de 2021.



ANEXOS

1. PARTE DO PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA:



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS DE MIGRANTES E ICONOGRAFIAS NA COMPOSIÇÃO DO ENSINO DA HISTÓRIA EM COMODORO

Pesquisador: FERNANDA JARDIM VIEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37367120.1.0000.5166

Instituição Proponente: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.393.236

Apresentação do Projeto:

Partindo do pressuposto que a história local é de suma importância para a formação dos discentes enquanto cidadãos críticos e pensantes que conhecem e compreendem a história da qual fazem parte. A temática que se debate está ancorada e é discutida nos diversos documentos que regem a educação básica no Estado de Mato Grosso, como as Orientações Curriculares de Mato Grosso, a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Frente a isso, e em consonância com a Lei estadual nº 5.573/90, que estabelece a obrigatoriedade do ensino das disciplinas História, Geografia e Literatura de Mato Grosso, nas escolas de 1º e 2º graus, públicas ou privadas, que funcionem no Estado, o presente trabalho visa (re)construir a historiografia da localidade de Comodoro/MT através de entrevistas e reavaliação da memória dos migrantes advindos das mais diversas regiões do país, entre as décadas de 1970 e 1980 que aqui se estabeleceram e contribuíram para a formação dessa sociedade comodorensense da forma que conhecemos hoje. Além das entrevistas, serão utilizadas fotografias e outros documentos institucionais que contam a história dessa localidade, resultando em um produto pedagógico, sendo ele um website intitulado "memória comodorensense", no qual serão disponibilizados materiais que possibilitem o trabalho com a história local em sala de aula.



2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária (o), em uma pesquisa.

Após deixar nítido as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto:

Memórias de migrantes e iconográficas na composição do ensino de História em Comodoro.

Responsável pela pesquisa: Fernanda Jardim Vieira

Endereço e telefone para contato:

Rua das Acácias, 525 N, Centro, Comodoro – MT; Fone:

Equipe de pesquisa:

Professora orientadora: Dr. Maria do Socorro de Souza Araújo e mestranda: Fernanda Jardim Vieira

O colaborador _____ está sendo convidado a participar como voluntária de uma pesquisa que tem como responsáveis a mestranda **Fernanda Jardim Vieira**, juntamente com a **Prof. Dr. Maria do Socorro de Souza Araújo** (orientadora), ambas responsáveis por todo o processo de coleta e análise dos dados. Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e a outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este termo para casa antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.



Justificativa e objetivos da pesquisa:

O presente projeto de pesquisa intitulado: *Memórias de migrantes e iconográficas na composição do ensino de História em Comodoro* tem como objetivo geral, construir uma historiografia acerca da formação da história da cidade de Comodoro/MT a partir das memórias dos migrantes, fotografias e de outros documentos institucionais existentes objetivando fomentar o ensino de história local nas escolas do ensino básico do município.

A pesquisa justifica-se pela escassez de informações e de produção historiográfica sobre as relações sociais, econômicas e culturais estabelecidas no processo de ocupação e construção da sociedade comodorense. Partindo desta constatação, nasceu o interesse em realizar esta pesquisa a respeito da história do município de forma que o estudo da história local se construa a partir das experiências relatadas em forma de entrevistas que serão realizadas pela pesquisadora. Partindo das memórias dos próprios moradores da comunidade e estabelecendo uma relação entre memória e história, os relatos coletados serão tomados como fontes para a partir disso e ancorados em outros documentos institucionais, elaboremos uma historiografia de povoamento local, propiciando aos educandos uma aproximação entre o que se aprende em sala de aula e a vida cotidiana, na tentativa de proporcionar um aprendizado mais significativo.

Entre os objetivos, estão documentar os processos migratórios que originaram os primeiros núcleos urbanos que deram origem à cidade de Comodoro/MT, bem como elaborar um material didático pedagógico que trate de aspectos relevantes acerca da história do município para fins de utilização deste conteúdo na sala de aula e fora dela, tanto por professores quanto por alunos e comunidade em geral que venha se interessar pela temática.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, que por meio de entrevistas, análise documental e bibliográfica, busca informações junto a documentos institucionais e coleta informações sobre o objeto pesquisado por meio de entrevistas com os moradores antigos do município que migraram para a região antes, durante e após a formação do supracitado município, bem como outras fontes bibliográficas que dão conta desse processo.

Esta pesquisa poderá nos permitir refletir sobre a importância da história da localidade para a formação cidadã de nossos estudantes, bem como nos fazer pensar e repensar o ensino de história de maneira a aproximá-lo da realidade de nossos discentes.

No decorrer da pesquisa, caso se sentir constrangida (o) ao responder algumas questões feitas pelo pesquisador, a (o) entrevistada (o) tem o direito de poder retirar o seu consentimento a pesquisa a qualquer tempo sem qualquer prejuízo ou julgamento crítico.

Procedimentos:

A presente proposta será desenvolvida na cidade de Comodoro, localizada na região oeste do Estado de Mato Grosso.

Para a realização desta pesquisa, além da análise documental, será necessária a realização de entrevistas com cerca de 05 indivíduos, que voluntariamente se prontificarem a



participar do projeto, tendo como única requisição, que estes tenham participado, vivenciado, ou contribuído para o processo de formação e construção dessa localidade que consolidou-se chamar Comodoro/MT, de forma que através de suas memórias seja possível obter informações relevantes acerca do objeto de pesquisa.

As entrevistas serão estruturadas (anexadas ao final), ou seja, a pesquisadora seguirá um roteiro previamente estabelecido, com perguntas pré-determinadas e diretivas, voltadas ao objeto de pesquisa, visando obter mais informações que sejam categorizáveis e úteis ao desenvolvimento da pesquisa conforme preconizam (SEVERINO, 2007) e (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Em razão da pandemia de COVID-19, que estamos vivenciando, e atendendo as recomendações da OMS e dos órgãos de saúde, procuramos manter o distanciamento social, visando preservar a integridade física da pesquisadora e dos colaboradores, ressaltamos que as entrevistas das quais tratamos, serão realizadas por meios digitais, conforme a disponibilidade dos colaboradores, com as câmeras desligadas, visto que apenas o áudio nos é suficiente para a coleta de dados.

Antes que as entrevistas sejam utilizadas, os entrevistados poderão ter acesso ao áudio da entrevista, bem como a transcrição e também uma carta de cessão, autorizando o uso da entrevista para a pesquisa, caso ainda concordem em participar.

Desconfortos e riscos:

Tendo como base as Resolução nº 466 de 2012 e da Resolução nº 510 de 2016, enfatizamos que toda pesquisa apresenta riscos, logo, esta pesquisa também oferece alguns riscos classificados como mínimos aos participantes. Nós, porém, tomaremos todas as providências para evitar e/ou reduzir e mitigar os efeitos e condições adversas que possam causar danos, constrangimento ou desconforto aos entrevistados. Qualquer eventualidade, será de responsabilidade estritamente do pesquisador, eximindo o respondente de todo e qualquer problema que venha ocorrer durante esta pesquisa, deixando claro que não haverá prejuízo por parte dele em caso de recusa ou de retirada de seu consentimento em qualquer momento desta pesquisa. Os riscos apresentados por esta pesquisa consistem em desconfortos em responder algumas questões levantadas pelo pesquisador, constrangimento ou desconforto ao relembrar, e em certa forma, em reviver determinados episódios de sua vida que possam vir a ser dolorosos. A pesquisadora fará o possível para que situações como essas não ocorram e em caso de ocorrência, trabalhará no sentido de minimizar os danos, de forma a sempre preservar a integridade do entrevistado. Além disso, reiteramos que em qualquer fase da pesquisa há plena garantia de liberdade ao participante de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento sem penalização alguma.

Benefícios:





Considerando que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, conforme salienta a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, o presente projeto de pesquisa mostra-se relevante ao ensino básico, uma vez que a pesquisa visa propiciar aos estudantes do município uma aproximação entre o que é trabalhado no ensino de história geral e sua própria realidade. Como resultado desta pesquisa, será elaborado um material didático pedagógico que servirá a alunos e professores do ensino básico municipal e estadual de forma que se permita um trabalho com a história da localidade em sala de aula, integrando este estudo aos estudo de história geral, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no art. 26, coadunando-se com as Orientações Curriculares de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010) e outros dispositivos legais que norteiam a educação básica brasileira. O material consistirá em um website intitulado “Saber mais de História local: Memória & História comodorensense” no qual constarão materiais acadêmicos e atividades didático-pedagógicas, elaborados a partir desta pesquisa, que permitam o trabalho com a história da localidade em sala de aula, beneficiando professores, alunos e a comunidade em geral.

Sigilo e privacidade:

Dentre as medidas a serem adotadas, asseguramos o caráter confidencial, o anonimato das informações e do participante dessa pesquisa, uma vez que as narrativas, percepções, apontamentos e relatos de suas memórias acerca da trajetória de vida na cidade de Comodoro/MT serão transcritos e mantidos sob a responsabilidade da pesquisadora. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo guardada em sigilo, seguindo as recomendações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e incômodos que está possa acarretar, aceito a participar desta pesquisa e declaro ter recebido uma via origina deste documento pelo pesquisador e por mim, sendo todas as folhas por nos rubricadas.

Nome: _____

Endereço: _____

RG/ou CPF _____

Data: ___/___/_____



Assinatura da pessoa que será entrevistado(a):

Responsabilidade do pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Responsável pela Pesquisa:

FERNANDA JARDIM VIEIRA



3. Roteiro para a entrevista

- 1- Onde o senhor(a) morava antes de vir para a localidade que se tornaria a cidade de Comodoro-MT? O que sabia sobre este lugar e como chegou aqui (meio de transporte)? Como eram as estradas para chegar aqui? Quantos dias a viagem durou?
- 2- Quais as primeiras impressões sobre o lugar e as pessoas? Já haviam outros moradores aqui?
- 3- Em que ano e em que condições você chegou aqui?
- 4- Que razões te fizeram migrar para esta região? (Propagandas governamentais, incentivos federais, possibilidade de uma vida melhor, terras em abundância, outros?)
- 5- Quando chegou aqui, quais eram as condições da localidade? (Haviam casas, prédios públicos, estrutura de governo, serviços básicos, etc).
- 6- Como era viver aqui na época?
- 7- Quando você se lembra de sua chegada aqui, que lembranças te vem à memória?
- 8- Você participou de alguma associação de moradores com objetivo de constituir esta localidade em município? Quando, onde e quem mais participou? Haviam atas de registro das reuniões? Qual era o nome desta associação?
- 9- Em relação ao nome da cidade, quais as explicações para a escolha? Havia algum nome anterior? Você participou do processo de escolha?
- 10- Você possui algum item que guarda de lembrança da época em que chegou aqui? Cartas, cartões postais, diários, fotografias etc.?
- 11- Conte sobre as lojas comerciais, os armazéns, as praças, as feiras, as rezas, as amizades, os passeios, os piqueniques...
- 12- Como eram as ruas da cidade? E as viagens para fora da cidade?
- 13- Como eram os partos? E o atendimento médico da cidade?
- 14- Por que este local específico foi escolhido para se tornar a Cidade de Comodoro? Por que não um outro núcleo populacional já existente como a Nova Alvorada ou o antigo Chefão?
- 15- Soube que esta cidade é fruto de uma colonização privada, que incentivos federais foram destinados para que essa cidade fosse construída?
- 16- Que outros indivíduos o senhor identificaria como essenciais no processo de construção dessa cidade?
- 17- Em relação à política, como eram as eleições? Quem eram os chefes políticos daquela época e quais são os mais lembrados? E como funcionava a eleição no dia de votação?
- 18- Em relação às primeiras escolas do município, você poderia descrever como eram, como funcionavam as aulas? Qual foi a primeira escola do município? Quem trabalhava nela? De onde vieram?
- 19- Quais os fatos você considera marcantes nas décadas de 1970/1980?