PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

NÉLTON RICARDO DIAS

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DE CANARANA-MT: VIVÊNCIAS DE MIGRANTES E A HISTÓRIA DO LUGAR (1970-1980)

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

OUTUBRO/ 2022

NÉLTON RICARDO DIAS

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DE CANARANA-MT: VIVÊNCIAS DE MIGRANTES E A HISTÓRIA DO LUGAR (1970-1980)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória - Núcleo da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus Jane Vanini/Cáceres, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo

CÁCERES/MT

OUTUBRO/2022

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

DIAS, Nélton Ricardo.

D541e Ensino de História e História de Canarana-MTVivências de Migrantes e a História do Lugar (1970-1980) / Nélton Ricardo Dias – Cáceres, 2023.

143 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, 2023.

Orientador: Maria do Socorro de Sousa Araújo

1. Ensino de História. 2. História Oral. 3. Memória. 4. Profhistória. 5. Conhecimento Histórico Escolar. I. Nélton Ricardo Dias. II. Ensino de História e História de Canarana-MT: Vivências de Migrantes e a História do Lugar (1970-1980).

CDU 94:37

NÉLTON RICARDO DIAS

ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DE CANARANA-MT: VIVÊNCIAS DE MIGRANTES E A HISTÓRIA DO LUGAR (1970-1980)

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória Núcleo da Universidade do Estado de Mato Grosso Campus Jane Vanini Cáceres, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Histór

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DO SOCORRO DE SOUSA ARAUJO
Data: 05/04/2023 19:09:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professora Dra. MARIA DO SOCORRO DE SOUSA ARAÚJO (UNEMAT)

(Orientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA
Data: 14/04/2023 13:34:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira (UNEMAT) (Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
gov.br LEOMAR RIPPEL
Data: 09/04/2023 20:42:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Dr. Leomar Rippel

Centro de Ensino Superior de Francisco Beltrão (CESUL)
(Examinador Externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br FERNANDA MARTINS DA SILVA
Data: 13/04/2023 22:07:08-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Professor Drª Fernanda Martins da Silva – UNEMAT (Examinadora suplente)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos idealizadores do Programa de Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória), pois este projeto é uma das grandes oportunidades para o aprimoramento profissional de professores de História por todo o Brasil.

Agradeço ao professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer, coordenador do ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso, pelo trabalho realizado, juntamente com a equipe de professores e demais profissionais que, solicitamente, se emprenharam para o bom andamento do curso e das inúmeras demandas surgidas pelo caminho. E, especialmente, agradeço à minha orientadora, professora Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo, por contribuir na construção do meu trabalho de inúmeras maneiras, pela paciência durante os momentos difíceis e pela criatividade e sagacidade em refletir sobre a História e, principalmente, sobre o ser humano, o que despertou minha profunda admiração.

Agradeço aos colaboradores desse estudo, tanto aqueles que concederam entrevistas quanto aqueles que contribuíram com informações e materiais para a pesquisa. E, também, agradeço aos estudantes, que se empenharam na realização desse projeto.

Agradeço aos meus colegas de curso e também aos colegas de trabalho, companheiros de profissão, que me incentivaram e auxiliaram em muitas das minhas necessidades, inclusive no ingresso e permanência no ProfHistória.

Agradeço, especialmente, a minha família, que sempre se empenhou em minha formação desde a infância até a atualidade, e me ensina todos os dias a importância do cuidado e da dedicação ao 'outro'.

E, finalmente, agradeço a Deus pelas pessoas que colocou em minha vida, pelas oportunidades que me permitiu aproveitar e, acima de tudo, pela salvação conquistada na cruz e distribuída gratuitamente a toda a humanidade. SOLI DEO GLORIA.

RESUMO

As formas de fazer História, inclusive no ambiente escolar, variaram muito nos últimos séculos. A historiografia, por ter sua origem sempre em um dado contexto, tem o desafio de compreender-se nesse contexto, analisá-lo, desafiá-lo e influenciá-lo. O ensino de História no Brasil também passou por mudanças significativas em sua forma, conteúdo e objetivos desde a sua primeira formatação, no início do século XIX, até a segunda década do século XXI. Seus objetivos variaram desde a consolidação do sentimento patriótico, passando pela formação centrada no aluno da Pedagogia Nova, pela formação de mão de obra passiva da pedagogia tecnicista e, finalmente, pelo desenvolvimento do pensamento autônomo do aluno presente na BNCC. A formação de professores e a relação de conteúdos abordados refletem, em muito, os objetivos propostos em cada um dos períodos. Ressalta-se, na atual conjuntura educacional, a necessidade de discutir a historicidade de cada sujeito em seu contexto. Assim, destaca-se a importância de trabalhos relacionados a memória e história oral como subsídio para a construção e estudo da história do lugar. Partindo do desafio de avançar para além da história oficial da cidade de Canarana/MT, que tem como marco inicial o projeto de colonização homônimo iniciado em 1972 por colonos oriundos do estado do Rio Grande do Sul, este estudo objetivou investigar a existência e contribuição de outros sujeitos no processo de ocupação do território. Para tal, a metodologia da história oral serviu de subsídio a fim de coletar, analisar e divulgar os relatos desses sujeitos que, por vezes, não são considerados na construção da história desse lugar. Estudantes de Ensino Médio da Escola Estadual Paulo Freire, de Canarana/MT, integraram o projeto como os principais protagonistas no processo de investigação e análise dos dados coletados, na perspectiva da construção de um saber histórico escolar, fomentado e impulsionado pelo Programa de Mestrado Profissional em ensino de História - ProfHistória. Num contexto de pluralidade de ideias, o ensino de História também vê-se plural e diverso. E, em sintonia com o desenvolvimento das propostas educacionais encontradas na BNCC, a utilização da história oral para o estudo de questões relacionadas a Memória e a História Local, coloca-se como uma das possibilidades que vem ao encontro da ideia de autonomia de pensamento do aluno e de produção de sua própria História e identidade.

Palavras-chave: Ensino de História. História Oral. Memória. ProfHistória. Conhecimento Histórico Escolar.

ABSTRACT

The ways of making History, including in the school context, have varied greatly in recent centuries. Historiography, as it always has its origin in a given context, has the challenge of understanding itself in that context, analyzing it, challenging it and influencing it. The teaching of History in Brazil has also undergone significant changes in its form, content and objectives since its first format, in the early 19th century, until the second decade of the 21st century. Its objectives ranged from the consolidation of the patriotic feeling, passing through the student-centered training of the Pedagogia Nova, the training of passive workforce of the pedagogia tecnicista and, finally, the development of the autonomous thinking of the student present in the BNCC. The training of teachers and the list of contents covered largely reflect the objectives proposed in each of the periods. In the current educational context, the need to discuss the historicity of each subject in their context is highlighted. Thus, the importance of works related to memory and oral history is highlighted as a subsidy for the construction and study of the history of the place. Starting from the challenge of moving beyond the official history of the city of Canarana/MT, which has as its starting point the homonymous colonization project started in 1972 by settlers from the state of Rio Grande do Sul, this study aimed to investigate the existence and contribution of other subjects in the process of occupation of the territory. In order to reach this aim, the oral history methodology served as a subsidy in order to collect, analyze and disseminate the reports of these subjects who, sometimes, are not considered in the construction of the history of this place. High school students from Escola Estadual Paulo Freire, in Canarana/MT, took part in the project as the main protagonists in the process of investigation and analysis of the data collected, with a view to building historical school knowledge, promoted and boosted by the Programa de Mestrado Profissional em ensino de História - ProfHistória. In a context of plurality of ideas, the teaching of History is also seen as plural and diverse. And, in line with the development of educational proposals found in the BNCC, the use of oral history for the study of issues related to Memory and Local History, stands as one of the possibilities that meets the idea of autonomy of thought of the student and the production of their own history and identity.

Key words: Teaching of History. Oral History. Memory. ProfHistória. School Historical Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Mapa do município de Canarana-MT em contraste com o mapa do Estado de Mato Grosso e do Brasil.....61

Figura 02: Mapa da Região do Araguaia Mato-grossense em contraste com o mapa do Estado de Mato Grosso e do Brasil.....69

Figura 03: Mapa do Projeto Canarana I em contraste com o mapa do município de Canarana e o Estado de Mato Grosso.....73

Figura 04: Indígenas reunidos em frente ao Centro Histórico da Fundação Pró-Memória de Canarana..... 91

Figura 05: Construção do Monumento da Cuia e Chaleira.....93

Figura 06: Monumento da Cuia e Chaleira durante as festividades da Semana Farroupilha em 2022..... 93

Figura 07: Monumento do Avião na praça Siegfried Roewer em 1981. 94

Figura 08: Monumento do avião e busto de Norberto Schwantes na praça Siegfried Roewer.....94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

COOPERCANA – Cooperativa Agropecuária Mista Canarana LTDA.

COOPERCOL – Cooperativa de Colonização 31 de Março LTDA

FBC – Fundação Brasil Central

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agraria

OCs – Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIN – Programa de Integração Nacional

PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústrias do Norte e do Nordeste

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

SUDAM – Superintendência Para o Desenvolvimento da Amazônia

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

1 O ENSINO DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA 18

1.1 UMA REVISÃO SOBRE HISTORIOGRAFIA E USOS DA HISTÓRIA NO OCIDENTE EUROPEU 18

1.2 HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: SUPORTE DO PATRIOTISMO 29

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL DURANTE A ERA VARGAS (1930-1945) E PÓS-ESTADO NOVO 30

1.4 A PESQUISA E O ENSINO DE HISTÓRIA 45

1.5 MARCOS LEGAIS DA RUPTURA DA HISTÓRIA MORALIZANTE E PATRIOTA 49

1.6 A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA 54

2 O ENSINO DE HISTÓRIA DE CANARANA/MT: HISTÓRIA OFICIAL E ABORDAGEM ESCOLAR 59

2.1 HISTÓRIA DE CANARANA/MT 60

2.2 LUGARES DE MEMÓRIA: CELEBRAÇÃO DO PIONEIRISMO SULISTA. 91

3 IDENTIDADE, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA 96

3.1 O USO DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS DE MIGRANTES EM CANARANA/MT 117

3.2 RELATOS DE ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA 134

CONSIDERAÇÕES FINAIS 1378

REFERÊNCIAS 139

INTRODUÇÃO

O que é História, como se faz e quais os seus usos têm sido motivos de reflexão na atualidade e também no passado. Desde a Antiguidade Clássica (séculos VII a.C. a V d.C.) até os recentes debates educacionais e políticos no Brasil do século XXI, historiadores e professores têm se debruçado sobre a questão das metodologias historiográficas e dos usos políticos e sociais das narrativas históricas existentes. O historiador Ciro Flamarion Cardoso aponta para a antiguidade dessa preocupação ao citar a obra, ainda durante o período da Roma Antiga, de Luciano de Samósata:

> No século 2º d.C., um intelectual de língua e cultura grega do Império Romano, Luciano de Samósata, em seu texto *Como escrever História*, dizia que um livro de História deve ser verdadeiro e útil. O historiador deve possuir entendimento político e um estilo (retórico) apropriado de prosa. Deve ser de preferência uma testemunha ocular do que descreve e ser dotado de experiência, por exemplo militar, para desempenhar bem sua tarefa. Deve começar com um prefácio, arranjar os eventos narrados em uma ordem cronológica apropriada, compor falas para os personagens históricos e ser moderado em seus juízos morais. (CARDOSO, 2005, p. 122)

Assim, percebe-se que a investigação e a construção da narrativa histórica já eram objetos de discussão desde a Antiguidade Clássica, a ponto de fomentar a elaboração de um manual de procedimentos para a composição das narrativas históricas. Ao relacionar História e o ensino de história, a discussão torna-se ainda mais complexa, pois a produção do conhecimento histórico não ocorre de forma desinteressada, antes visa certas finalidades bem específicas. É o aspecto da "utilidade" apontado na citação acima. As discussões a respeito de concepções, metodologias e finalidades da produção historiográfica e de como essa produção se relaciona com o ensino de História, sejam intencionais ou não, impõe-se como uma necessidade para o pensamento educacional nesse início de século XXI.

Nesse contexto, a educação e o ensino de história, especialmente no âmbito escolar, adquirem uma importância substancial no conjunto dessas reflexões, uma vez que, especialmente na atualidade, é no ambiente escolar que se desenvolve grande parte do ensino de História na sociedade brasileira. E também é no ambiente escolar, em meio às práticas voltadas à formação do indivíduo como cidadão em nossa sociedade, que a 'consciência histórica' assume especial relevância.

Longe de estar restrita ao ambiente escolar, a consciência histórica coloca-se como uma combinação complexa de se apreender o passado na busca de respostas para questões presentes

e que permitam presumir o futuro (Rüsen, 2007). E, como mencionado, embora não restrita ao ambiente escolar, a formação da consciência história pode encontrar nas práticas de ensino de História, subsídios que contribuam significativamente para que o conhecimento histórico do indivíduo e, porque não dizer, do grupo no qual ele está inserido possam construir seus conhecimentos alicerçados em práticas e conceitos cada vez mais democráticos e inclusivos.

Nesse sentido, Selva Guimaraes (2012, p. 165) afirma que

> A escola – como espaço educativo, de reconstrução de saberes – ao propor ações pedagógicas, objetiva o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos. [...], pois a educação escolar visa fornecer ao indivíduo possibilidades de desenvolvimento cultural por meio da aquisição/construção de conhecimentos formais e de instrumentos para apreender esses conhecimentos.

Ressalta-se, aqui, a escola como o ambiente em que o estudante mais frequentemente entra em contato com uma cultura acadêmica de pesquisa e de produção de conhecimentos; onde professores poderão incentivar, orientar e conduzir o trabalho dos estudantes na construção de conhecimentos significativos para eles mesmos e para suas comunidades.

Não se trata, porém, de entender a escola como o ambiente em que ocorre a "tradução" do conhecimento científico acadêmico para o nível de compreensão dos estudantes. Vai muito além. Embora a preocupação em tornar conhecimentos históricos acadêmicos acessíveis aos estudantes da Educação Básica seja uma realidade constante, a construção de um saber histórico escolar parece ser bastante apropriado ao ensino de História da atualidade.

Para a construção desse saber histórico escolar, Circe Bittencourt (2018) destaca a necessidade de percepção e compreensão dos conhecimentos que os estudantes já possuem, pois, como mencionado anteriormente, a formação da consciência histórica está em constante elaboração, mesmo fora do ambiente escolar, e está intimamente conectado com a construção das identidades desses estudantes. Assim, o ensino de História deve tomar em consideração o conhecimento prévio dos estudantes, não apenas como parte de sua própria leitura do mundo, mas também como parte constituinte de suas próprias identidades na sociedade em que estão inseridos.

Bittencourt (2018, p. 161), ao destacar a necessidade existente de se considerar o conhecimento prévio dos estudantes, afirmar o seguinte:

> No que esse refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão,

> em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências.

A eficiência do ensino está intimamente relacionada ao conhecimento prévio do aluno. Pois, este possui inúmeros conhecimentos construídos ao longo de sua vida, baseado em suas experiências, motivações e emoções. Conhecimentos estes, próprios de cada indivíduo ou de seus grupos, que permitem ao aluno construir sua personalidade, seu lugar na sociedade, enfim sua identidade. Sendo assim, esse conhecimento prévio que o aluno constrói fora do ambiente escolar se coloca relevante demais para ser ignorado nas reflexões e práticas referentes ao ensino de História.

Ao atribuir ao estudante, o protagonismo na construção de conhecimentos históricos que articulem os saberes acadêmicos, as experiências vividas pelos estudantes e tantos outros aspectos da vida de cada um desses alunos, o ensino de História parece urgir pelo reconhecimento da capacidade de cada indivíduo na interpretação do mundo que o cerca e na elaboração conhecimentos que sejam significativos para si e para o seu grupo. E parece ser nesse sentido que se encaminha a legislação educacional brasileira atual, especificamente os aspectos referentes ao ensino de História abordados pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

A BNCC, homologada no ano de 2018, estabelece uma série de diretrizes para a educação a nível nacional, incluindo desde aspectos mais teórico-filosóficos sobre as funções e objetivos da educação como um todo até a listagem mais pontual de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada área e etapa da educação escolar. No que se refere ao ensino de História, a BNCC parte do princípio de que a formação da consciência do indivíduo como sujeito histórico, constituído de identidade e situado no tempo e no espaço são basilares para formação escolar do estudante. E “esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem” (BRASIL, 2018, p. 403).

Destaca-se aqui, além do reconhecimento que o próprio indivíduo desenvolve seu conhecimento histórico a partir de suas experiências, o entendimento de que *todos* os indivíduos são sujeitos históricos. E, embora essa concepção possa parecer óbvia para muitos historiadores na atualidade, é necessário lembrar que foi somente no século XX que a Escola dos Annales, em contraste com a produção histórica da época que produzia conhecimento histórico

acadêmico baseado apenas nas grandes individualidades e nas elites governantes, introduziu a ideia de que a "gente simples" também é protagonista da História (ZANIRATO, 2011, p. 84).

Assim, as narrativas históricas oficiais (acadêmicas ou não) acabam excluindo boa parte dos sujeitos envolvidos em determinados fatos históricos, como a formação de uma cidade ou os conflitos de uma guerra, por exemplo. E, dessa forma, essas narrativas oficiais deixam mais do que lacunas na compreensão dos acontecimentos, elas produzem 'silenciamentos'. Uma vez que certos sujeitos não são mencionados, suas ações são consideradas irrelevantes e a sua própria existência parece não ter significado. E, embora seja consenso de que é impossível construir uma narrativa histórica que contemple a todos em todos os tempos, algumas reflexões se impõem ao historiador, ao professor e ao aluno: quem foi excluído? Quais foram as motivações para a exclusão? Quais são os desdobramentos que essa exclusão traz? São questões como essas que lançaram as bases para a necessidade da reflexão proposta por esse trabalho.

Em consonância com a proposta pedagógica disposta tanto na BNCC quanto em documentos anteriores, como a Lei 9.394/96, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – e as Orientações Curriculares de Mato Grosso, o ensino de História do século XXI se faz, entre outros aspectos, através de pesquisa. Ou seja, o estudante da educação básica deve desenvolver habilidades e competências que o permitam compreender a sociedade na qual está inserido e sua atuação nessa sociedade e, para tal, deve ser instrumentalizado a fim de tornar-se um *pesquisador*. (BITENCOURT, 2018)

Essa ênfase na pesquisa encontra suporte na percepção de que o aluno, tanto no ambiente escolar quanto nos demais contextos em que está inserido, se depara com situações que exigem levantamento de informações, seleção de dados, organização do pensamento, apresentação de resultados e outras ações relacionadas com a metodologia de pesquisa científica consagrada na sociedade contemporânea. O trabalho de pesquisa por parte do aluno, longe de se limitar ao ambiente escolar, deve ser entendido e incorporado como uma prática necessária a toda a vida desse cidadão (GUIMARÃES, 2012).

Nesse mesmo sentido, Aryana Costa (2021, p 134) afirma que:

> um trabalho de história local é uma ótima oportunidade para a atuação dos próprios professores e alunos como sujeitos produtores do conhecimento eleito como objeto de estudo, atendendo também as discussões psicopedagógicas que prezam por uma educação centrada na promoção da autonomia, da responsabilidade e da proatividade dos alunos. (COSTA, 2021, p. 134)

Assim, a autora destaca dois aspectos fundamentais para a proposta dessa pesquisa: a necessidade da formação do aluno como pesquisador e, ao mesmo tempo, aponta a para importância do estudo de da História Local na atualidade. Costa (2021) indica que, se por um lado uma história institucional, política e elitista não atende mais os desafios de pesquisa e de objeto de conhecimento, por outro lado dificilmente os livros didáticos e apostilas conseguirão abranger as especificidades no estudo da História Local. Esse estudo, que se propõe a pesquisar e construir conhecimentos numa escala menor, seja de tema, espaço ou temporalidade, pode ser utilizado como um se comparado aos estudos mais abrangentes e 'universais' propostos por outras metodologias historiográficas. É no contexto local que as vivências imediatas do sujeito ocorrem, é o ponto de contato entre o sujeito e o mundo exterior. E reside nesse aspecto sua relevância. E, portanto, impõe-se ao professor a busca por propostas de trabalhos que envolvam a pesquisa e construção de conhecimentos sobre o lugar onde seus alunos vivem.

Ao desenvolver trabalhos de pesquisa sobre a história da formação da cidade de Canarana/MT, muitos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Paulo Freire, localizada na zona urbana da cidade de Canarana/MT, se deparam com vários materiais produzidos sobre esse tema (livros, textos jornalísticos, informes publicitários, relatos pessoais, etc.) e percebem uma característica em comum nesses materiais: são majoritariamente elaborados a partir do ponto de vista de um grupo específico de moradores de Canarana, o grupo dos colonizadores oriundos da região Sul do Brasil participantes de projetos de colonização oficiais implantados nessa região de Mato Grosso.

Especificamente, no ano de 2017, um grupo de alunos da Escola Estadual Paulo Freire desenvolveu um trabalho sobre a história de Canarana utilizando-se dos recursos da metodologia da História Oral. Esses alunos desenvolveram diversas entrevistas com alguns dos seus familiares objetivando a investigação das motivações, percepções e trajetórias dessas pessoas ao se deslocarem e se estabelecerem na região de Canarana, uma cidade cuja colonização oficial iniciou-se efetivamente em 1972 com a chegada da primeira família de colonos sulistas em julho daquele ano. Dessa maneira, é possível afirmar que a formação da cidade de Canarana pode ser compreendida como parte do processo de ocupação recente do estado de Mato Grosso e da região Amazônica brasileira que se deu a partir da segunda metade do século XX (MORAES, 2015).

Após a elaboração do roteiro de questões para as entrevistas em sala de aula sob a supervisão do professor, os alunos utilizaram-se desse roteiro para a realização presencial das entrevistas, as quais foram gravadas em vídeo e posteriormente reunidas em um único arquivo. A etapa seguinte do trabalho consistiu na apresentação do vídeo final em sala de aula, discussão

referente aos elementos de memória abordados nas entrevistas e elaboração de textos sobre os aspectos presentes no conjunto de entrevistas.

Embora bastante sucinta e, até mesmo, superficial, quando comparada com todas as etapas e procedimentos que constituem a metodologia de História Oral reconhecida no ambiente de produção científica acadêmica[1], essa experiência de pesquisa realizada pelos alunos mostrou-se significativa para eles ao despertar alguns questionamentos e sugerir algumas possibilidades de entendimentos até então ignoradas por esses alunos.

Uma vez que os materiais que costumeiramente servem de embasamento para a pesquisa, especialmente bibliográfica, sobre a história de Canarana são produzidos a partir da visão que enaltece o projeto, a chegada e a ocupação do território pelos colonos vindos do Sul do Brasil, boa parte das pessoas que vivem em Canarana nem sempre são percebidas, por si mesmas e por outros, como parte constituinte da sociedade desse lugar. Esse entendimento, foi construído pelos próprios alunos, no ambiente escolar, ao analisarem as entrevistas, nas quais muitas das pessoas entrevistadas, e, portanto, familiares dos alunos entrevistadores, nem sempre se percebiam como parte integrante da sociedade de Canarana.

A ideia mais comum presente nas entrevistas era a de que a população de Canarana era bastante homogênea, composta basicamente pelos colonos sulistas e seus descendentes. Essa concepção parece estar relacionada com a constituição de uma *memória coletiva* que, frequentemente, se encaminha para a celebração de mitos fundadores, homogeneização de conceitos e supressão de identidades diversas, e muitas vezes divergentes, em uma sociedade (CANDAU, 2019).

Considerando que as regiões Centro Oeste e Norte do Brasil são territórios onde há uma concentração de povos indígenas e que, especificamente, populações de várias etnias indígenas, como Xavante, Kuikuro, Kalapalo, Kamaiurá, Yawalapiti, entre outras, encontravam-se estabelecidas na região leste de Mato Grosso, à época da implantação do Projeto de Colonização Canarana, como é possível atribuir características homogêneas a história e sociedade desse lugar?

Além das populações indígenas, também já habitavam essa região, inúmeras famílias de moradores não-indígenas oriundos de várias regiões do Brasil. Entre essas famílias que ocuparam algumas áreas dessa região, algumas eram provenientes da Expedição Brasil Central, que em Mato Grosso, assumiu no nome de Expedição Roncador Xingu, enquanto que outros

[1] Ecléa Bosi (1994), Verena Alberti (2004), José Carlos Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda (2009) trazem contribuições significativas referentes a utilização da História Oral num contexto de pesquisa científica acadêmica, inclusive fixando procedimentos para a elaboração e execução de trabalhos em História Oral.

tantos eram migrantes atraídos pela promessa de abundância de terras fartas e férteis que existiam e poderiam ser "ocupadas" no Mato Grosso. E, dessa maneira, outro questionamento parece se fazer necessário: qual é o lugar ocupado na história de Canarana por esses moradores da região que não eram integrantes dos projetos oficiais de colonização?

Assim, a preocupação com as relações de inclusão e exclusão de indivíduos e grupos da história e da sociedade de Canarana, a constituição de suas identidades diversas e o exercício de sua cidadania foram inquietações que serviram de base para a elaboração dessa pesquisa. Sendo que a pesquisa proposta neste trabalho com o tema ENSINO DE HISTÓRIA E HISTÓRIA DE CANARANA-MT: VIVÊNCIAS DE MIGRANTES E A HISTÓRIA DO LUGAR (1970-1980) propõe estudar o processo de ocupação do território sob a perspectiva dessas experiências dos migrantes no período anterior e contemporâneo ao início colonização oficial da região pela Cooperativa de Colonização 31 de Março – COOPERCOL.

O objetivo é produzir um material pedagógico que possa ser utilizado na área de ensino de História nas escolas do município de Canarana e, até mesmo, de cidades vizinhas, pois a história da ocupação de toda essa região está inter-relacionada. Para tanto, a principal proposta do estudo se assenta sobre a realização de pesquisas, por parte dos estudantes, sobre a História do Lugar a fim de coletar e analisar depoimentos das vivências de migrantes e, a partir das memórias desses sujeitos sobre suas experiências de ocupação de terras mato-grossenses, refletir a respeito da construção da História do Lugar e seus desdobramentos na constituição das identidades nessa sociedade.

A justificativa para a realização desse trabalho alinha-se ainda com os objetivos propostos pela documentação oficial que fundamenta a organização curricular do ensino de História no Brasil nessas primeiras décadas do século XXI. Esses documentos, como as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso – OCs – e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, abordam o estudo de História regional e local como um aspecto essencial na abordagem do ensino de História devido a sua proximidade com o estudante e sua relevância tanto na construção do conhecimento histórico deste estudante quando na constituição de sua identidade e de no exercício de sua cidadania.

Em seu texto, as OCs definem especificamente como alguns dos objetivos para a disciplina de História no Ensino Médio, a necessidade de se

> Compreender o processo de migração e ocupação de Mato Grosso como grande responsável pela diversidade cultural aqui presente, contribuindo para que o estudante compreenda a importância do respeito às diferenças.
> [...]

> Valorizar a formação da identidade, visando a uma postura ética, crítica e cidadã, percebendo-se como sujeito da História, com ações que possibilitem as modificações do meio em que vive. (MATO GROSSO, 2012, p. 106-107)

Assim, percebe-se que o documento acima destaca aspectos que estão na essência dos questionamentos discutidos nesse trabalho, como a compreensão do processo de ocupação do espaço mato-grossense na segunda metade do século XX, a diversidade cultural presente no estado em decorrência desses acontecimentos e também a necessidade de se refletir sobre a constituição das identidades dos sujeitos. Enfim, são aspectos que, por estarem intimamente relacionados, parecem operar em conjunto no exercício da cidadania por parte desses sujeitos.

A BNCC, por sua vez, chama a atenção sobre a discussão referente à constituição das identidades ao propor que o ensino de História deve buscar observar que "cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado" (BRASIL, 2018, p. 404). E, dessa maneira, o texto da BNCC ressalta, não apenas a necessidade de se abordar, no ensino de História, a questão referente a formação das identidades e seus desdobramentos na sociedade atual, mas também para a compreensão de que essa identidade está intimamente conectada com o grupo social no qual o indivíduo está inserido. Daí a relevância da abordagem da História do Lugar como elemento fundamental nesse processo de compreensão da constituição das identidades e no exercício da cidadania desses sujeitos.

Os trabalhos de autores como Ana Maria Monteiro, Circe Bittencourt e Selva Guimarães, entre outros, foram utilizados como suporte bibliográfico nesse estudo tanto nas discussões referentes ao ensino de História de forma mais abrangente quanto em discussões referentes a abordagem da História do Lugar. Os trabalhos de Verena Alberti, José Carlos Sebe Bom Meihy e Fabíola Holanda, entre outros, forneceram elementos para as discussões referentes a metodologia e utilização da História Oral na pesquisa histórica. Já os trabalhos de Jöel Candau e Jacques Le Goff, entre outros, subsidiaram a discussão referente a constituição de memórias e identidades. E, finalmente, trabalhos de Adriano Knippelberg de Moraes, Ernesto Martim Schönholzer Dunck, Norberto Schwantes, Augusto Dunck, entre outros, forneceram elementos para a discussão referente ao processo de colonização de Canarana/MT.

O primeiro capítulo dessa pesquisa busca trazer a discussão sobre o desenvolvimento da historiografia ocidental, essencialmente de matriz europeia, e que dominou o pensamento historiográfico do Brasil durante muitos séculos. Sendo que só recentemente, ao final do século XX, surgem práticas que efetivamente apontam para uma historiografia mais 'brasileira'. A discussão busca relacionar as práticas de pesquisa e construção da História com seus usos

políticos e sociais ao longo do tempo, em especial os usos e objetivos buscados pelo ensino de História no ambiente escolar e na legislação educacional. Assim, este primeiro capítulo busca abordar algumas questões relevantes sobre o ensino de História durante a história do Brasil desde o período monárquico do país até a atualidade.

O segundo capítulo, por sua vez, busca discutir a construção da história de Canarana/MT, sua colonização e a participação (ou exclusão!) de sujeitos diversos tanto no processo de estabelecimento da cidade na região Nordeste de Mato Grosso quanto nas narrativas oficiais sobre o acontecimento. A história de Canarana encontra-se inserida num contexto maior de migração e 'ocupação' de espaços na região central do Brasil que esteve sob a tutela do governo federal durante a segunda metade do século XX. E é nesse contexto que inúmeras e complexas relações são estabelecidas entre os diversos sujeitos participantes desse processo.

O terceiro capítulo propõe, primeiramente, uma discussão referente à construção das memórias, individuais e coletivas, e a sua relação com a constituição das identidades dos sujeitos de um determinado lugar. Essa discussão tem o objetivo de refletir sobre as presenças e silenciamentos de sujeitos participantes do processo de ocupação do território e da relação disso com a constituição das identidades dos sujeitos de Canarana/MT, em especial na abordagem da história do lugar entre estudantes de ensino médio da cidade. Assim, a segunda discussão proposta nesse capítulo é referente a utilização da metodologia de pesquisa em História Oral, pelos próprios estudantes, a fim de construir narrativas históricas mais inclusivas e diversas que contemplem a diversidade de sujeitos, com sua diversidade cultural e identitária, que protagonizaram o processo de formação da cidade, mas também refletir sobre o lugar ocupado pelos estudantes na diversa e heterogênea sociedade de Canarana/MT.

Capítulo I

O ENSINO DE HISTÓRIA NA HISTÓRIA

"A História tem uma longa história". São estas as palavras que o historiador Temístocles Cezar (2019, p. 113) utiliza para iniciar seu texto referente ao verbete *História*, no *Dicionário de Ensino de História*[2]. A História, enquanto ofício do historiador e, como reconhecida mais tarde, enquanto *ciência* não é um conhecimento estanque ou imutável. Ao contrário, a História teve seu desenvolvimento ao longo dos séculos, pois desde a Antiguidade Clássica (séculos VII a.C. a V d.C.) até a atualidade, as metodologias, os objetos de estudo e a utilização da História têm sido motivos para a reflexão, discussão e transformações do conhecimento historiográfico.

A investigação, a construção da narrativa histórica e os usos que se faz da História já eram objetos de discussão e disputas desde a Antiguidade Clássica. Ao introduzir o ensino de História a essa discussão, o tema torna-se ainda mais complexo, pois a produção do conhecimento histórico não ocorre de forma desinteressada, antes visa certas finalidades bem específicas, e para atingir tais finalidades necessita ser divulgado, ou, em outras palavras, *ensinado*. Algumas reflexões fundamentais a respeito dessas finalidades, sejam intencionais ou não, estarão no centro da discussão abordada nas próximas páginas desse estudo.

Nesse contexto, a educação e o ensino de história, no âmbito escolar, adquirem uma importância substancial no conjunto dessas reflexões, uma vez que, especialmente na atualidade, é no ambiente escolar que se desenvolve grande parte do ensino de História na sociedade brasileira. Assim, torna-se fundamental construir uma visão geral da historiografia, do ensino de História e seus usos ao longo do tempo, primordialmente em relação ao ensino escolar.

1.1 UMA REVISÃO SOBRE HISTORIOGRAFIA E USOS DA HISTÓRIA NO OCIDENTE EUROPEU

Diante dos questionamentos apontados anteriormente a respeito de como a construção das narrativas históricas é efetivada pelos historiadores, faz-se necessária uma rápida revisão

[2] As coordenadoras do Dicionário de Ensino de História, Marieta de Moraes Ferreira e Margarida Dias de Oliveira perceberam a necessidade da elaboração da referida obra a partir de suas vivências no âmbito do Mestrado Profissional de História (ProfHistória). Assim, o Dicionário de Ensino de História surgiu com o propósito de fornecer um conjunto de saberes para suporte aos mestrandos e ao público em geral sobre a área de ensino de História. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2019)

sobre a história da historiografia. Historiadores e correntes historiográficas fizeram uso de diferentes fontes, metodologias de pesquisa e escrita, bem como visaram diferentes usos para a História. Assim, a percepção de alguns dos desdobramentos, das propostas, das continuidades e das rupturas em meio as quais a historiografia ocidental foi forjada indica ao historiador do tempo presente pistas dos caminhos percorridos por seus pares.

E, ao perceber as modificações ocorridas ao longo do tempo, o historiador se depara, e também faz parte de construção, de um conhecimento em constante transformação. Essas transformações, por sua vez, ressaltam o papel de centralidade das pessoas responsáveis pela elaboração da narrativa histórica e de multiplicidades de propostas metodológicas e de interpretações no campo da historiografia. Nas palavras de Paulo Knauss (2019, p. 49),

> o mais importante é que não se pode considerar o universo do conhecimento (saber) histórico acadêmico como território de afirmação da unanimidade, do mesmo modo que é recomendável evitar a naturalização de seus resultados de pesquisa. A pluralidade de interpretações é uma característica do conhecimento (saber) histórico acadêmico, sendo o debate sua motivação fundamental, tendo a inovação sempre como meta e horizonte aberto.

Elisângela Coelho da Silva (2018) aborda a questão da historiografia e dos currículos da disciplina de História serem tradicionalmente construídos a partir de uma visão eurocêntrica da História em sua discussão sobre as relações raciais e o ensino de História da África no contexto brasileiro e até mesmo em países africanos. Rafael Gonçalves Borges (2018) propõe *decolonizar* o ensino de História no Brasil partindo da formação dos professores de História, pois, segundo Borges, a formação dos professores de História está alicerçada em bases europeias que destoam imensamente da realidade escolar brasileira, aumentando ainda mais a distância entre a História produzida e ensinada no ambiente acadêmico das universidades e a História que é produzida e ensinada no contexto escolar. E, ainda, Circe Bittencourt (2018) afirma ser necessário vencer a lógica dos currículos eurocêntricos e, para tal, é "fundamental repensar conceitos *como colonização, colonialismo e descolonização* [...] em dimensões que permitem o deslocamento do olhar do europeu sobre as sociedades colonizadas" (BITTENCOURT, 2018, p. 113).

Dessa forma, a reflexão proposta nas próximas páginas desse trabalho, longe de sugerir que os desdobramentos da historiografia ao longo da história sejam uma corrente evolutiva constituída de causas e consequências, orientadas pelo fio condutor da busca de uma ciência cada vez mais "pura", aponta para a variedade de possibilidades de elaboração e usos da História. E, acima de tudo, sugere manter o horizonte aberto para a *inovação*.

Talvez o primeiro aspecto a se apresentar numa reflexão sobre historiografia ocidental seja a forte influência da Europa nos padrões de pesquisa e pensar históricos que se estende desde a Antiguidade Clássica europeia até o século XXI. Essa influência tem sido objeto de reflexão e também de críticas de pesquisadores da área de História. E, sendo assim, cabe aqui uma breve abordagem sobre as algumas das metodologias e usos da ciência histórica ao longo dos séculos no mundo de influência europeia.

Para os gregos e romanos antigos, a História e a Literatura eram áreas muito semelhantes, pois ocupavam-se com a narrativa de acontecimentos de seu tempo e de tempos passados. Embora houvesse, por parte das narrativas históricas, um suposto compromisso com a veracidade dos acontecimentos, seus detalhes e desdobramentos, a distinção entre a História e a Literatura nem sempre pôde ser estabelecida com precisão, principalmente de acordo com os parâmetros da atualidade. A questão da veracidade, apesar das discussões em diversos campos do conhecimento sobre a concepção de verdade, parece ter sido o grande baluarte levantado em favor da História e, por isso mesmo, objeto de disputas constantes ao longo do tempo. Não menos importantes, foram as discussões sobre os princípios metodológicos envolvidos na construção e na validação da História no decorrer dos séculos que, juntamente com a questão da busca pela verdade, prenunciam os paradigmas do que seria a história científica no século XIX. (FERREIRA, 2019).

Na Antiguidade Greco-Romana, havia a concepção de que o tempo era circular e, portanto, os acontecimentos se repetiriam de tempos em tempos. Assim, a função do historiador era registrar os acontecimentos, narrá-los e, com isso, eternizá-los. A função "prática" da História residia em incentivar a imitação e repetição dos valores e dos grandes feitos, pois, neste entendimento de tempo circular, as situações tendem a se repetir e as soluções para tais situações seriam encontradas na História. Porém, apesar desse apelo pedagógico na finalidade da construção historiográfica, "a História não era incluída na educação infantil ou de jovens, a não ser, eventual e exclusivamente, de um ponto de vista literário, estilístico, por meio de passagens lidas e examinadas" (CARDOSO, 2005, p. 121).

Dessa forma, apesar de sua função de *mestre da vida*[3], a construção da narrativa histórica e o acesso ao conhecimento histórico eram, na Antiguidade, tarefa destinada a poucos. Ciro Flamarion Cardoso (2005, p. 121) afirma que a atividade de historiador era "uma atividade não

[3]*Magistra vitae* foi o termo latino utilizado pelo orador romano Cícero (106-43 a.C.) como personificação da História. Este termo é bastante conhecido pelos historiadores, especialmente quando estes se dedicam ao estudo de História Antiga. Porém, além de magistra vitae, Cícero atribui outras "funções" à História como, por exemplo, testemunha do tempo, luz da verdade, vida da memória, mensageira do passado. (FERREIRA, 2019)

profissional e quase sempre estritamente individual". E mais, sempre tinha um componente político:

> Com enorme frequência, os historiadores viviam fora de sua *pólis* de origem, voluntariamente ou por terem sido exilados [...] Isso talvez sugira uma certa ambiguidade da escrita da história tal como vista pela sociedade grega: era mais fácil, talvez, conseguir mais informação e ser mais imparcial ao ser um pesquisador isolado. Os historiadores, dependendo do que escrevessem e das mudanças de regime e clima político, podiam ser recompensados ou, pelo contrário, punidos.

O trecho acima destaca um aspecto recorrente na relação dos historiadores com as sociedades, uma vez que a construção das narrativas históricas e o uso que se faziam, e ainda fazem, delas variam de acordo com os interesses de indivíduos e grupos dessas sociedades. Assim, a História, construída e ensinada de certa maneira pode contribuir para legitimar ou destituir determinada tradição ou prática presente numa sociedade. Daí a força percebida nos usos políticos que se faz da História. A preocupação de observar de perto o que e como está sendo produzido e ensinado referente à História é uma constante por parte de indivíduos ou grupos que exercem poder ou que pretendem exercê-lo.

Silvia Zanirato (2011) também destaca a diversidade de fontes utilizadas por alguns dos grandes autores da Antiguidade. Enquanto Homero utilizou-se de tradições orais transmitidas de geração em geração para a elaboração de sua Ilíada[4], o "pai da História", Heródoto de Halicarnasso, apontava para a importância do testemunho pessoal do historiador frente aos acontecimentos. Tucídides, embora tivesse elaborado uma narrativa repleta de oráculos e interferências de mitos, também acreditava que o historiador poderia escrever somente aquilo que ele próprio havia testemunhado. Assim, a fonte por excelência da narrativa histórica, tanto

[4] A *Ilíada* é a obra mais antiga — e uma das mais importantes — da literatura ocidental. É um poema épico sobre a Guerra de Troia, atribuído ao poeta grego Homero. "Ilíada" deriva de "Ílion", o nome grego de Troia. A Guerra de Troia foi travada entre os homens, com a participação dos deuses da mitologia grega. Metade dos deuses estava ao lado dos troianos (e os ajudava) e a outra metade fazia o mesmo com os gregos. Foi uma vitória difícil para os gregos, que contou com a intervenção de Zeus. A *Ilíada* é uma obra de grande importância porque contém informações históricas, geográficas, filosóficas e mitológicas. Além disso, descreve o modo de vida, a conduta, os valores morais e os sentimentos das pessoas que viviam naquela época.
A Guerra de Troia teria ocorrido por volta do século XII a.C. e a *Ilíada* foi criada cerca de quatrocentos anos depois, no século VIII a.C. Acredita-se que Homero era um poeta cego que percorria as cidades cantando os seus poemas. Naquele tempo, os poemas eram cantados pelo poeta e acompanhados por um músico que tocava lira ou flauta. Homero compôs dois grandes poemas — Ilíada e Odisseia — que influenciaram profundamente filósofos, escritores e educadores de todos os tempos. Quando Roma dominou a Grécia, a literatura grega foi assimilada pela cultura romana. Ao lado das obras latinas, a literatura grega se tornou modelo para a literatura ocidental. Ver www.escola.britannica.com.br

para Heródoto quanto para Tucídides, era aquilo que o historiador viu pessoalmente e, no máximo, ouviu em detalhados interrogatórios.

Os romanos, ainda de acordo com Zanirato (2011), parecem ter seguido em muitos aspectos a forma de fazer História dos gregos. A preocupação estética da narrativa foi ponto comum entre gregos e romanos, bem como a utilização da História como orientadora para a vida de homens e povos. Algumas características específicas merecem ser destacadas entre os autores romanos. Para Políbio, por exemplo, o fato em si é até mesmo menos importante do que as suas causas e suas consequências. A função do historiador seria, mediante múltiplos depoimentos, emitir julgamentos e apontar a responsabilidades dos envolvidos. Cícero, um dos grandes oradores romanos, aponta para o cuidado de que as técnicas de retórica não ocultassem a verdade, característica intrínseca à História. Para tal, havia a necessidade de se compor uma narrativa imparcial organizando cronologicamente os fatos. Tito Lívio, outro autor romano, é lembrado por François Dosse (2003, p.108) por produzir seu relato de acordo com escritores que o precederam, sem, portanto, uma legítima preocupação com a autenticidade das fontes[5]. Como regra geral percebe-se uma atenção especial, durante a Antiguidade Greco-Romana, na produção de narrativas bem estruturadas e preocupadas coma veracidade dos fatos, visando um ensinamento moral a ser imitado e repetido pelas gerações futuras.

Com a ascensão do cristianismo, especialmente a partir do século IV, muitos dos conceitos da cultura da Antiguidade foram revistos a fim de comporem um novo entendimento de mundo e de História. A noção de tempo, por exemplo, sofreu uma mudança radical no âmbito do trabalho dos historiadores. Os antigos gregos e romanos, como abordado acima, tinham uma percepção do tempo histórico como *tempo cíclico*, ou seja, com características repetitivas, sendo que à semelhança de fenômenos naturais como as estações do ano ou a alternância entre dia e noite, os acontecimentos políticos, militares e sociais também se repetiriam. Com a ascensão do cristianismo, a noção do tempo histórico passa a ser entendido, embora de forma gradativa, como linear e não mais cíclico. A principal razão dessa mudança foi a percepção, no entendimento cristão, de que o mundo, inclusive o tempo e a História, se encaminhava para um fim. Para o cristianismo, o mundo todo fora criado e, portanto, teve um início, e será encerrado com o Juízo Final, tendo, portanto, uma finitude. Esse julgamento final marcaria, para além da

[5] A concepção de fonte historiográfica na Roma Antiga apontava primordialmente para relatos de testemunhos oculares e para a tradição oral. Embora seja possível encontrar relatos de utilização de fontes escritas, como pergaminhos e ordem administrativa, a fonte oral ainda era o elemento basilar da construção da narrativa histórica. Ver Sant'Anna, 2015.

destruição das coisas tal qual os seres humanos conhecem, a realização definitiva do projeto de Deus.

Essa concepção de tempo e da história atravessou os séculos e ainda hoje é possível encontrá-la nos ensinamentos cristãos. Na versão do *Catecismo da Igreja Católica*, de 1992, a questão do Juízo Final é tratada a partir de uma referência a um dos sermões de Santo Agostinho (354-430), bispo da cidade de Hipona, no norte da África. No referido sermão, Santo Agostinho afirma que

> O Juízo final acontecerá por ocasião da volta gloriosa de Cristo. Só o Pai conhece a hora e o dia desse Juízo, só ele decide o seu advento. Através de seu Filho Jesus Cristo ele pronunciará então sua palavra definitiva sobre toda a história. Conheceremos então o sentido último de toda a obra da criação e de toda a economia da salvação, e compreenderemos os caminhos admiráveis pelos quais a sua providencia terá conduzido tudo para o seu fim último. O Juízo Final revelará que a justiça de Deus triunfa de todas as injustiças cometidas por suas criaturas e que o seu amor é mais forte do que a morte. (CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA, 1993, p. 250)

Assim, percebe-se, não apenas a ideia de encerramento de um período da existência humana no mundo, mas também a transformação da humanidade e do mundo na plenitude do Reino de Deus, um universo novo e perfeito. Ou seja, o fim, no sentido de *encerramento*, também é o fim no sentido de *finalidade*, para o qual a vontade e interferência de Deus (providência) na História conduziram a humanidade.

Dessa forma, as explicações causais para os acontecimentos passaram a incluir os desígnios divinos como forças irresistíveis na história humana, diferente das intervenções divinas da Antiguidade, contra as quais era possível aos homens se rebelarem e desobedecerem-nas. A História servia ao cristianismo como confirmação de fé. Por exemplo, o próprio Santo Agostinho afirmava que havia a História sagrada, que narrava os eventos reveladores da presença de Deus, e a História secular, produto da vida dos homens e de suas próprias ações, que, ao respeitar ou desconsiderar as ordenações bíblicas alcançavam o êxito ou fracasso da sociedade. Outros autores, como Gregório de Tours e Flodoard de Reims, apontavam para a vida de santos e religiosos como modelos de fé e de moralidade a serem seguidos. Com o advento dos reinos e monarquias na Europa Ocidental, autores como Jacques Bossuet e Giambatista Vico, continuaram buscando a associação da História profana dentro da História sagrada e dos desígnios de Deus para os Estados em formação e expansão (ZANIRATO, 2011).

Cabe destacar que essa discussão sobre as diferentes concepções do tempo histórico ganha dois capítulos completos (*Idades Míticas* e *Escatologia*) da obra de Jacques Le Goff

(1990) *História e Memória* e, longe de esgotar a reflexão sobre o tema da noção do tempo, lança a reflexão para os pesquisadores da atualidade, não apenas sobre a mudança de paradigma na transição na Europa da Idade Antiga para a Idade Média, mas também sobre as permanências e rupturas percebidas na coexistência desses dois conceitos de tempo (cíclico e linear) até a atualidade, nas diversas culturas ao redor do planeta[6].

O desenvolvimento do Humanismo na Europa, entre os séculos XIV e XVI, apontando para o ser humano como o centro de atenção, decisão e ação da própria existência humana pôs em cheque, para dizer o mínimo, as explicações religiosas sobre a História. Pode-se afirmar que

> os humanistas consideravam os homens os verdadeiros sujeitos do conhecimento. O método de conhecimento, por excelência, era a observação da realidade, e não a revelação divina. Os humanistas, portanto, não acreditavam nas explicações baseadas em sistemas teológicos e filosóficos para compreender a história. Com o Renascimento, os pensadores que se interessavam pelo estudo da história recorreram à concepção humanista de história baseada na dos antigos. Os humanistas pressupunham que a ação dos homens era o objeto de estudo da história (MAUAD, 2010, p. 31).

Sob o Iluminismo do século XVIII, as explicações sobre o mundo e os homens passaram a ser orientadas por pressupostos da racionalidade e da relação dos homens com a natureza. A escrita da História procurava abandonar as explicações fundadas em deuses, mitos e na providência divina e colocar, em seu lugar, a capacidade humana de conhecer e decidir suas ações, o rumo dos acontecimentos e planejar seu futuro. Cabe ressaltar que vários iluministas, apesar de suas críticas à Igreja da época, não desconsideravam a religião em seu pensamento, mas empenhavam-se em demonstrar que as ações e instituições eram construções humanas inseridas no tempo e no espaço.

Uma das características mais marcantes do Iluminismo foi a crença no progresso cultural e científico da humanidade. Pensadores como Voltaire, Condorcet e Turgot defenderam

[6] O texto de Le Goff (1990) remete o leitor à reflexão sobre as noções de tempo cíclicas e lineares e suas interrelações. Desde a linearidade proposta no livro de Daniel no Antigo Testamento chegando à concepção das "três idades" do positivista August Comte parecem estabelecer a sequência do progresso da humanidade, mirando um determinado fim. Ao mesmo tempo, Le Goff chama a atenção para antigas e atuais concepções que percebem o tempo de forma cíclica, como sociedades indígenas australianas e americanas ou poeta romano Virgílio. Em 1991 e 1997, foram publicadas duas obras, *Generations* e *The FourthTurning* respectivamente, que buscavam identificar um padrão na História dos Estados Unidos da América formado por quatro ciclos geracionais que se repetiram desde a revolução americana pela independência no século XVIII numa unidade de tempo chamada, *saeculum*, com duração de aproximadamente 80 a 100 anos (STRAUSS, 1997). Apesar da cientificidade das obras citadas ser questionada por outros pesquisadores, a existência de tais obras, especialmente nos Estados Unidos do século XX, parece indicar a atualidade da afirmação de Jacques Le Goff de que "a reflexão sobre o tempo histórico está inacabada" (Le Goff, 1990, p. 366).

a ideia de progresso da humanidade em várias de suas obras. A função da História, diante disso, era prever o progresso da espécie humana, dirigi-los e acelerá-los produzindo moralidade, liberdade e justiça. O avanço das ciências e do conhecimento traria o aperfeiçoamento das instituições e das leis aproximando a humanidade da felicidade tangível ainda nesse mundo, diferentemente da concepção comum medieval de que a felicidade seria alcançada apenas em outra vida (ZANIRATO, 2011).

Com o filósofo Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), a História passa a ser entendida como um processo. Processo esse que acontece na tensão entre o indivíduo e o coletivo em busca da liberdade. Esta é a dialética hegeliana. Também é em Hegel que se percebe a discussão sobre a subjetividade do conhecimento, inclusive da História. Para Hegel, o olhar do historiador

> sempre será um olhar inserido em seu tempo. É impossível se colocar fora do fluxo temporal. Mas nem por isso Hegel adere ao Romantismo e sua defesa da tradição, da experiência acumulada e do passado. Sem negar a abstração e a experiência, Hegel mostrará que a história é um diálogo constante entre os dois, e que o sujeito, sempre que conhece um objeto, precisa rever a ideia que tem de si e do mundo (MAUAD, 2010, p. 124).

Hegel apontava o Estado como sendo o objeto mais apropriado para o estudo da História, inaugurando, assim, uma predileção dos historiadores pela história política. Para Hegel, o Estado era a síntese da família e da sociedade e era através do Estado que as liberdades seriam garantidas. Assim, a primazia do Estado sobre a sociedade justificaria a primazia do Estado como objeto de estudo da História (MAUAD, 2010, p. 124).

No início do século XIX, o filósofo Auguste Comte inaugura o que será denominado por ele mesmo de Positivismo. Para Comte, as concepções de mundo passaram por três estados: o estado teológico ou fictício; o estado metafísico ou abstrato; e, o estado científico ou positivo, sendo que, neste último, o cientista deveria ser neutro em relação ao seu objeto de estudo e buscar leis gerais, inclusive na História, para que os fenômenos pudessem ser explicados (ZANIRATO, 2011).

A partir de meados do século XIX, a Europa passa a conhecer as ideias de um pensador alemão chamado Karl Marx. Em seus escritos, Marx critica concepções econômicas, sociais e históricas bastante aceitas no contexto europeu da época. Algumas de suas críticas atingiam a escrita da História, no sentido de que as narrativas deveriam trazer elementos como a luta de classes, as questões sobre a exploração dos trabalhadores. Como a produção e apropriação dos produtos expressavam historicamente a desigualdade no social, a "História apregoava o

constante conflito entre os homens pelo controle dos meios de produção e a geração das distintas classes sociais" (ZANIRATO, 2011, p. 68).

A transição do século XIX para o século XX também foi marcada pelas ideias do pensador alemão Max Weber. Este pensador, assim como Marx, foi bastante ativo politicamente durante toda a sua vida. A ênfase atribuída por Weber à História era a de que esta deveria buscar a compreensão do sentido e das lógicas que orientam as ações dos sujeitos individuais na História e, portanto, não caberia à História ou qualquer outra ciência, elaborar concepções de mundo de validade universal (MAUAD, 2010, p. 198). Cabe ressaltar que, tanto o pensamento de Karl Marx quanto o de Max Weber foram desenvolvidos e utilizados por diversos pensadores e movimentos políticos e intelectuais até a atualidade.

No início do século XX, os franceses Marc Bloch e Lucien Febvre fundaram a Revista *l'Annales d'Histoire Economique et Sociale*, em função da qual um grupo de historiadores reuniu-se para contestar a escrita da História fundamentada apenas nas grandes questões econômicas e nas decisões das elites, ampliando as concepções sobre objetos históricos, fontes históricas e buscando em outras áreas do conhecimento subsídios para a compreensão e explicação das ações e mentalidades individuais e coletivas dos diversos sujeitos que compõe as sociedades. Esse diverso e amplo grupo de pensadores ficou conhecido como Escola dos Annales.

Silvia Zanirato (2011, 84-85) aponta para a mudança de paradigmas sobre objetos históricos e fontes históricas ocorridos com os Annales da seguinte forma:

> A ampliação do objeto histórico propugnado por ambos [Bloch e Febvre] também resultou na inclusão de novos protagonistas, sobretudo da chamada "gente simples". Frente a uma História tradicional, até então centrada nas grandes individualidades e nas elites governantes, o que defendiam eram estudos voltados para a compreensão e a explicação da vida das pessoas comuns.
> O alargamento de horizontes e perspectivas historiográficas que os Annales defendiam tinham outro aspecto complementar e coerente com as dimensões mencionadas na ampliação do conceito de fontes, superar o entendimento do texto documental como o documento por excelência.

Primeiramente, cabe perceber no trecho acima a inclusão de personagens antes relegados ao esquecimento e a irrelevância histórica. A "gente simples" passou a ser também objeto de estudo e reflexão sobre os desdobramentos da História percebidos nos grandes eventos bem como no cotidiano vivenciado por todos os humanos. Dessa forma, outra questão se colocava ao historiador: como acessar as informações referentes às pessoas que não

protagonizavam os documentos oficiais? A resposta para essa questão passava por mudanças na escolha e na interpretação dos documentos.

Corroborando com essa percepção mais ampla do conceito e dos usos de fontes historiográficas, Verena Alberti (2019, p. 108) afirma que "praticamente toda a produção humana pode ser indagada como fonte" e que "para cada tipo há formas específicas de abordagens". A utilização dessas fontes passa por sua identificação, a intencionalidade e as condições de sua produção e preservação. Além disso, a atenção do historiador precisa captar mais aspectos do que aquilo que está contido texto documental, pois "as fontes podem documentar coisas que seus autores originalmente não tencionavam registrar" (ALBERTI, 2019, p. 109).

Também cabe chamar a atenção para a forte ênfase dos historiadores dos Annales, na discussão da relação entre o passado e o presente, o historiador e o seu objeto de estudo e da problematização da História, como sintetizado por Zanirato (2011, p. 84):

> Esses autores entendiam que havia que destacar o papel ativo do historiador na construção não só da interpretação como do próprio "fato histórico". O fato histórico, como algo dado por si, como diziam então, não existe. Os documentos, as 'veneradas fontes históricas', só fornecem respostas aos problemas que o historiador previamente apresenta. Por isso defendiam uma História defendida por hipóteses e por problemas, e questionavam 'a velha doutrina das operações consecutivas': primeiro estabelecer os fatos; depois, interpretá-los.
> Outra questão presentada por esses historiadores dizia respeito ao entendimento de que as formulações dadas aos documentos, às interrogações, às hipóteses eram elaboradas a partir do presente do historiador, do mundo que o envolve [...]
> A proposta dos Annales era a de destacar a conexão entre a escrita histórica e presente e o sentido deste na relação com a pesquisa.

Percebe-se, com essa proposta dos Annales, a atenção na função do historiador que se coloca, não apenas como um leitor e intérprete dos acontecimentos do passado, mas como construtor da pesquisa e da narrativa histórica e, portanto, da própria História. Os interesses e os questionamentos do tempo presente do historiador conduzem as suas ações (como por exemplo, a seleção de fontes, a organização de eventos, a ênfase em determinados fatos históricos em detrimentos de outros). E, assim, torna-se imperativo que se inclua na construção da pesquisa e da escrita historiográfica a reflexão sobre a relação do mundo presente do historiador com a sua construção e interpretação dos fatos históricos.

Para além das correntes historiográficas apresentadas até este momento neste texto, chega-se à historiografia da pós-modernidade. Silvia Zanirato (2011, p. 103) cita o sociólogo

Boaventura de Souza Santos para explicar a pós-modernidade como a expressão da "pluralidade de projetos coletivos articulados de modo não hierárquico [...] que se substituem à reformulação de uma teoria geral de transformação social". E a historiografia, como outras áreas do conhecimento, também passa a lidar com essa 'pluralidade de projetos articulados' através de novas maneiras de pesquisar e escrever História.

Nesse contexto, surge a História Cultural, muito próxima da Antropologia, que propõe o entendimento de que não é possível a formulação de postulados históricos universais. Antes, busca compreender como as pessoas do passado explicavam (explicam) ao mundo a partir de sua própria cultura, seus simbolismo, seus sentimentos e seus valores, avançando assim para além da História Política e dos documentos oficiais. Em tal contexto, destaca-se a relevância da Micro História como metodologia que se propõe a analisar acontecimentos com sujeitos em determinados contextos específicos para daí compreender as contradições dos sistemas normativos e a diversidade de relações, sem sacrificar as experiências individuais em nome de generalizações conceituais (ZANIRATO, 2011, p. 119).

Embora a breve exposição acima tenha seguido a ordem cronológica do surgimento das diferentes abordagens metodológicas e conceituais de se fazer a História, é fundamental observar que o surgimento de uma nova perspectiva historiográfica não necessariamente invalida ou, ainda menos, extingue correntes historiografias anteriores. Ou seja, o uso de fontes mais diversas proposto pela História Cultural não extingue, por exemplo, o uso dos documentos oficiais, tão preciosos a Hegel. Antes, amplia o uso dessas fontes e acrescenta novas maneiras de interpretá-las e inseri-las numa nova proposta metodológica, conforme discutido acima.

Por outro lado, é também verdade que metodologias e conceitos caem em desuso, são abandonados ou substituídos por inovações. Isso também parece ser verdadeiro na historiografia e no ensino da História. Por vezes, o historiador pode perceber-se diante da necessidade (ou oportunidade) de explorar, e até mesmo criar o novo e deixar de lado o conhecido afim de se aproximar de respostas para sua busca.

É válido ressaltar também que, segundo André Chervel apud Bittencourt, "as disciplinas escolares constituíram-se efetivamente e passaram a ter essa denominação a partir de 1910" (BITTENCOURT, 2018, p. 32). Portanto, as diferentes correntes historiográficas apresentadas, juntamente com suas metodologias e objetivos, foram desenvolvidas em diversos contextos de pesquisa e ensino, incluindo, porém jamais de forma exclusiva, o ambiente escolar. Thais Nívia de Lima e Fonseca (2017) afirma ainda que governos, grupos religiosos, organizações políticas e econômicas são alguns dos exemplos de ambientes onde as transformações da historiografia ocorreram, talvez, chamando a atenção para o fato de que a História ocupa lugar de destaque

fora do ambiente acadêmico e apresenta usos significativos na construção de determinadas realidades.

A partir dessas reflexões, é possível elaborar alguns questionamentos como: em que medida as diferentes correntes historiográficas estão presentes na prática dos historiadores brasileiros e, em especial, entre professores e alunos de História no ambiente escolar? Quais são as contribuições metodológicas e conceituais das diversas abordagens historiográficas que se pode perceber na construção da História e do ensino de História no Brasil do passado e da atualidade? E, finalmente, o que manter e o que abandonar, em termos de historiografia, na pesquisa e no estudo de História no ambiente acadêmico, mas especialmente no ambiente escolar?

Diante de tais questionamentos, faz-se necessária também uma breve abordagem dos desdobramentos da historiografia e do ensino de História no contexto brasileiro no período que se inicia com a constituição do Brasil enquanto nação independente e chega até o Brasil, e as políticas públicas sobre o ensino de História, do século XXI.

1.2 HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: SUPORTE DO PATRIOTISMO

O nascimento de uma História e de uma historiografia oficial brasileira pode ser atribuído a também oficial fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB[7]. No primeiro discurso proferido no IHGB, o cônego Januário da Cunha Barbosa lança alguns dos princípios que norteariam a produção historiográfica do Brasil no século XIX. Em sua análise do discurso de Januário da Cunha Barbosa, o professor Temístocles Cezar (2004) aponta para a presença, no discurso do cônego, de aspectos como a necessidade de se construir uma História da nação brasileira que demonstrasse o sentimento de pátria ainda pré-existente à formação do país. Assim, a "heroica" missão do IHGB seria a criação de uma História Brasileira, mesmo que seguindo moldes europeus, pois seria escrita por brasileiros que se ocupariam de suscitar os grandes nomes da nação, transformando-os em heróis nacionais (CEZAR, 2004, p. 23).

Percebe-se, na estruturação do IHGB, a intencionalidade de que a História Brasileira se ocupasse da construção e difusão de uma História Nacional Geral, destinada à formação e consolidação da nação como elemento homogêneo e grandioso, mesmo antes de sua

[7]No dia 21 de outubro de 1838, 27 sócios fundadores declaram fundado o IHGB e elegeram, para servirem interinamente até a aprovação dos Estatutos: presidente, o Visconde de São Leopoldo; 1º secretário, o cônego Januário da Cunha Barbosa; 2º secretário, o Dr. Emilio Joaquim da Silva Maia. Ver www.ihgb.org.br

constituição como país independente. Não havia, portanto, estímulo, ou até mesmo espaço, para a construção de uma História mais fragmentada, que refletisse a situação dos grupos heterogêneos que compunham o Brasil do período. Produzia-se e ensinava-se, nas palavras da professora Thais Nívia de Lima e Fonseca, "uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia" (FONSECA, 2017, p. 51).

As influências do IHGB se estenderiam até o início da República no Brasil, pois a necessidade de afirmação como nação unida e civilizada ainda era tida como urgente e necessária. A formação de uma população ordeira e patriota figurava como o objetivo da Educação e, especialmente, do ensino de História nas primeiras décadas do século XX. Isso se explicita nas obras de autores como Jonathas Serrano e Rocha Pombo, que apontavam o ensino de História como caminho para a construção de um cidadão adaptado à ordem política e social vigente do período e que cultuasse e honrasse a pátria (FONSECA, 2017, p. 55).

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL DURANTE A ERA VARGAS (1930-1945) E PÓS-ESTADO NOVO

A década de 1930 pode ser considerada especialmente marcante no que se refere ao ensino de História no Brasil. Em 03 de novembro de 1930, foi instaurado o governo provisório de Getúlio Vargas após o golpe que afastou do governo federal o presidente da República Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes. No dia 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, inaugurando uma nova fase para as políticas educacionais no país.

A educação no Brasil nesse período estruturava-se em torno de três etapas. A primeira era chamada de *ensino primário*, a segunda etapa era denominada *ensino secundário* e, finalmente, a terceira etapa era o *ensino superior*. Cada uma das etapas apresentava características e objetivos próprios, como será abordado a seguir. Porém, duas características podem ser percebidas na vigência dessas três etapas: a *centralização* das decisões e diretrizes relativas à organização e conteúdos a serem ensinados; e o *objetivo nacionalista* da educação.

Sobre a escola primária desse período, com duração média de quatro anos, é possível identificar a preocupação de que os alunos, inclusive das classes populares, deveriam aprender a ler e escrever a língua portuguesa (língua pátria), adquirir conhecimentos básicos de matemática, geografia, desenho, noções de ciências físicas, naturais e sociais, inclusive higiene e trabalhos manuais. Porém, o aspecto que perpassava todos os conteúdos e práticas escolares

era a formação moral e cívica com vistas ao enaltecimento da pátria e da nacionalidade. (BITTENCOURT, 2018).

Rosa Fátima de Souza (2012, p. 72-73) destaca esse caráter de formação nacionalista presente na educação primária do Brasil da seguinte forma:

> Nas décadas de 1930 e 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, o nacionalismo brasileiro alimentou-se de um projeto autoritário e centralizador. Na vigência do Estado Novo, a política de nacionalização empreendida pelo governo federal, buscou erradicar as minorias étnicas, linguísticas e culturais, atuando sobre os núcleos de colonização estrangeira... Os professores primários foram conclamados para essa campanha nacionalista e boa parte do magistério assumiu tal empreendimento como causa cívica. [...] Inúmeras atividades foram promovidas pelas escolas primárias urbanas e rurais com vistas a nacionalização: o culto à bandeira nacional, o combate as ideias comunistas através de palestras, o hasteamento da bandeira em datas nacionais, o ensino com "correção e entusiasmo" do hino nacional e do hino à bandeira, o avivamento do ensino cívico... [...] Vemos, assim, como a manipulação dos símbolos nacionais se prestou aos objetivos de capturar as almas infantis e angariar adesões duradouras à causa da construção da nacionalidade brasileira.

Percebe-se, portanto, que o objetivo fundante da escola primária durante a Era Vargas continuava muito próximo dos objetivos propostos pela educação do Império e dos anos iniciais da República no Brasil, ou seja, a construção do nacionalismo. O culto aos heróis nacionais, as histórias e símbolos brasileiros eram práticas pedagógicas cotidianas nas salas de aula nos cursos primários do período.

Se para o ensino primário a tendência de continuidade sob a égide do nacionalismo foi uma realidade durante o governo de Vargas, para o ensino secundário foram introduzidas propostas de mudanças logo nos primeiros anos de seu governo. A primeira grande modificação proposta pelo Ministério da Educação e Saúde foi a reorganização do ensino secundário e superior, oficializada pelo Decreto n. 18.890, de 18 de abril de 1931, e identificada pelo nome do seu idealizador, o ministro Francisco Campos[8]. Essa reorganização propunha, entre outras ações, o aumento do número de anos do ensino secundário (de cinco para sete anos) e a seriação do conhecimento escolar que, a exemplo da organização do ensino primário, desde o final do século XIX, definia a progressão dos saberes escolares permitindo um controle maior sobre sua seleção, organização e avaliação. A necessidade de frequência (de no mínimo três quartos das aulas de uma determinada série como requisito obrigatório para a aprovação para a série

[8] Francisco Luís da Silva Campos nasceu em Dores do Indaiá, Minas Gerais, em 18 de novembro de 1891. Advogado, político e professor, ficou famoso desde os tempos de estudantes por defender que os excessos da democracia deveriam ser reprimidos pelo exercício da autoridade. Sua aproximação com o fascismo torna-se concreta quando da sua participação na elaboração da Constituição de 1937, também chamada de *Polaca*.

seguinte) e o modelo enciclopédico de ensino faziam com que a educação secundária brasileira atendesse primordialmente as camadas sociais mais altas da população, pois a proposta de um ciclo de estudos mais longos e exigentes, em termos de tempo e dedicação de seus alunos, visava prepará-los para o ingresso em universidades no Brasil e na Europa e contrastavam drasticamente com os estudos curtos e práticos dos cursos técnico-profissional ou normal, mais exequíveis para a maior parte da população.

Com a Reforma Francisco Campos, o ensino secundário passou a ser dividido em dois ciclos: o *fundamental*, com duração de cinco anos e formação mais geral, e o *complementar*, com duração de dois anos e visando o ingresso na universidade. A disciplina de História da Civilização estava seriada em todos os cinco anos do fundamental e a História Natural[9] estava presente nos três últimos anos desse ciclo. Já no ciclo complementar, as disciplinas de História da Civilização e História da Filosofia integravam o curso para os alunos que buscavam cursar Direito, enquanto que apenas a disciplina de História Natural integrava o curso preparatório para Medicina, Farmácia e Odontologia. (SOUZA, 2012).

Norberto Dallabrida (2009, p. 188) afirma que

> A Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didático-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional.

Em busca da efetivação das propostas do Ministério da Educação e Saúde, houve a necessidade do governo de criar distritos de inspeção espalhados pelo país. Dallabrida (2009) aponta ainda que, nesses distritos, trabalhariam inspetores cujas obrigações seriam: fixar residência nos seus respectivos distritos de inspeção; realizar visitas frequentes às escolas e elaborar relatórios mensais sobre essas visitas e o andamento dos trabalhos realizados nas escolas. Esse aspecto da atuação governamental demonstra o caráter controlador e centralizador do governo Vargas.

Rosa Fátima de Souza (2012, p. 163-164) sintetiza os principais aspectos da Reforma Francisco Campos da seguinte maneira:

[9] História Natural é um termo genérico, atualmente em desuso, geralmente usado para designar estudos científicos, contrapondo-os, assim, à história política ou eclesiástica. Pode incluir em sua definição desde conhecimentos relacionados à Biologia e Física até conhecimentos de Geografia e Arqueologia (estes últimos, bem próximos ao campo de estudos da História, como concebida atualmente).

> Vista como um todo, a reforma Campos para a educação secundária instaurou as bases da organização escolar sobre a qual ocorreria a expansão do ensino nas décadas seguintes. Embora não tenha significado uma ruptura com o passado, as inovações foram significativas. (...) pode-se dizer que as medidas tomadas repercutiram na institucionalização da escola, introduzindo os ciclos como estratégia de diversificação doa estudos e abalando a primazia das humanidades. Destacam-se também a duração do curso em 7 anos, a consolidação dos estudos regulares, as normas legitimando a centralidade da transmissão dos conhecimentos e a rigidez do sistema de avaliação. A escola secundária continuava sendo símbolo de distinção cultural e o seu papel de integração nacional foi reforçado.

Assim, mesmo diante de inovações propostas pelo Decreto n. 18.890, é possível perceber alguns elementos fomentadores do nacionalismo, principalmente a construção de uma educação unificada e homogeneizadora para todo território nacional e o controle centralizado sobre esta. O estudo de línguas clássicas, a duração do curso e a exigência de frequência apontam para o caráter elitista da escola secundária do Brasil nesse período.

No ano de 1934, Gustavo Capanema[10] assumiu o Ministério da Educação e, entre outras ações, preocupou-se com a criação de padrões que pudessem ser estendidos a várias instituições no Brasil. De acordo com Marieta de Moraes Ferreira (2012, pp. 613-614), isso se apresenta na criação da Universidade do Brasil – UB, em 1937, que deveria servir de modelo para os cursos de graduação em todo o país. Assim, a Universidade do Distrito Federal – UDF, criada em 1935, vinculada ao governo municipal do Rio de Janeiro e destinada à formação de professores e pesquisadores com forte influência francesa, foi lentamente suprimida. Em 4 de abril de 1939, a UDF foi finalmente extinta e parte de seus quadros foi integrada a recém-criada Faculdade Nacional de Filosofia – FNFi – da UB.

A proposta desse novo modelo de formação e, consequentemente, de educação pode ser resumida no seguinte texto da professora Marieta de Moraes Ferreira (2012, p. 616):

> Assim, a institucionalização do curso de história na FNFi foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação.

[10] Gustavo Capanema Filho nasceu em Pitangui, Minas Gerais, em 10 de agosto de 1900. Tornou-se Bacharel em Direito em dezembro de 1924 e em 1927 foi eleito vereador à Câmara Municipal de Pitangui. Após isso, esteve durante muitos anos envolvido com a política local e nacional, sendo o Ministro da Educação que mais tempo ficou no cargo em toda a história do Brasil (1934 a 1945, aproximadamente 11 anos contínuos). Em fevereiro de 1931, antes, portanto, de assumir como Ministro da Educação, Capanema lançou, juntamente com Francisco Campos e Amaro Lanari, o manifesto de fundação, em Minas, da Legião de Outubro, organização que vinha sendo criada em vários estados com o beneplácito do Governo Provisório. Constituída como um corpo paramilitar, a Legião Liberal Mineira, tal como ficou conhecida no estado, adotou não apenas princípios de caráter fascista em seu programa, como também o uniforme de camisas pardas, numa alusão aos nazistas alemães e aos "camisas negras", fascistas italianos.

> Pode-se notar também que, entre as conturbações políticas e os embates acadêmicos, forjou-se um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica.

Assim, percebe-se que, apesar de movimentos propondo novas abordagens sobre a educação e formação de educadores, como a fundação da UDF, o modelo oficial de educação brasileiro, no final do período do Estado Novo, ainda apresentava muita proximidade do nacionalismo e patriotismo presentes na educação do século XIX. Percebe-se também, a forte influência do autoritarismo de natureza fascista tanto na atuação de Francisco Campos, quanto de Gustavo Capanema à frente do Ministério da Educação.

Em seu livro *Fui Secretário de Getúlio Vargas*, o advogado Luiz Vergara, que atuou por dezoito anos como oficial de gabinete de Vargas, aponta para essa característica emblemática de Campos e, também, de Capanema:

> A Constituição do Estado Novo foi considerada fascista ou totalitária. Reconheçamos que a acusação não era gratuita. Contém realmente matérias que se identificam com o fascismo. Lá está para não enganar ninguém o capítulo da organização econômica baseada no corporativismo. Francisco Campos tinha uma antiga e manifesta atração pelos regimes de força e de molde totalitário. Basta lembrar a sua tentativa para organizar em Minas, logo após a vitória de 30, a Legião dos camisas cáqui com a colaboração de Gustavo Capanema e do próprio Presidente [do estado de Minas Gerais] Olegário Maciel... Isso explica, sem necessidade de maiores explanações, por que Francisco Campos, tomando a iniciativa de elaborar a carta constitucional imposta pelo golpe de 37, aproveitasse a oportunidade para dar aplicação aos seus esquemas ideológicos, o que realizou com inteligência e boa técnica de jurista. (VERGARA, 1960, p. 144)

O trecho acima demonstra a percepção do autor que, mesmo trabalhando lado a lado com Francisco Campos e Gustavo Capanema, aponta elementos de autoritarismo presentes nas ações de ambos. Em si, a tarefa de elaborar a Constituição de 1937, elemento integrante do golpe que instaurou o Estado Novo[11] no Brasil, demonstra a predileção de Francisco Campos por regimes autoritários. Além disso, a participação de Campos e de Capanema na organização de grupos paramilitares nos moldes dos grupos nazifascistas europeus[12] denuncia a

[11] O Estado Novo foi o regime político instaurado por Getúlio Vargas no Brasil, através de um golpe de estado, em 10 de novembro de 1937. Este regime caracterizou-se pela centralização do poder no âmbito federal, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo. O Estado Novo chegou ao fim em 31 de janeiro de 1946, poucos meses após a deposição de Getúlio Vargas de seu cargo de presidente da República por um movimento militar em 29 de outubro de 1945.

[12] Em vários países europeus, na primeira metade do século XX, foram organizados grupos paramilitares de caráter autoritário que buscavam combater opiniões contrárias às propostas de governo centralizador e totalitário. Os exemplos da Itália, com os "Camisas Negras" de Mussolini, e da Alemanha, com os Camisas Pardas de Ernst

aproximação ideológica referida por Vergara entre os ministros da Educação citados e os grupos europeus. Este relato de Luiz Vergara foi registrado aproximadamente 20 anos após os fatos em si tomarem lugar e após a queda dos governos fascistas europeus, sob ampla reprovação mundial. Assim, é possível notar um certo tom de crítica nas palavras do antigo secretário de Vargas sobre a atuação de Campos e Capanema. A impressão que permanece, no entanto, é de que o governo de Getúlio Vargas acolhia, ou até incentivava, estas matrizes de pensamento autoritário em sua estrutura de funcionamento, inclusive na organização educacional brasileira do período.

O corporativismo e a regulação intensa do Estado, outra característica típica de regimes autoritários, nas relações econômicas da sociedade propostas pela Constituição de 1937 podem ser claramente percebidos, como apontado por Vergara, nos artigos 138, 139 e 140 da referida Constituição, onde se lê, em sua versão original[13]:

> Art. 138 - A associação profissional ou sindical é livre. Somente, porém, o sindicato regularmente reconhecido pelo Estado tem o direito de representação legal dos que participarem da categoria de produção para que foi constituído, e de defender-lhes os direitos perante o Estado e as outras associações profissionais, estipular contratos coletivos de trabalho obrigatórios para todos os seus associados, impor-lhes contribuições e exercer em relação a eles funções delegadas de Poder Público.
> Art. 139 - Para dirimir os conflitos oriundos das relações entre empregadores e empregados, reguladas na legislação social, é instituída a Justiça do Trabalho, que será regulada em lei e à qual não se aplicam as disposições desta Constituição relativas à competência, ao recrutamento e às prerrogativas da Justiça comum. A greve e o *lock-out* são declarados recursos antissociais nocivos ao trabalho e ao capital e incompatíveis com os superiores interesses da produção nacional.
> Art. 140 - A economia da população será organizada em corporações, e estas, como entidades representativas das forças do trabalho nacional, colocadas sob a assistência e a proteção do Estado, são órgãos destes e exercem funções delegadas de Poder Público.

Percebe-se, assim, o fortalecimento de elementos de regulação e controle instituídos pelo Estado brasileiro sob o governo de Getúlio Vargas. O texto da Constituição de 1937 imputa ao Estado o poder de gerir e arbitrar sobre a economia e as relações entre empregadores e

---

Röhm, são os mais emblemáticos. Porém, cabe lembrar que grupos similares foram organizados na Inglaterra, Irlanda, França, Espanha. Fora da Europa, havia grupos como esses nos Estados Unidos, México, Canadá e China. No Brasil, os "Camisas Verdes" de Plínio Salgado constituíam o braço paramilitar do Movimento Integralista Brasileiro. Ver www.cambridge.org e www.fgv.br

[13] O Artigo 138 foi suspenso pelo Decreto nº 10.358, de 1942; já o Artigo 140 teve sua redação modificada pela Lei Constitucional nº 9, de 1945. Essas alterações parecem corroborar a ideia de que, em sua versão original de 1937, os referidos artigos carregavam aspectos que não se sustentariam em um contexto diferente daquele proposto pela instauração da ditadura do Estado Novo. Ver www.planalto.gov.br

empregados. Além disso, o artigo 139 deixa claro que o objetivo final dessa regulamentação tem como preocupação central o "interesse da produção nacional", excluindo assim tanto o interesse direto dos empregadores quanto dos empregados.

De forma semelhante, a Carta de 1937 traz em seu artigo 132, quando trata da educação e da cultura, a indicação de que o objetivo das instituições educacionais é o de preparar os jovens brasileiros para cumprirem seus "deveres para com a economia e a defesa da Nação" [14]. Mais uma vez, as necessidades do indivíduo, suas singularidades e aspirações, são relegadas ao apagamento em nome do dever cívico para com as necessidades do Estado. Cabe lembrar também que o ordenamento imposto pela Constituição de 1937 estendia-se por todo o território nacional. Dessa maneira, a legislação educacional desconsiderava a diversidade de contextos e de populações existentes no Brasil e enfatizava a necessidade de fortalecimento do poder central através das instituições federais como o próprio Ministério da Educação e as Universidades Federais, como citado anteriormente.

Assim como pesar do caráter autoritário e homogeneizante da legislação varguista sobre a educação no Brasil, propostas de abordagens diferenciadas da educação se fizeram presentes na sociedade brasileira, durante toda a Era Vargas? Provavelmente a maior expoente dessas propostas tenha sido o movimento que em 1932 levou um grupo de educadores, liderados por Fernando de Azevedo[15], a publicar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.[16]

A começar pelo próprio nome, o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova se colocava como um evento catalisador de uma nova proposta educacional para a realidade brasileira. Com certa ênfase cientificista e sociológica em sua argumentação, Fernando Azevedo destaca, desde o início do documento, a relevância que o desenvolvimento material e científico havia alcançado no mundo de sua época. Porém, segundo Azevedo, os eventos ocorridos em seu tempo, a criticidade às explicações sociais humanistas defendidas pela elite política e social do país e a disciplina dos estudos universitários trouxe, à sua geração,

[14]Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação. Ver www.planalto.gov.br.

[15]Fernando de Azevedo nasceu em 2 de abril de 1894, em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais. Durante sua vida atuou como educador, professor, administrador, ensaísta e sociólogo no Brasil e no exterior. Iniciou sua carreira na educação aos 22 anos como professor em Belo Horizonte, atuando, depois disso, em cargos em governos estaduais, universidades e jornais. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova no contexto brasileiro. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira, em busca de uma educação pública de qualidade.

[16] Texto publicado em 2010, como parte da Coleção Educadores, no âmbito do Acordo de Cooperação Técnica MEC/UNESCO com o objetivo de contribuir para a "formulação e implementação de políticas integradas da melhoria de equidade e qualidade da educação em todos os níveis de ensino formal e não formal".

> novos ideais e uma consciência nova, banhada na clara inteligência das realidades do meio e dos problemas de seu tempo. Foi com os homens dessa geração, idealistas prático, realistas a serviço do espírito, que se formou no Brasil uma consciência educacional, com o problema da educação, tratado e discutido sob todos os aspectos, passou para o primeiro plano das cogitações, preparando-se o caminho para as grandes reformas escolares. (AZEVEDO, 2010, p. 21)

Assim, os signatários[17] do Manifesto declaram-se pioneiros, precursores nessa tarefa de transformar o regime educacional do Brasil. Para esses educadores, uma sociedade heterogênea e em transformação como a sociedade brasileira, necessitava urgentemente romper com o modelo de educação herdado dos tempos do Império e do início da República.

Nesse Manifesto, os pioneiros da educação abordavam questões que iam desde a estrutura organizacional federal até questões didático-metodológicas típicas do contexto escolar. Ao propor que a educação fosse uma função essencialmente pública, laica gratuita e obrigatória, o texto do Manifesto propunha um modelo de estrutura educacional para o Brasil assentado sobre a atuação do Estado, de maneira bastante centralizada e impositiva, como revela o trecho a seguir:

> Afastada a ideia de monopólio da educação pelo Estado, num país em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância, as instituições privadas idôneas... [para] que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (AZEVEDO, 2010, p.44)

Percebe-se, assim, a aspiração de que a educação no Brasil fosse efetivamente monopólio do Estado e que os signatários do Manifesto abrem mão dessa proposta temporariamente pela incapacidade financeira do Estado brasileiro assumir integralmente essa empreitada naquele momento histórico específico. Apesar desse revés financeiro, a presença do Estado deveria se impor através de "vigilância" sobre as instituições privadas que o Estado julgasse idôneas, a fim de exercerem a tarefa de promover uma "formação idêntica" para os jovens brasileiros, independentemente de suas condições socioeconômicas.

---

[17] Entre os 24 signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, são encontrados, além de Fernando de Azevedo, alguns nomes reconhecidamente famosos na política e na literatura brasileira, como Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Cecília Meireles.

O próprio texto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 2010, p. 47) preocupa-se em especificar que a unidade proposta para a organização da educação brasileira não implica num "centralismo estéril e odioso", pois "unidade não significa uniformidade", antes a "unidade pressupõe multiplicidade", especialmente diante das exigências e interesses regionais de um país tão grande e diverso como o Brasil. Para tal,

> decorre a necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativas e econômica, com que os técnicos e educadores, que têm a responsabilidade e devem ter, por isso, a direção e a administração da função educacional, tenham assegurados os meios materiais para poderem realizá-la.

Esta proposição opõe-se diametralmente contra a estrutura de ensino, avaliação e inspeção organizada pela Reforma Francisco Campos, na qual, como citado anteriormente, cabia aos profissionais da escola a execução dos parâmetros designados pelo Governo Federal, tanto no aspecto administrativo das escolas quanto no aspecto pedagógico. A presença do inspetor, seus relatórios mensais e sua autoridade ilimitada sobre a escola revelam a tentativa de um governo com características autoritárias de impor à população escolar a força de suas decisões e diretrizes. Ao tecer essa abordagem, o texto do Manifesto demonstra o entendimento de que todos os aspectos relativos à educação, seja estrutura da legislação, seja a didática utilizada pelo professor, estavam intrinsecamente conectadas e, portanto, precisavam ser abordadas conjuntamente.

Em sua obra *Ensino de História: fundamentos e métodos*, Circe Bittencourt (2018) propõe algumas reflexões sobre a relação entre as políticas públicas, metodologias de ensino e objetivos de formação dos alunos. Entre essas reflexões encontram-se as observações sobre memorização de datas, nomes e eventos, rememoração de datas cívicas e a formação do cidadão político, detentor do direito de voto e de uma cultural erudita e europeizada. Assim, o centro da proposta das políticas educacionais varguistas eram que, para a existência e manutenção de um governo de caráter autoritário, era imperativo que o currículo fosse controlado pelo Estado, trouxesse elementos de repetição e subserviência, resultando num cidadão trabalhador e cumpridor de deveres, apegado ao mesmo Governo que o formou. Enquanto isso, propostas de currículos e metodologias mais flexíveis e participativos tendiam a resultar num aluno também mais crítico, imaginativo e independente.

Como fora mencionado, em várias de suas proposições, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova opunha-se a elementos essenciais da Reforma de Francisco Campos. No campo didático-metodológico, a legislação oficial de 1931 estabelecia, como abordado anteriormente,

um sistema centralizado, controlado em seus pormenores e com forte ênfase na formação nacionalista e patriótica, o Manifesto propunha a descentralização e democratização do ensino, tanto no que se refere ao seu programa quanto ao acesso a ele, devendo este, além de possuir um caráter mais científico, integrar-se a vida do aluno e da comunidade onde estava situado. Este aspecto inovador em relação ao aluno é perceptível no trecho a seguir:

> A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades". (AZEVEDO, 2010, p. 49)

Esse modelo de educação colocava-se em oposição às tendências exclusivamente "passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional" (AZEVEDO, 2010, p. 49) e propunha, não apenas o ensino, mas a construção do conhecimento nos moldes científicos em todos os níveis da escola. Desde o ensino infantil até o ensino universitário, a educação deveria

> levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. (AZEVEDO, 2010, p. 54)

Cabe chamar a atenção ainda para o uso do termo *doutrina*, tanto no trecho mais acima quanto em diversos outros pontos do texto do Manifesto. A disputa estabelecida entre as diferentes visões de mundo dos integrantes do governo Vargas e dos Pioneiros da Educação Nova, parecia estar evidente para os envolvidos. A percepção de que o modelo de educação defendido pelos pioneiros era oposição ao modelo proposto pelo governo de Getúlio Vargas e que estes modelos tinham motivações e implicações que se estendiam para além da questão da educação se punha latente naquele contexto.

Outra reflexão possível sobre a utilização do termo doutrina (termo bastante comum no meio religioso) no texto do Manifesto é aquela que remete à obra de Alberth Mathiez, *As origens dos cultos revolucionários: fanatismo ideológico*[18]. Em seu texto, o autor discute o caráter religioso comum aos movimentos revolucionários anteriores ao século XX. Para Mathiez, o arcabouço "doutrinário", simbólico e cerimonial típico das religiões, também está presente nos movimentos revolucionários de caráter político. Seu estudo dedica-se primeiramente aos acontecimentos relacionados à Revolução Francesa de 1789, porém, sua reflexão pode se estender a outros movimentos revolucionários do Ocidente.

A inquietação de Mathiez sobre os elementos sociais e religiosos presentes em movimentos revolucionários fica evidente na seguinte passagem:

> Se eu demonstrar que os revolucionários, que os "patriotas", como gostavam de ser chamados, tiveram, apesar de suas divergências, um fundo de crenças comum, que simbolizavam suas crença sem sinais de convergência para os quais eles professavam uma verdadeira piedade, que tiveram práticas de cerimonias comuns nas quais gostavam de se reunir para manifestar uma fé comum, que quiseram impor suas crenças e seus símbolos a todos os outros franceses, que foram animados por uma fúria fanática contra tudo o que lembrava as crenças, os símbolos, as instituições que eles queriam remover e substituir – se eu mostrasse tudo isso, não teria eu o direito de concluir que existiu uma religião revolucionária, análoga em essência a todas as outras religiões? E, se assim for, como continuar vendo nos cultos revolucionários meras construções artificiais, expedientes improvisados, instrumentos efêmeros a serviço dos partidos políticos? (MATHIEZ, 2021, p. 25)

Assumindo essa postura de Mathiez como válida, a utilização do termo doutrina aponta para a percepção que os próprios signatários do Manifesto possuíam de que seu conjunto de crenças se opunha ao conjunto de crenças defendido pelo Governo de Getúlio Vargas. Pois, cabe lembrar que o movimento liderado por Vargas quando ascendeu ao poder governamental em 1930 era chamado por ele mesmo de "Revolução"[19]. Por outro lado, Fernando de Azevedo, ao redigir o texto do Manifesto, apesar de evitar a utilização recorrente do termo "Revolução", defende a proposta de organização da educação como um plano revolucionário[20]. Portanto, o termo doutrina parece evocar convicções e propostas bem mais profundas do que meros "expedientes improvisados, instrumentos efêmeros a serviço dos partidos políticos".

Desde o início do século XX, era perceptível a introdução das disciplinas cientificas, como Matemática, Física, Química, História Natural e Biologia, nos saberes e currículos

[18] Dissertação apresentada como tese de doutorado na Faculdade de Letras da Universidade de Paris, em 1903.
[19] Ver Vergara, 1960, p. 67.
[20] Ver Manifesto, 2010, p. 65.

escolares. Porém, a tradição educacional brasileira, ainda muito arraigada nos currículos clássicos humanistas, acabou adotando uma junção entre esses saberes naquilo que André Chervel, apud Bittencourt, denominou de humanidades científicas (BITTENCOURT, 2018). A História, nesse contexto, era ensinada de maneira cronológica e repartida em quatro grandes períodos (Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea), apontando para o progresso tecnológico como sinônimo de progresso civilizatório da humanidade. Porém, antes de abranger a humanidade em escala global, como o termo sugere nos dias atuais, a História da Civilização era uma História centralizada na Europa. Assim, se do ponto de vista político e social, o Brasil e a América eram tomados como fruto da expansão marítima, religiosa e econômica europeia, também a História da América e do Brasil eram entendidas como um apêndice da História da Civilização.

Esses aspectos mais científicos da educação inseriam o Brasil num mundo mais "moderno" e o aproximava das práticas adotadas em países europeus. Mas, apesar da discussão sobre uma educação mais "cientificista" estar presente no Brasil por décadas, somente no ano de 1947, houve um direcionamento para essa forma de encarar a educação. Saviani (2007, p. 281) chama a atenção para o fato de que vários elementos das discussões da Escola Nova[21] já estavam presentes na Constituição de 1934, com destaque para elementos de ordem administrativa.

Para atender o artigo 5º, inciso XV, alínea b, da Constituição Federal de 1946, que atribuía à União o poder de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, o então ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, constituiu uma Comissão para elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases – LDB[22]. Cabe ressaltar que Fernando de Azevedo,

[21]A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro. Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, aptos a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nessa sociedade. Então de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático. O grande nome do movimento nos Estados Unidos foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). John Dewey, filósofo norte americano influenciou a elite brasileira como movimento da Escola Nova. Para John Dewey a educação é uma necessidade social e, portanto, a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função democratizadora de igualar as oportunidades. Ver www.educador.brasilescola.uol.com.br

[22] Sob a presidência de Lourenço Filho, um grupo de 16 educadores trabalhou para organizar um projeto em alinhamento com os ideais da Escola Nova, pois 14 dos integrantes da Comissão eram adeptos dessa abordagem.

escritor do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, e Anísio Teixeira, antigo diretor do Departamento de Educação da prefeitura do Rio de Janeiro, embora não participassem diretamente como membros, contribuíram com o trabalho da Comissão. (SAVIANI, 2007)

É interessante perceber a mudança de postura dos pensadores da educação durante e após o governo de Getúlio Vargas. Se durante o período de 1930 a 1945 houve um certo equilíbrio entre as correntes *humanista tradicional*, representada pelos educadores católicos, e *humanista moderna*, representada pelos educadores da Pedagogia Nova, a partir do fim do Estado Novo (1945), a predominância da Escola Nova se torna evidente. Duas situações revelam essa predominância dos renovistas: dos 16 membros da Comissão constituída para elaborar o anteprojeto para uma futura LDB em 1946, apenas dois deles representavam os setores tradicionais da educação católica e os demais integrantes. Como já mencionado, eram adeptos da Pedagogia Nova. Outro fator significativo é que, mesmo entre os setores católicos, percebe-se o crescimento da influência das ideias e métodos renovistas. Durante as décadas de 1950 e 1960, várias ações como cursos, palestras e a criação de classes experimentais ocorreram dentro das organizações católicas visando construir o que Saviani (2007, p. 299) chama de "escola nova católica".

Essa predominância de caráter pedagógico da Escola Nova, no entanto, nem sempre se sobressaiu diante de discussões administrativas, principalmente, político-orçamentárias. Enquanto o antigo ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, Gustavo Capanema, acusava o projeto da LDB de ser uma artimanha política antivarguista[23], os representantes das escolas privadas, tanto laicas quanto confessionais, levantavam duras críticas ao projeto da futura LDB apontando-o como prejudicial à liberdade de ensino e de mercado no tocante à educação. Muitas dessas críticas apontavam para aspectos relacionados ao comunismo e a criação de um suposto monopólio estatal da educação visando a doutrinação socialista dos estudantes. Diante da acirrada disputa no âmbito político, vários setores da sociedade se organizaram em favor de uma legislação que impulsionasse a escola pública sob as teses defendidas pelos educadores da Pedagogia Nova, sendo a discussão sobre a escola pública frente à escola privada, e o papel do governo em regular esta última, o foco das discussões. Órgãos de imprensa, políticos, educadores e representantes da Igreja levaram essa discussão a público de maneira efusiva, como se pode perceber no texto de Saviani (2007, p. 291):

[23] Uma vez que o governo Vargas se preocupou em estabelecer um projeto centralizador e nacionalista para educação brasileira, Capanema acusava o anteprojeto da LDB, de caráter mais descentralizado e social, de destruir o legado e a memória de Getúlio Vargas.

> A revista *Vozes*, órgão da Igreja, perfilhou a posição privatista, tendo publicado, entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962, em torno de 84 matérias relacionadas à diretrizes e bases da educação. A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, órgão do INEP, entre setembro de 1956 e dezembro de 1963 publicou trinta matérias sobre o tema, compreensivelmente a maioria delas acolhendo contribuições favoráveis à escola pública. A revista *Anhembi*, empalmando a campanha em defesa da escola pública, pôs em circulação, entre março de 1957 e setembro de 1961, cerca de trinta artigos. A mesma posição foi assumida pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, que se colocou à frente do movimento da escola pública e publicou mais de sessenta matérias entre janeiro de 1957 e março de 1962. O *Correio Paulistano*, de São Paulo, e a *Tribuna da Imprensa*, do Rio de Janeiro, colocaram-se do lado da corrente privatista. Já a *Tribuna de Santos* e, de certo modo, a F*olha da Manhã (Folha de S. Paulo)*, *Jornal do Brasil* e *Correio da Manhã*, estes dois últimos do Rio de Janeiro, embora não monoliticamente, engrossaram a campanha da escola pública. Praticamente todos os jornais brasileiros publicaram no período alguma matéria sobre o assunto. Registre-se, por fim, a publicação, em 1960, da coletânea organizada por Roque Spencer Maciel de Barros, no âmbito do movimento em defesa da escola pública, contendo 55 textos com a colaboração de 12 autores, todos eles professores de reconhecida competência e experiência nos assuntos da educação. Nessa coletânea, encontra-se estampado o *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, redigido por Fernando de Azevedo ( )

Um aspecto que se destaca no texto acima citado é a existência de um novo "Manifesto dos Educadores". Escrito, em 1959, contendo os aspectos básicos da defesa da escola pública, esse documento, subscrito por 190 intelectuais da educação brasileira, foi chamado de *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, sendo elaborado pelo mesmo Fernando de Azevedo que, 27 anos antes, escrevera o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Se no primeiro Manifesto, de 1932, a ênfase do documento recaía sobre as metodologias, objetivos e significância da educação na vida e na formação do cidadão político, o segundo Manifesto, de 1959, nas palavras do professor Fernando Haddad, "insiste na relevância da educação pública para o desenvolvimento da democracia em nosso país" (Manifesto..., 2010, p. 103). Dessa forma, é possível afirmar que, para os signatários do Manifesto de 1959, as proposições levantadas pelo Manifesto de 1932 somente seriam efetivadas pela implantação e ação de uma escola pública, desde o ensino primário até o universitário, organizada pelo Estado[24], leiga, obrigatória e gratuita e, portanto, acessível a toda a população.

[24] Cabe ressaltar que o texto do *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados* não excluía a existência das instituições privadas do sistema de educação no Brasil, antes as percebiam como instituições de ensino que cooperariam com o Estado na educação e cultura, com função supletiva e de acordo com as normas básicas estabelecidas em lei.

Outro aspecto que levantava questionamentos políticos sobre a postura do anteprojeto da LDB, de 1946, referente à educação pública era a acusação de que seus defensores eram, antes de mais nada, comunistas. Para entender essa acusação, é fundamental perceber que entre os defensores da escola pública, havia três correntes básicas de pensamentos em relação ao ser humano e sua formação: a *liberal-idealista*, representada por professores de filosofia e História da educação da USP; a *liberal-pragmatista*, representada pelos educadores subscritos no Manifesto, e a *socialista*, cujo principal líder foi Florestan Fernandes. O professor Florestan Fernandes ocupou-se de difundir os ideais de uma futura LDB em inúmeras conferências, inclusive entre as massas e os sindicatos de operários, considerando a educação um fator de transformação social provocada (SAVIANI, 2007, p. 289-290).

Apesar da acirrada discussão sobre o anteprojeto da LDB, iniciado em 1946, os efeitos dessa discussão não necessariamente atingiram as bases escolares. Dois autores chamam a atenção para esse distanciamento entre a discussão no âmbito legislativo/administrativo e a aplicação no ambiente escolar. O professor Dermeval Saviani (2007, p. 303) aponta para o reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e altos índices de evasão e repetência, ou seja, uma parcela significativa da população estava afastada dos sistemas de educação existentes. A professora Thais Nivia de Lima e Fonseca, tratando especificamente do ensino de História, afirma que "a ressonância dos elementos diretivos da educação moral e política podia ser sentida em trabalhos realizados por estudantes das escolas primárias e secundárias" (FONSECA, 2017, p. 82). Assim, a História continuaria a promover o sentimento patriótico buscando inspiração em figuras relevantes do passado. Sobre os manuais, Thais Nívia ainda afirma que

> Após o Estado Novo não se verificam mudanças substanciais nas diretrizes para o ensino de História ou para a formulação dos manuais. Na verdade, parte significativa dos livros que foram produzidos nesse período continuaram a ser utilizados até o início da década de 1960, em sucessivas reedições, sempre preocupados com o papel de Tiradentes na formação moral e política dos jovens brasileiros. (FONSECA, 2017, p. 82-83)

Dessa forma, percebe-se que, apesar de envolver vários setores da sociedade, a discussão relativa ao modelo educacional brasileiro ainda não poderia ser considerada uma discussão democrática, no sentido de envolver, de forma participativa e representativa, amplamente a população brasileira.

1.4 A PESQUISA E O ENSINO DE HISTÓRIA

A partir da década de 1960, várias obras são divulgadas no Brasil apontando a educação mais como criadora de comportamentos do que de consciência. Essas obras refletiam, por exemplo, os princípios desenvolvidos pela teoria *behaviorista* de Skinner[25], entre outras. Tal mudança de parâmetros é apontada por Saviani (2007, p. 367-369) como resultado do estreitamento das relações entre Brasil e Estados Unidos da América, que se dava num contexto de industrialização e da política desenvolvimentista no Brasil[26]. Assim, muitos setores passam a ver na educação, exclusivamente, o caminho para a formação profissional. A essa educação, compartimentalizada e destinada à formação de mão de obra para o mercado, deu-se o nome de Educação Tecnicista.

Os educadores da Pedagogia Nova percebem essa mudança de paradigmas e buscam discutir essas tendências com publicações sobre o tema. Exemplos disso são dois artigos escritos no período: o primeiro é o artigo escrito por Anísio Teixeira, "Plano e Finanças da Educação", e, o segundo, é o artigo escrito por Joaquim Faria de Góis Filho, "A cooperação entre a universidade e a indústria". Esses trabalhos, juntamente com outros do mesmo período, buscam discutir as relações entre educação e a formação de mão de obra, especialmente de mão de obra especializada para atender a demanda da indústria. (SAVIANI, 2007, p. 369).

O modelo tecnicista se faz presente não apenas nos objetivos da educação, mas também no seu planejamento, nas suas metodologias e avaliações, pois visava alcançar resultados

---

[25]Behaviorismo, também chamado de Comportamentalismo, tem como objeto de estudo o comportamento. Essa teoria psicológica defende que a psicologia humana pode ser objetivamente estudada por meio de observação do seu comportamento. Os principais tipos de Behaviorismo são o Metodológico, influenciado pelo trabalho de John B. Watson, e o Radical, que foi iniciado pelo psicólogo Burrhus Frederic Skinner. Skinner contribuiu com a criação do Condicionamento Operante, um método de aprendizado que ocorre através de reforços (positivos ou negativos) e punições. O objetivo é entender a relação entre os comportamentos de um ser com seu ambiente. Para Skinner, o comportamento é reforçado através das suas próprias consequências, ou seja, à medida que alcançasse o seu objetivo, determinado comportamento se repetiria. Esse mecanismo de repetição é chamado de operante, sendo que se for seguido de um reforço positivo ou reforço negativo, a probabilidade de ele se repetir, aumenta. Enquanto que se for seguido de uma punição, a probabilidade do comportamento ser repetido, diminui. Ver www.vittude.com e www.ufrgs.br

[26] No início do governo Costa e Silva, foi assinado, em 9 de maio de 1967, um Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, pelo ministro Tarso Dutra, representando o MEC, e por William Ellis, da USAID-Brasil. O convênio tinha como finalidade assessorar o trabalho da Diretoria (do Ensino Superior) nos seus esforços para atingir a expansão e o aperfeiçoamento, a curto e a longo prazos, do sistema de ensino superior brasileiro, através do processo de planejamento que torna possível a preparação e a execução, por parte das autoridades brasileiras, de programas com o objetivo de atender às crescentes necessidades do setor.
Dentre os defensores do acordo, a opinião era a de que os técnicos brasileiros não seriam capazes de realizar a contento tal tarefa, que se tornara imperiosa, fazendo-se necessária a assessoria de técnicos familiarizados com a organização das universidades norte-americanas, tidas como modelo para as brasileiras.
Já os críticos do acordo atacavam a cópia dos modelos norte-americanos, antevendo a privatização do ensino superior, a subordinação do ensino aos interesses imediatos da produção, a ênfase na técnica em detrimento das humanidades e a eliminação da gratuidade nas universidades oficiais. Ver www.fgv.br

operacionais observáveis. Nos anos de 1966 e 1967, foram publicados Decretos-Lei[27] que incorporavam as ideias pedagógicas tecnicistas na organização do sistema de ensino superior, como, por exemplo, a definição de cada unidade universitária como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudo. Em 28 de novembro de 1968, foi promulgada a Lei n. 5.540[28] que orientaria a Reforma Universitária, tendo como principais pontos a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, abolição da cátedra, o regime de créditos, matrícula por disciplina e cursos de curta duração. Estes últimos, tipicamente característicos da educação tecnicista.

Três anos após a Lei referente à reforma universitária, se deu a elaboração e aprovação do projeto da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando o antigo Ensino Primário e o Ensino Médio. Nessa reforma, assim como na reforma universitária, o educador Valmir Chagas[29] teve participação fundamental, redigindo os pareceres e organizando grupos de trabalho. A pedagogia tecnicista, impulsionada por Chagas, buscava "planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência" (SAVIANI, 2007, p. 380).

Demerval Saviani sintetiza de forma precisa as características dos modelos educacionais abordados até agora:

> Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório; e se, na pedagogia nova a iniciativa se desloca para o aluno situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva; na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2007, p.380).

[27] Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, complementado pelo Decreto-Lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967, que determinavam um prazo de cento e oitenta (180) dias para que cada universidade federal apresentasse seu plano de reestruturação ao Ministério de Educação e Cultura nos quais deveriam incorporar as normas e princípios preconizados pelo Parecer elaborado pelo Conselho Federal de Educação.

[28] Alterada pelo Decreto-Lei n. 464/69, que ajustaria a implantação da reforma aos desígnios do regime ditatorial.

[29] Raimundo Valnir Cavalcante Chagas nascido em 21 de junho de 1921, em Morada Nova, Ceará, foi professor da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará e na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. Entre 1962 e 1976, foi membro do Conselho Federal de Educação, elaborando praticamente todos os pareceres relativos às reformas do ensino e formação de professores.

Dessa forma, a existência e a observância de um sistema educacional previamente pensado e elaborado, muitas vezes em mínimos detalhes, tornam-se fundamentais para o "sucesso" da educação. Partindo do entendimento de que o ambiente controlado da escola, com seus materiais, técnicas e processos organizados por especialistas externos conseguiria garantir o aprendizado dos alunos, os professores e os alunos (e demais elementos próprios destes) poderiam ser entendidos não como sujeitos, mas como objetos no processo da educação. Para a execução dessa organização previa e externamente elaborada, um crescente processo de burocratização se instaura nas escolas e, ao mesmo tempo, passa a ocorrer, cada vez mais, um estranhamento entre os diferentes sujeitos e os processos educacionais em que estavam inseridos.

No âmbito do ensino de História, cabe ressaltar duas situações peculiares: a primeira, referente à formação dos professores e a segunda, relacionada à estrutura dos currículos dos cursos de História no período. A formação de professores foi fortemente influenciada pela lógica tecnicista: uma vez que o professor tinha uma posição secundária no processo de educação, não era necessária uma formação muito elaborada. Isso fez com que os cursos de licenciaturas curtas (rápidos e baratos) proliferassem. Seguindo a mesma lógica tecnicista, o curso de Estudos Sociais formou, de maneira superficial, professores habilitados para ministrar aulas de História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). A formação proposta por este modelo de curso assentava-se sobre a repetição e transmissão de dados de maneira factual e descritiva, sem ênfase na pesquisa e reflexão sobre os dados. Assim, a formação inicial de grande parte dos professores, iniciado na década 1970 até a década de 1990, se deu de forma rápida e superficial (GUIMARÃES, 2012, p. 25).

A História continuava como disciplina no então chamado nível 2º grau, porém com carga horária reduzida quando comparada a outras disciplinas de formação geral, como Língua Portuguesa e Matemática. Os conteúdos de História, no 1º grau, por sua vez, foram diluídos dentro dos conteúdos mínimos da disciplina de Estudos Sociais e ainda assim, sob forte apelo ao civismo e patriotismo. Essa forma de ensino de História criava uma série de generalizações que empobreciam o debate e a própria concepção sobre história. Segundo a professora Selva Guimarães (2012, p. 28-29), "o objetivo do ensino de Estudos Sociais não era estudar, analisar, refletir, sobre a história [...], mas 'localizar e interpretar fatos' utilizando 'instrumental das ciências sociais' em geral".

Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição da República Federativa do Brasil. O texto constitucional de 1988, em seu artigo 212, prevê um aumento significativo nos investimentos na manutenção e desenvolvimento do Ensino. Além disso, pode-se dizer,

parafraseando a professora Selva Guimarães (2012, p. 32-33), que houve um “repensar” sobre a educação brasileira. A disciplina de História teve alguns impactos marcantes como a consolidação do processo de substituição de Estudos Sociais por Licenciaturas em História e em Geografia, a extinção das disciplinas de EMC e OSPB, a extinção dos cursos de licenciaturas curtas e aperfeiçoamento das políticas públicas referentes aos livros didáticos.

Foi a partir das proposições estabelecidas na Constituição de 1988 que os cursos de Licenciatura, incluindo o curso de História, receberam atenção especial em sua estruturação. A substituição de Estudos sociais por Geografia e História organizados em cursos universitários de carga horária equiparada com outros cursos de nível superior, ofereceu condições de tempo e, juntamente como aumento de recursos financeiros destinados aos cursos de Licenciaturas, a possibilidade de efetivar a proposta de simultaneidade das práticas de ensino e pesquisa no ambiente universitário. Assim, a pesquisa e a consequente produção historiográfica, pôde fazer parte do cotidiano de estudantes universitários e professores. Nesse ambiente de maior fluidez, novas correntes e práticas historiográficas puderam ser estudadas e testadas, criando um repertório maior de possibilidades para as práticas educacionais.

Assim, a reestruturação dos cursos de formação de professores, o acesso a novos recursos e metodologias, tanto de ensino quanto de pesquisa, e a maior percepção das necessidades locais e, portanto, diversas de alunos e professores, trouxeram muitas possibilidades para o ensino escolar de História. Materiais didáticos com diferentes narrativas, incentivo à pesquisa e produção historiográfica no ambiente escolar, cursos de formação continuada para professores são algumas dessas possibilidades que contribuem para o avanço no ensino de História no Brasil na transição do século XX para o século XXI.

É dentro do contexto exposto acima que, em 2007, no Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em História, discutiu-se sobre materiais didáticos para a Educação Básica e seu reconhecimento como produção dos professores dos Programas de Pós-Graduação. Em 2012, o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória – materializava-se entre um grupo de professores do estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, agregando colaboradores de outras regiões do país. O ProfHistória tem como fundamento a formação continuada de professores de História voltados para a inovação na sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, possam refletir e propor aos seus alunos questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes na sociedade. Assim, percebe-se o surgimento efetivo de recursos, métodos e programas como o ProfHistória, que podem contribuir de forma relevante para a educação básica, seja beneficiando profissionalmente os

professores, seja propiciando o desenvolvimento de métodos e estratégias de ensino[30]. Espera-se, portanto, que essa formação em nível de pós-graduação (reconhecidamente qualificada) produza um impacto positivo considerável no ensino-aprendizagem da formação escolar do alunado, especialmente no que diz respeito à consciência histórica.

1.5 MARCOS LEGAIS DA RUPTURA DA HISTÓRIA MORALIZANTE E PATRIOTA

O ano de 1996 foi marcado, no meio educacional, pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – lei 9.394/96 – que possibilitou a implementação de novas políticas públicas para a formação educacional brasileira. O texto da LDBEN é o resultado da discussão de aproximadamente oito anos, desde a promulgação da Constituição de 1988 até a sanção da Lei 9.394/96, em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso[31]. Tendo como relator o antropólogo Darcy Ribeiro[32], a LDBEN de 1996 baseou-se na pauta do direito universal à educação e vinculação da educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.

O Artigo 3º da Lei 9.394/96[33] trouxe, originalmente, onze princípios basilares para a reflexão e prática do ensino. São eles:

> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
> IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
> V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> VII - valorização do profissional da educação escolar;
> VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[30] Ver www.profhistoria.ufrj.br

[31] Fernando Henrique Cardoso, também conhecido como FHC, nasceu no Rio de Janeiro, em 18 de junho de 1931. É sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro. Foi nomeado por Itamar Franco como ministro das Relações Exteriores e ministro da Fazenda em 1993. Neste cargo, chefiou a elaboração do Plano Real, que estabilizou a economia. Foi eleito Presidente da República no primeiro turno da eleição de 1994. Filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi o 34.º presidente da República Federativa do Brasil entre 1995 e 2003. Prosseguiu com as reformas econômicas iniciadas enquanto era ministro da Fazenda. Durante seu governo, as taxas de inflação continuaram baixas, houve a privatização de diversas empresas e a abertura do mercado brasileiro ao mercado mundial.

[32] Darcy Ribeiro nasceu em Montes Claros/MG, em 26 de outubro de 1922. Foi antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro. Ficou conhecido por seu trabalho relacionado aos indígenas e à educação no país. Darcy Ribeiro, entre outras funções políticas e administrativas, ocupou o cargo de ministro da Educação durante Regime Parlamentarista do Governo do presidente João Goulart no período de 18 de setembro de 1962 a 24 de janeiro de 1963.

[33] Para acessar o texto da LEI 9.394/96 na íntegra, ver www.planalto.com.br

> IX - garantia de padrão de qualidade;
> X - valorização da experiência extraescolar;
> XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Assim, é possível perceber nos princípios estabelecidos pela LDBEN de 1996, vários elementos defendidos como essenciais para efetivação de uma educação de qualidade para a população brasileira desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Segundo Fernando Azevedo (2010), a liberdade e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, bem como a gestão democrática do ensino público, eram questões de primeira necessidade para uma educação pública de qualidade e que contrastavam drasticamente com a legislação oficializada na Reforma Francisco Campos de 1931. Com a Lei 9.394/96, essas teses, anteriormente defendidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tornam-se os princípios legais sob os quais a educação brasileira deve se pautar.

A LDBN de 1996 propõe a construção democrática da educação para além da gestão administrava. Ao expressar como princípio a "valorização do profissional da educação escolar", a Lei 9.394/96 reconhece a participação efetiva do profissional da educação na elaboração de reflexões, metodologias e práticas que surgem a partir das vivências no contexto escolar. Nesse sentido, mais uma vez, o ProfHistória demarca sua relevância ao propor que o profissional da educação escolar, possa, além de se qualificar, contribuir na produção de reflexões e materiais pedagógicos que, via de regra, apresentam íntima conexão com a vivência dos desafios e propostas de solução que tomam lugar no ambiente escolar.

Embora autores como o professor Marcos Silva e a professora Selva Guimarães afirmem que as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990 tivessem um caráter neoliberal e conservador[34], faz-se relevante também apontar que a LDBEN de 1996 traz em seu texto elementos presentes no *Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados*, de 1959, e que fora acusado de "comunista" por seu caráter antiliberal, como já mencionado nesse estudo. Educação básica obrigatória e gratuita desde os quatro anos de idade, formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica, financiamento da União, estados e municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino público são algumas das características em comum que podem ser encontradas em ambos os documentos.

Marcos Silva (2012, p. 17) também chama a atenção para alguns aspectos centralizadores das políticas educacionais nos anos 1990. O autor aponta para a centralização

[34] "No contexto de globalização da década de 1990, as reformas educacionais, ancoradas no ideário neoliberal conservador, produziram mudanças na formação e no trabalho docente. Por um lado, ocorreu um processo de descentralização das funções, de privatização de ação do Estado subordinada a prioridade da geração de superávit primário em detrimento dos investimentos em políticas públicas e sociais". (SILVA, 2012, p. 17)

das diretrizes, do planejamento e da avaliação, citando como exemplo "o texto da nova LDBEN (Lei n. 9.394/96), a elaboração e a implantação dos currículos nacionais (Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais) e das avaliações nacionais (Provão, Enem, Saeb, Prova Brasil e outras)". A crítica desenvolvida por Marcos Silva e Selva Guimarães ao modelo centralizador das políticas educacionais parecem ser um chamado a reflexão sobre a padronização da formação e do trabalho do docente, em particular o docente de história, bem como a constituição de exigências e avaliações de rendimento tipicamente associadas as profissões liberais, segundo os autores, deslocadas de contexto diante da heterogeneidade e singularidades do trabalho docente.

Embora o objetivo desse estudo não vise discutir especificamente o conteúdo, forma e utilização das avaliações nacionais, é possível propor a discussão sobre o aspecto da padronização empregado nessas avaliações. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, por exemplo, são definidas pelo Ministério da Educação como avaliações para diagnósticos, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e que têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos relacionados a fatores de contexto que podem estar relacionados ao desempenho dos estudantes nas avaliações. O objetivo dessas avaliações, ainda segundo o Ministério da Educação, seria a "correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias"[35].

Seguindo a proposta de Marcos Silva e Selva Guimarães (2012), é possível afirmar que a realização de avaliações nacionais para aferir a capacidade dos estudantes brasileiros de responder corretamente às questões elaboradas por um grupo de especialistas ligados ao Ministério da Educação e a partir dos resultados dessas avaliações, propor mudanças nos currículos e na aplicação de recursos em nível nacional é, no mínimo, incompleta. Diante da heterogeneidade brasileira e das especificidades do trabalho docente, as referidas avaliações conseguem identificar uma parte ínfima e, muitas vezes, distorcida do trabalho realizado na construção dos saberes escolares pelo país.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – foram pensados com a proposta de oferecer ao sistema de ensino brasileiro, principalmente ao ensino fundamental, uma base nacional comum para seus currículos a ser complementada por uma parte

[35] www.portal.mec.gov.br

diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática. Os PCNs reafirmam, em seu texto, que o ensino proposto pela LDB está em função do objetivo maior do ensino fundamental que é o de propiciar a formação básica para a cidadania (PCNs, p. 14-15). Para tal, uma nova estruturação educacional se faz necessária, como a organização da escolaridade em ciclos (p.42), a organização do conhecimento escolar em áreas e temas transversais, a reformulação da forma e objetivo das avaliações (p. 55-60), a reorganização da didática, com ênfase no desenvolvimento da autonomia, da interação e cooperação, do respeito à diversidade, entre outros (p. 61-68). Todas as propostas citadas acima só se concretizam se a concepção básica referente ao conteúdo, citada na Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 51), for efetivamente assimilada e colocada em prática:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.
> (...)
> Nessa proposta, os conteúdos e o tratamento que a eles deve ser dado assume papel central, uma vez que é por meio deles que os propósitos da escola são operacionalizados, ou seja, manifestados em ações pedagógicas. No entanto, não se trata de compreende-los da forma como são comumente aceitos pela tradição escolar. O projeto educacional expresso nos Parâmetros Curriculares Nacionais demanda uma reflexão sobre a seleção dos conteúdos, como também exige uma ressignificação, em que a noção de conteúdo escolar se amplia para além de fatos e conceitos, passando a incluir procedimentos, valores, normas e atitudes...

E ainda,

> Dada a diversidade existente no país, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro proposto. A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas as características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade. Assim, a definição de conteúdo no Parâmetros Curriculares Nacionais é uma referência suficientemente aberta para técnico e professores analisarem, refletirem, e tomarem decisões resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos. (PCNs, p. 54)

Nesse sentido, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, de 2010, trazem complementos ao texto dos PCNs, como a Educação em Direitos Humanos, e também especifica, contextualizando e nomeando, alguns temas abordados de forma mais ampla nos

PCNs, como a educação no campo, indígena, quilombola entre outros. A ideia que perpassa o documento é a problematização da realidade vivida e a partir disso, a construção de compreensões utilizando-se dos conceitos discutidos das disciplinas e áreas do conhecimento escolar.

Ao referir-se aos objetivos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares de Mato Grosso (2012) elencam um conjunto deles, que visam a construção e formação da cidadania do aluno. São eles:

> - Possibilitar que o estudante entenda a sociedade em que vive como fruto da ação humana, que se faz e refaz num processo dotado de historicidade.
> - Permitir ao estudante compreender o espaço ocupado pela sociedade enquanto espaço construído e modificado a partir de suas interferências, entendendo-se também como produto dessas relações
> - Proporcionar experiências para que o estudante compreenda os processos de socialização e coletividade, conscientizando-se dos diferentes espaços de interação social refletindo sobre as individualidades e diversidades culturais e individuais neles presentes.
> - Possibilitar que o estudante reflita e problematize as mudanças advindas das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade.
> - Propiciar ao estudante o desenvolvimento da consciência crítica sobre o conhecimento, razão e realidade sócio-histórica, cultural e política.
> - Promover a apropriação das ferramentas tecnológicas para a produção do conhecimento da área.
> - Instigar o estudante a entender as relações de produção e consumo como potencializadoras das desigualdades sociais e o papel da ideologia nesse contexto. (MATO GROSSO, 2012, p. 51)

Os objetivos acima apontam para uma formação que busca problematizar o meio em que o estudante vive com o objetivo de que a sociedade e as relações existentes nela não sejam entendidas como estáticas e naturais, mas como construções realizadas através dos tempos e das ações humanas. Essas ações, por sua vez, são carregadas de significados, intenções e desdobramentos. E cabe às Ciências Humanas ocupar-se da instrumentalização dos estudantes a fim de que estes se percebam inseridos nessa sociedade, compreendam sua organização e funcionamento e atuem de modo responsável, consciente e criativo.

Particularmente, o sexto objetivo da lista destaca a necessidade de 'promover a apropriação das tecnológicas'. Considerando que o texto das Orientações Curriculares de Mato Grosso foi publicado no ano de 2012, é possível perceber a atenção à concepção de que o uso efetivo das tecnologias é parte fundamental da atuação dos estudantes na 'produção do conhecimento' (e, porque não dizer, na ação em sociedade!). A parte final do sexto objetivo, exposto acima, refere-se ao aluno como produtor de conhecimento. Essa afirmação aponta para o entendimento que o conhecimento não se resume a um conjunto de informações externas que

devem ser apreendidas pelos estudantes, antes, é uma construção cognitiva e moral desenvolvida pelo indivíduo a partir de suas interações com o meio de o cerca[36].

No entanto, é possível ampliar o entendimento acima, uma vez que, a proposição de construção do conhecimento por parte do aluno também se assenta na relevância da pesquisa como ferramenta metodológica no ensino das Ciências Humanas. O planejamento, a elaboração de justificativas e objetivos, a escolha de procedimento metodológicos, a coleta e tratamento das informações e a sistematização dos resultados da pesquisa podem ser percebidos, não apenas como caminhos para a construção do conhecimento, mas como um conhecimento em si. O que se busca, afinal, é que o aluno consiga "usar conhecimento científico de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta cotidianamente ao homem". (MATO GROSSO, 2012, p. 69)

O ensino de História no Estado é pensado, tanto nos PCNs quanto nas Orientações Curriculares de Mato Grosso, com o objetivo de desnaturalizar o presente. Para tal, a forma de trabalho proposta é que os alunos realizem a problematização, pesquisa em fontes e construção de sua própria história e da realidade que o cerca (PCNs - História, p. 77-82). Assim, a partir da LDB de 1996 e seus desdobramentos, percebe-se o afastamento do uso da História como campo de moralização e patriotismo, que se ocupava dos documentos oficiais da história política em direção a uma História de questionamentos e compreensões que se dá na pesquisa e no fazer contínuo de sala de aula.

1.6 - A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA

Em 2018, depois de amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, foi homologada a versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Em um país com dimensões continentais e repleto de diversidades, esse documento se coloca como referência para a formulação dos currículos dos mais diversos sistemas escolares espalhados pelo Brasil, superando, assim, a fragmentação das políticas educacionais encontradas nas diversas regiões do país. Se a luta para o acesso e a permanência era o grande desafio no início deste século XXI, a BNCC, coloca-se como necessária para que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes brasileiros. Em sua introdução, a BNCC (BRASIL, 2018, p.8) também se coloca como elemento que deve integrar

[36] Ver MATO GROSSO, 2012, p. 50.

> a política nacional da Educação Básica vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

A abordagem proposta pela BNCC referente ao ensino de História, assim como nas demais disciplinas, é sempre baseada no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno para que ele possa atuar como cidadão e seja o construtor de sua própria cidadania. Dessa forma, os conteúdos não têm uma finalidade em si mesmo, mas sim a função de servirem como meios para a construção de um sujeito crítico e consciente. No texto de apresentação do item "História" (BRASIL, 2018, p. 397), ainda que dirigido inicialmente apenas ao ensino de História no Ensino Fundamental, pode-se encontrar discussões bastante atuais sobre a relação entre historiografia e ensino de História, antes mesmo da postulação das competências e habilidades almejadas:

> As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual... Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais... O exercício do "fazer história", de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um "Outro", às vezes semelhante, muitas vezes diferente (BRASIL, 2018, p. 397).

Assim, explicita-se que a abordagem da História, a partir da BNCC (Brasil, 2018, p. 398-400), deva acontecer essencialmente através da pesquisa e da construção de conhecimentos, utilizando-se do aporte conceitual e metodológico que a disciplina conhece e operacionaliza. Cabe à História, em conjunto com as demais ciências humanas e sociais, capacitar o aluno para identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar situações históricas, inclusive a sua própria e estimular a autonomia de pensamento.

A proposta da BNCC parte do princípio de que a formação da consciência do indivíduo como sujeito histórico, constituído de identidade e situado no tempo e no espaço são basilares para formação escolar do estudante. E "esse processo de constituição do sujeito é longo e complexo. Os indivíduos desenvolvem sua percepção de si e do outro em meio a vivências

cotidianas, identificando o seu lugar na família, na escola e no espaço em que vivem" (BRASIL, 2018, p. 403).

E a percepção de si não se dá de forma plena sem a percepção do outro. Nesse sentido, o texto da BNCC sugere que a atenção ao desenvolvimento das percepções sobre o indivíduo e o mundo que o cerca esteja presente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, expressando esse entendimento da seguinte maneira:

> o objetivo primordial é o reconhecimento do "Eu", do "Outro" e do "Nós". Há uma ampliação de escala e de percepção, mas o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. Em seguida, por meio da relação diferenciada entre sujeitos e objetos, é possível separar o "Eu" do "Outro". Esse é o ponto de partida. (BRASIL, 2018, p. 404).

Outro aspecto relevante apontado pelo texto da BNCC como essencial para o ensino de História é o desenvolvimento da percepção de que o estudante não está inserido em uma sociedade homogênea. Antes, o ambiente em que se encontra é formado por diferentes indivíduos e grupos, constituídos de diferentes identidades e que se percebem de maneiras variadas. Assim,

> para evitar uma visão homogênea, busca-se observar que, no interior de uma sociedade, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado. As memórias podem ser individuais ou coletivas e podem ter significações variadas, inserindo-se em uma lógica de produção de patrimônios (materiais ou imateriais) que dizem respeito a grupos ou povos específicos. (BRASIL, 2018, p. 404)

É possível perceber no trecho acima, como o ensino de História desempenha um papel fundamental na instrumentalização dos estudantes para que esses possam se perceberem inseridos em um contexto plural e diversificado, em que os indivíduos e grupos são os sujeitos responsáveis pelas ações de permanências e rupturas de seu contexto. Inclui-se nessa função de instrumentalização dos estudantes, a atenção as discussões referentes à memória e sua importância na constituição das identidades individuais e coletivas, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essas abordagens propostas pela BNCC tornam-se mais palpáveis ao serem incorporadas no campo das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do Ensino Fundamental. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 411) aponta que as seguintes habilidades,

relacionadas às discussões sobre identidade e memória, devem ser desenvolvidas pelos alunos do Ensino Fundamental:

> (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
> (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
> (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.
> (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
> (EF03HI07) Identificar semelhanças e diferenças existentes entre comunidades de sua cidade ou região, e descrever o papel dos diferentes grupos sociais que as formam.

Dessa forma, a BNCC busca consolidar, no âmbito do ensino de História, a atenção à problematização de aspectos históricos da sociedade em que o estudante está inserido, bem como o incentivo à pesquisa científica desenvolvida no ambiente escolar a fim de compreender os caminhos pelos quais a sua sociedade, ou parte dela, percorreu e seus desdobramentos passados e presentes.

Cabe ressaltar que a reflexão sobre como o conhecimento histórico se relaciona com as construções culturais e sociais não é tema novo no campo da historiografia. Pelo contrário, talvez seja essa relação o grande objeto de estudo da História ao longo dos séculos. Nesse sentido, Jörn Rüsen destaca a função basilar da narrativa histórica na constituição da consciência histórica e o uso das dessas narrativas na formação cultural de uma sociedade (RÜSEN, 2007, p. 14).

Nesse sentido, percebe-se, diferentemente do ensino de História proposto pelo IHGB e pelas legislações até a Era Vargas, a importância do estudo da História Local. O local é o contexto mais próximo que o aluno vivencia. Para tanto, a BNCC estabelece como a primeira competência específica de ciências humanas e sociais aplicadas para o Ensino Médio

> 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. 580).

Com isso, busca-se instrumentalizar o aluno para que ele possa compreender-se como autor de sua própria História e equipado de um aparato próprio do conhecimento escolar ter uma compreensão de viver sua cidadania de forma ativa e crítica; incluindo, no caso da História, a percepção e escolha de fontes, referenciais e metodologias que proporcionem um aparato mais fundamentado para a compreensão de suas experiências e vivências.

Cabe ainda dizer que o ensino de História tem uma longa e conturbada História no contexto brasileiro. As formas de fazer História passaram por transformações significativas, tanto naquilo que se refere as metodologias e objetos de abordagem quanto nos objetivos de sua implementação. As legislações e as práticas educacionais, porém, parecem ter um ritmo mais lento e próprio, sendo que, por vezes, as questões políticas e sociais suprimem o desenvolvimento da ciência como tal. Ainda assim, a historiografia, opera com os contextos e tem a capacidade de voltar-se para esses contextos, analisá-los, desafiá-los e influenciá-los. Num contexto de pluralidade de ideias, o ensino de História também se apresenta plural e diverso, tanto no ambiente escolar como na sociedade em geral.

Percebe-se que vários desafios ainda estão postos para a efetivação das proposições da BNCC. Um desses desafios é a falta de acesso a recursos, como livros e outros materiais sobre a História de cada localidade que apontem para elementos como a pluralidade de narrativas existentes, a percepção da diversidade de identidades de um lugar e como elas se inter-relacionam, tanto no passado quanto no presente. Especialmente na área de História, esses recursos podem possibilitar o desenvolvimento das propostas educacionais encontradas na BNCC e as necessidades de orientação da sociedade. Seja pela dificuldade de acesso ou pela inexistência, muitos materiais precisam ser criados no contexto escolar, para uso escolar. Antes de ser um problema, essa situação parece vir ao encontro da ideia de autonomia de pensamento de produção de sua própria História.

A elaboração de acervos, cursos, capacitações e bibliografias parece não ser apenas necessária e urgente, como desejável. O estudo de documentos oficiais, juntamente com pesquisas sobre patrimônio material, memória e História oral, mais do que nunca, se fazem necessárias pelo valor intrínseco para a historiografia. Dessa forma, o desenvolvimento de pesquisas e construção de conhecimentos históricos, orientados por um arcabouço teórico e metodológico próprio da disciplina, apresenta-se como uma das formas viáveis e tangíveis de não apenas produzir História, mas de colocar o aluno como seu agente construtor.

Capítulo II

O ENSINO DE HISTÓRIA DE CANARANA/MT: HISTÓRIA OFICIAL E ABORDAGEM ESCOLAR

A abordagem da *História do Lugar* em que vivem, como objeto de estudo de alunos e professores das escolas que se situam no município de Canarana/MT, impõe-se tanto como uma necessidade quanto como um desafio. A necessidade referente às abordagens no que diz respeito à História do Lugar encontra no uso da *História Local* um aporte metodológico seguro, ou seja, a pesquisa, a reflexão e a construção de narrativas históricas sobre o lugar em que o indivíduo vive e desenvolve suas experiências de interação com outros e com o ambiente que o cerca, revela-se a partir da compreensão de que o ser humano se constituí primeiramente no seu contexto imediato e nele desenvolve a noção de pertencimento e de identidade.

Essa percepção identitária busca a "possibilidade de dizer seu pertencimento, de promovê-lo, desenvolvê-lo, reivindicá-lo independentemente da legitimidade oficial" (NORA *apud* CANDAU, 2019, p. 187). E, portanto, se a educação escolar, conforme discutido no capítulo anterior desta pesquisa, tem a intenção de contribuir com a reflexão sobre as questões relacionadas à constituição das identidades de indivíduos e grupos, existe a necessidade de a escola incorporar o estudo da História do Lugar em seu currículo e suas práticas pedagógicas.

A partir dessa necessidade, impõe-se o desafio de como organizar e efetivar essa reflexão sobre a História do Lugar no ambiente escolar, especificamente nas escolas de Canarana/MT. Desde a concepção do estudo da História do Lugar até sua efetivação, há uma miríade de elementos a serem abordados, entendidos e questionados de forma crítica a fim de os objetivos, metodologias e formulações sejam consistentes e relevantes. Assim, as reflexões que se apresentam são variadas, adentrando no âmbito da relevância do estudo de História do Lugar como elemento intrínseco à constituição da identidade individual e coletiva de pessoas que vivem em suas comunidades, perpassando pela atenção crítica à construção da memória coletiva, aos recursos e fontes existentes sobre a História de Canarana/MT, a disponibilidade desses recursos para estudo e, não menos importante, a reflexão sobre os usos políticos e sociais das narrativas históricas existentes.

Estreitamente conectado aos elementos citados acima, se apresenta a compreensão de que a escola e os estudantes também são construtores da História, e não apenas consumidores de uma História elaborada e difundida por pesquisadores especializados ligados às universidades e outras instituições acadêmicas. Dessa forma, o ambiente escolar, com todos os

seus desafios e potencialidades, parece se colocar como um fértil terreno para a pesquisa e construção de uma História do Lugar, uma vez que a proximidade desta (se não temporalmente, ao menos geograficamente) insere alunos, professores e demais integrantes da comunidade escolar num grupo de interesse direto pelas questões históricas, identitárias e sociais levantadas pela utilização da metodologia de História Local.

2.1 – HISTÓRIA DE CANARANA/MT

A cidade de Canarana é a sede do município de mesmo nome e está localizada na região Nordeste mato-grossense, distando aproximadamente 820 quilômetros da capital, Cuiabá (ver mapa abaixo). Com uma área territorial de 10.882km^2, Canarana tem uma população estimada de 22.101 habitantes, na proporção de 1,72hab/km² (IBGE). A escolarização da população de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade atinge cerca de 94,3% e o índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 2019, era de 5,3 e nos anos finais do Ensino Fundamental era de 4,0. No ano de 2020, foram matriculados 4.216 alunos nas 23 escolas existentes no município de Canarana.

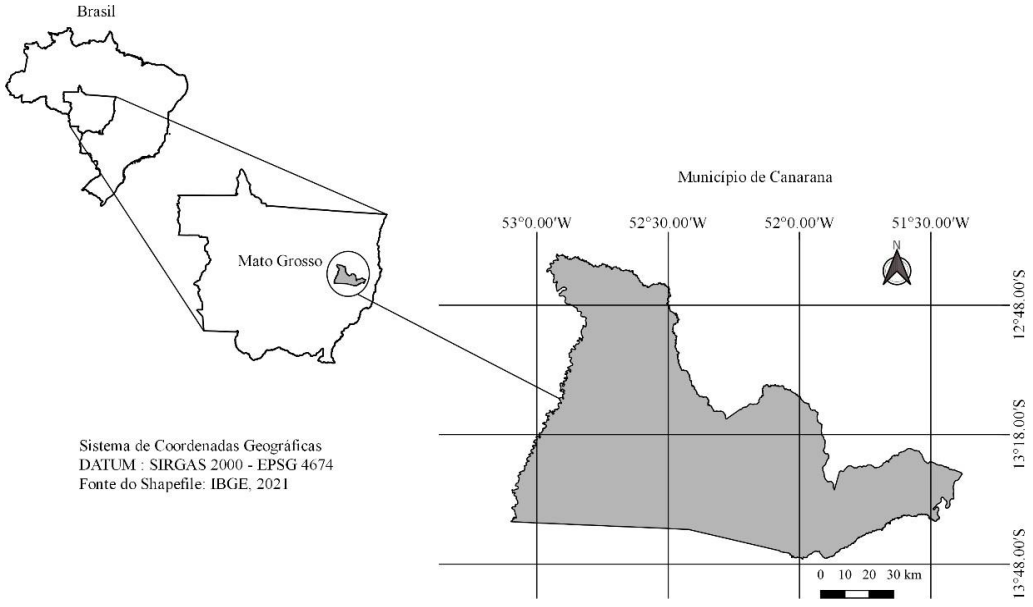


Figura 1 – Mapa do Município de Canarana. Fonte: GUIMARÃES, 2021.

A economia do município está ligada à agropecuária, com destaque para a produção de soja, milho e gergelim e criação de gado de corte, e ao comércio. O Produto Interno Bruto –

PIB – per capita no ano de 2018 era de R$ 59.701,35 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal– IDHM – no ano de 2010 era de 0,693.[37]

A formação do município de Canarana está inserida no processo de colonização recente das regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, mais especificamente a partir dos incentivos fiscais e investimentos do então Programa de Integração Nacional – PIN[38]. No dia 31 de março de 1971, na cidade de Tenente Portela, no Rio Grande do Sul, foi fundada a Cooperativa Colonizadora 31 de Março – COOPERCOL, visando a transferência de agricultores minifundiários e produtores rurais não proprietários, do Município de Tenente Portela, Rio Grande do Sul para o Mato Grosso.

Constituída inicialmente por 400 associados sob a liderança do então pastor luterano Norberto Schwantes, a COOPERCOL inicialmente se ocupou da transferência de 480 famílias do Noroeste do Rio Grande do Sul para projetos de colonização privada às margens da recém-inaugurada rodovia Transamazônica. E, embora o objetivo inicial da cooperativa fosse a colonização em áreas mato-grossenses, a colonização na Transamazônica ocorreu com relativa efetividade e rapidez, especialmente diante da urgência de realocação de muitas dessas famílias de agricultores que se encontravam acampados na cidade de Esteio, no Rio Grande do Sul, depois de serem expulsos das áreas que ocupavam nas reservas indígenas no Noroeste do estado. No norte do país, as áreas ocupadas por esses colonos localizavam-se próximas às cidades de Altamira e Itaituba, ambas no estado do Pará, sendo esta a primeira experiência de colonização da COOPERCOL e que lançou as bases para outros projetos de colonização, especialmente o Projeto Canarana (BARROZO, 2014).

Em sua dissertação *"PROJETO CANARANA": Trajetória de famílias em busca de terras em Mato Grosso (1972-1981),* o historiador Adriano Knippelberg de Moraes (2015, p. 83) sintetiza essa relação entre a colonização às margens da Transamazônica e a colonização privada de Canarana da seguinte maneira:

> Tudo estava dentro do planejado pela cooperativa, as famílias desprovidas de um capital financeiro elevado iriam para a Transamazônica, onde o INCRA iria oferecer toda a assistência técnica, financeira e preparar a infraestrutura a elas e, as famílias que possuíam um aporte financeiro considerável

[37] www.ibge.gov.br

[38] O Programa de Integração Nacional – PIN – foi criado no dia 16 de junho de 1970, através do Decreto-Lei n.º 1.101, que modificou a regulamentação do Imposto de Renda das pessoas jurídicas em relação aos incentivos fiscais. Vários Ministérios participaram da elaboração e implantação do PIN na região Amazônica, cada qual com atribuições específicas. A principal atribuição do Ministério da Agricultura foi a implementação de projetos de colonização e Reforma Agrária. Para esse empreendimento, realizou a seleção, o treinamento, o transporte e o assentamento de agricultores na região, organizando comunidades urbanas e rurais.

> permaneciam no projeto de migração para o Mato Grosso. Pois neste, a responsabilidade quanto à assistência técnica e de infraestrutura ficaria a cargo da COOPERCOL e que para realizar isto, precisava de recursos financeiros.

Percebe-se, assim, que, a função inicial da constituição da COOPERCOL era organizar a migração para o então estado de Mato Grosso, especificamente a região de Dourados e Maracaju[39], com a finalidade de organizar os deslocamentos humanos para a colonização fundiária em territórios mato-grossenses. Após visita a essas duas cidades, uma comissão de representantes da COOPERCOL, composta por Norberto Schwantes e pelos engenheiros agrônomos Orlando Roewer e Wolf Dieter Tomforde constatou a viabilidade de implantação de um grande projeto de colonização privada próxima à cidade de Dourados. Alguns meses depois, no entanto, a aquisição de terras no atual estado do Mato Grosso do Sul mostrou-se inviável financeiramente à cooperativa de Tenente Portela devido aos altos preços das terras na região.

A alternativa encontrada pela direção da COOPERCOL foi a mudança de área a ser implantado o projeto. Na mesma oportunidade em que a comissão da cooperativa visitara Dourados e Maracaju, a viagem havia se estendido até a região de Barra do Garças, distando aproximadamente 520 km da capital do estado Cuiabá, na região leste do Mato Grosso, próxima à divisa com o estado de Goiás. E, dessa maneira, Barra do Garças voltou a ser incluída nos planos da colonização.

Além da existência de terras à venda por valores mais baixos do que no sul do Mato Grosso, a região do nordeste mato-grossense fora incluída nas propostas de crédito fundiário do PROTERRA[40]. E, diante da oportunidade de acesso ao sistema de financiamento público, a COOPERCOL direcionou sua ação para a região de Barra do Garças, conforme relata Norberto Schwantes (2008, p. 78):

> Foi aí que ouvimos falar que estava em curso um projeto de crédito fundiário, através do Programa Proterra, porém, somente para a região Amazônica, ou seja, acima do paralelo 16 e à margem esquerda do rio Araguaia. O programa de crédito fundiário era uma espécie de BNH para o campo: financiaria a aquisição de terras por pequenos agricultores, que teriam doze anos para pagar

[39] As cidades de Dourados e Maracaju, atualmente localizadas no estado de Mato Grosso do Sul, pertenciam ao território mato-grossense no período referido acima. Em 11 de outubro de 1977 que o então presidente da República, General Ernesto Geisel, desmembrou a parte sul do território do estado de Mato Grosso e, em janeiro de 1979, houve a criação do estado de Mato Grosso do Sul.

[40] O Decreto-Lei 1.179, de 6 de junho de 1971 traz em seu art. 1º: É instituído o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e do Nordeste (PROTERRA), com o objetivo de promover o mais fácil acesso do homem à terra, criar melhores condições de emprego de mão-de-obra e fomentar a agroindústria nas regiões compreendidas nas áreas de atuação da SUDAM e da SUDENE. Ver www.planalto.gov.br

> o empréstimo, com juros de 7% ao ano e sem correção monetária. Era exatamente o que precisávamos.

A partir da constatação, por parte da liderança da COOPERCOL, de que a possibilidade de colonização privada poderia se efetivar com a utilização de recursos públicos, os diretores da cooperativa se mobilizaram a fim de concretizar a proposta para a qual a COOPERCOL havia sido criada. Assim, na data de 16 de julho de 1972, foi apresentado o Projeto de Colonização Canarana junto ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, com o objetivo de desenvolver um empreendimento de colonização do tipo pioneiro na região Amazônica: *a colonização cooperativista*.

Ao refletir sobre a formação de Canarana, portanto, faz-se necessário observar o que a pesquisa de mestrado de Ernesto Martim Schönholzer Dunck, *Canarana: um projeto de colonização cooperativista*, discute a organização do projeto de colonização elaborado pela Cooperativa de Colonização 31 de Março. Em sua dissertação apresentada à coordenação do Curso de Mestrado em Direito Agrário da Universidade Federal de Goiás, Ernesto Dunck (1997) destaca que o modelo de organização através do qual se deu a ocupação e distribuição do território, que atualmente comporta a cidade de Canarana e áreas adjacentes, foi o de colonização particular na forma de uma cooperativa de colonização. Esse modelo difere-se tanto da *colonização oficial*, quando o poder público é diretamente responsável pela organização do processo de colonização, incluindo seleção da "clientela", construção de infraestrutura e distribuição das terras, quanto da *colonização empresarial*, quando uma empresa de caráter privado é a responsável pela organização e execução do projeto, incluindo construção de infraestrutura, loteamento e venda das terras.

Adriano Knippelberg Moraes (2014, p. 46) afirma que

> a colonização governamental teve atuação mais incisiva ao longo da Transamazônica e no Estado de Rondônia, que podem ser considerados ambientes por excelência de colonização oficial. Pois, estes concentram o maior número de projetos oficiais.
> No Estado do Mato Grosso esse modelo de colonização não foi aplicado com a mesma intensidade, com isso as empresas de colonização privada preencheram essa lacuna deixada pelo governo federal e implantaram projetos de colonização privada em quase todo o Mato Grosso.
> Apesar de Mato Grosso ter sido alvo de empresários colonizadores, não podemos negligenciar que a 'colonização é essencialmente uma política de Estado, o que significa dizer que ela não se realiza sem a autorização oficial, principalmente no período em questão, e não tem sido possível sem os créditos altamente subsidiados'. A colonização oficial era realizada em terras públicas pelos órgãos públicos e a colonização particular era executada por empresas, em terras particulares ou públicas.

Ao citar a colonização ao longo da Transamazônica, em Rondônia e Mato Grosso, Moraes (2014) aponta para a vasta abrangência territorial atingida pelos projetos de colonização da Amazônia brasileira e, com isso, também aponta para os desafios e dificuldades a serem enfrentados (ou criados!) pelos colonizadores em termos de logística para abastecimento e escoamento de produtos, formas de utilização da terra e dos recursos naturais e, especialmente, de conflitos com populações locais, como povos indígenas, pequenos agricultores, seringueiros, entre outros. Alguns desses aspectos serão abordados mais a frente. Moraes (2014) também infere que apesar da existência de duas formas de colonização (oficial e particular), o Estado brasileiro estava na base de ambas as formas. E, portanto, é possível afirmar que a colonização da Amazônia constituiu essencialmente uma política de Estado. E, sendo assim, também é possível afirmar que o Estado brasileiro assume uma grandiosa responsabilidade pelos desdobramentos dessa colonização.

Vale ressaltar que a ocupação territorial da Amazônia e do Centro Oeste brasileiros tinha objetivos diversos, muitos dos quais serão discutidos no decorrer desse trabalho. É possível, porém, apontar previamente o interesse governamental em ocupar, integrar e expandir a produção agropecuária através da colonização dessa imensa região do país.

Segundo Adriano Knippelberg Moraes, após a ascensão dos militares ao poder, em 1964,

> o governo federal, que consolidava um Estado Nacional forte e centralizado, também planejou a ocupação e integração de toda a extensão da "Amazônia Legal" ainda dentro da concepção de um território de riquezas, desocupado, ou seja, um "vazio demográfico" carente de contingentes populacionais capazes de fomentar uma economia produtora de matérias-primas e gêneros alimentícios num lugar no qual pouco se produzia e "isolado" geográfica e economicamente do restante do país. Ocupar a Amazônia Legal, para os militares, não se pautava apenas em uma política para o crescimento econômico do país, mas era também numa questão estratégica por ser uma "válvula de escape" para as tensões e pressões sociais que ocorriam em diversos pontos do Brasil, frutos de conflitos fundiários e agrários. Essa região, portanto, era adequada e capaz de solucionar o problema de acesso à terra conforme as diretrizes do governo que controlava o acesso às terras devolutas sob controle Federal e estadual, ou seja: ocupar as terras 'vazias' se constituía muito mais que uma estratégia de crescimento econômico, tratava-se, principalmente, de uma estratégia militar de controle do espaço da Amazônia (MORAES, 2014, p. 34).

Pode-se perceber, assim, que o governo brasileiro via a ocupação da Amazônia, através de projetos de colonização, como uma ação estrategicamente fundamental para o desenvolvimento econômico e social do país. A transferência de contingentes populacionais de

outras regiões do país para a Amazônia foi entendida, pelo governo brasileiro, como a 'solução' para problemas sociais envolvendo disputas fundiárias nas regiões de origem desses colonos e, por outro lado, garantiam a ocupação e o controle de espaços ainda não 'plenamente integrados ao Brasil'.

No trecho citado acima, Moraes (2014) indica que a concepção de uma Amazônia integrada ao Brasil, como compreendida pelo governo brasileiro do período, significava a ocupação dos espaços amazônicos por uma população oriunda de outras partes do país e a criação de estruturas rurais e urbanas que, por um lado, visavam fortalecer a presença do Estado na região e, por outro lado, inserir novas áreas de produção agrícola e de outras matérias-primas no contexto da economia nacional. Esse modelo de 'integração', no entanto, não se preocupava em 'integrar' os inúmeros habitantes tradicionais dessas regiões. Pois, na maioria dos casos essas populações acabaram sendo expulsas de seus territórios originais, ou até mesmo exterminadas, como no caso de posseiros, conforme abordado mais adiante nesse estudo, e de vários grupos indígenas[41].

A ocupação territorial daquilo que se convencionou chamar de Amazônia Legal[42] modificou drasticamente a organização demográfica, social e econômica do Brasil, num processo que tem sido objeto de discussões desde sua criação em 1953 até a atualidade. Pesquisadores têm se empenhado em entender e refletir sobre os processos e desdobramentos da ocupação recente do Centro-Oeste e da Amazônia do Brasil a partir da segunda metade do século XX. Para elencar alguns exemplos que retratam a diversidade de obras sobre o tema, podem ser citados os estudos do sociólogo José de Souza Martins que durante as décadas de 1970 e 1980 dedicou-se a compreender e revelar as tensões existentes na expansão da sociedade nacional sobre territórios ocupados por povos indígenas e o estabelecimento, com inúmeras consequências, daquilo que ele próprio chamou de "*fronteira do humano"* (MARTINS, 2019, p. 11).

---

[41] Um exemplo desse modelo de tomada dos territórios ocupados por indígenas encontra-se na obra do antropólogo Georg Grünberg, *Os Kaiabi do Brasil central: História e Etnografia*, na qual o autor descreve a perseguição e os deslocamentos forçados sofridos pelos Kaiabi na região Centro-Norte do atual estado de Mato Grosso a partir de meados do século XX. (GRÜNBERG, 2004)

[42] Criada pela lei 1.806 de 6 de janeiro de 1953 e tendo como objetivo promover e planejar o desenvolvimento da região, a Amazônia Legal é composta por 772 municípios distribuídos da seguinte forma: 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 na Amazônia Legal. O seja, a Amazônia Legal corresponde à totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do estado do Maranhão perfazendo uma área aproximada de 5.015.067,75 km², correspondente a cerca de 58,9% do território brasileiro. Ver www.ibge.gov.br

As observações de José de Souza Martins se deram exatamente, embora não exclusivamente, onde atualmente está estabelecido o município de Canarana à época do recente estabelecimento de agricultores gaúchos nessa região. Mais recentemente, em 2020, o Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos – NERU – da Universidade Federal do Mato Grosso, juntamente com o Instituto de Geografia da Universidade de Innsbruck, publicou a obra *Estratégias de Expansão do Agronegócio em Mato Grosso: os eixos da BR-163 e BR-158 em perspectiva comparativa* (COY, 2020). Organizada pelos professores Martin Coy, João Carlos Barrozo e Edison Antônio de Souza. A referida obra traz uma série de artigos que discute os mecanismos e os desdobramentos da expansão do agronegócio em dois eixos especialmente relevantes no Leste e Norte do estado de Mato Grosso (ao longo da BR-158 e BR-163, respectivamente).

A cidade de Canarana tem tido a BR-158 como sua principal ligação a outras regiões do país desde a implantação do Projeto Canarana, em 1972 (SCHWANTES, 2008, 83). Esse aspecto remete à afirmação de que "as estradas são, inevitavelmente o vetor da ocupação" (COY, 2020, p. 6). Dessa forma, as vias de acesso, especialmente às regiões tão remotas quanto o norte e leste de Mato Grosso, impõe-se como fator fundamental no processo de ocupação dessas regiões por agentes externos relacionados à produção agropecuária e ao extrativismo em larga escala.

Essa expansão do agronegócio implicou também na criação de estruturas urbanas com características específicas nessas regiões, como aponta o professor Edison Antônio de Souza (COY; BARROZO; SOUZA, 2020, p. 72) ao afirmar que,

> nas áreas chamadas de expansão da fronteira agrícola, a terra não é só para cultivo, venda ou aluguel, mas também usada para a construção de núcleos urbanos. Os espaços são simulados, viabilizados pela técnica e poder, são transformados e apropriados pelo capital monopolista sob o aval do Estado. As cidades são "inventadas", produzidas...

Nesse sentido, faz-se necessário analisar a ocupação dos espaços percebendo a existência dos núcleos urbanos e as dinâmicas entre esses núcleos e as áreas rurais. Por vezes, a ênfase recai sobre a ocupação das terras apenas sob o aspecto da agricultura, pecuária ou outro tipo de uso do solo e dos recursos naturais de uma região tipicamente realizados em áreas rurais. A proposta da obra *Estratégias de Expansão do Agronegócio em Mato Grosso: os eixos da BR-163 e BR-158 em perspectiva comparativa* parece exatamente avançar nas discussões sobre a complexidade das dinâmicas estabelecidas para que a ocupação desses espaços se desse tal qual efetivamente ocorreu.

A compreensão do professor Edison Antônio de Souza é de que a dinâmica de implantação das cidades e seus desdobramentos (emancipação, expansão territorial, especulação imobiliária, etc.) sejam entendidos sob a perspectiva de que, além se serem um produto da ocupação territorial destinada às atividades agropecuárias, as cidades dessa fronteira mato-grossense possuem uma dinâmica de crescimento e organização estreitamente conectada ao modelo de desenvolvimento do agronegócio. Essas dinâmicas, profundamente alicerçadas na valorização do indivíduo e na busca do sucesso financeiro com uma intensiva concentração de riquezas, podem ser facilmente reconhecidas nas cidades surgidas a partir de 1970 nas outras áreas de fronteira do Mato Grosso:

> A instalação de cidades que eram vistas como sinônimos de progresso e desenvolvimento, pela lógica da ampliação do capital, fez com que muitas pessoas deixassem de trabalhar com atividades no campo, impulsionadas por discursos desenvolvimentistas do progresso que a cidade demonstrava, sendo um aspecto ideal para quem buscava um crescimento financeiro por meio do trabalho. Esse sonho era possível de ser alcançado nas cidades recém-instaladas. [...] As cidades do norte de Mato Grosso, principalmente Sinop e Alta Floresta, impõem-se no contexto, sob o signo de progresso, como "modelos" de desenvolvimento bem-sucedidos e pilotados pela iniciativa privada. Nessas cidades de fronteira, os fatores capital e trabalho são tidos como "valores", a pressa para fazer e construir revela uma aceleração do capitalismo enquanto ordem para acumular e ampliar os seus lucros, concentrando renda, poder e riqueza. (COY, 2020, p. 73).

É possível identificar, no trecho acima, a percepção da atuação dos indivíduos nesse contexto. Sem desconsiderar a situação de maior abrangência como, por exemplo, políticas de ocupação de caráter desenvolvimentista, expansão territorial visando o aumento da produção agropecuária e a transferência de agricultores em conflito de outras regiões do país para o Centro Oeste brasileiro num projeto alternativo de Reforma Agrária[43], o professor Edison Antônio de Souza aponta para a relevância de fatores como a crença no trabalho como caminho para alcançar o sucesso financeiro e, portanto, a melhoria de vida.

É preciso também destacar que apesar do estudo do professor Edison Antônio de Souza (COY; BARROZO; SOUZA, 2020) ter como objeto de estudo a cidade de Sinop/MT, localizada no eixo da BR-163, sua reflexão estende-se, em grande medida, a outras cidades de fronteira no Mato Grosso, incluindo a cidade de Canarana. O próprio Martin Coy (COY; BARROZO; SOUZA, 2020, p.19) aponta para semelhanças, tanto nos desafios quanto nas soluções, entre essas cidades originadas geralmente de projetos particulares de colonização.

[43] Os objetivos governamentais para a ocupação da região da Amazônia Legal e alguns dos seus desdobramentos serão discutidos mais a frente neste trabalho.

O núcleo urbano de Canarana, porém, não constava no projeto original de colonização, que previa a construção de três agrovilas contando com infraestrutura para receber moradores. No entanto, problemas de natureza organizacional começaram a surgir entre os migrantes, principalmente, em relação à infraestrutura comum e sendo assim, a construção do núcleo urbano teve como objetivo resolver as disputas em torno da implantação da infraestrutura mínima para atendimento das necessidades dos migrantes recém-chegados. Nessa infraestrutura estavam planejados o armazém, a escola, as igrejas e demais atendimentos (ver mapa abaixo).

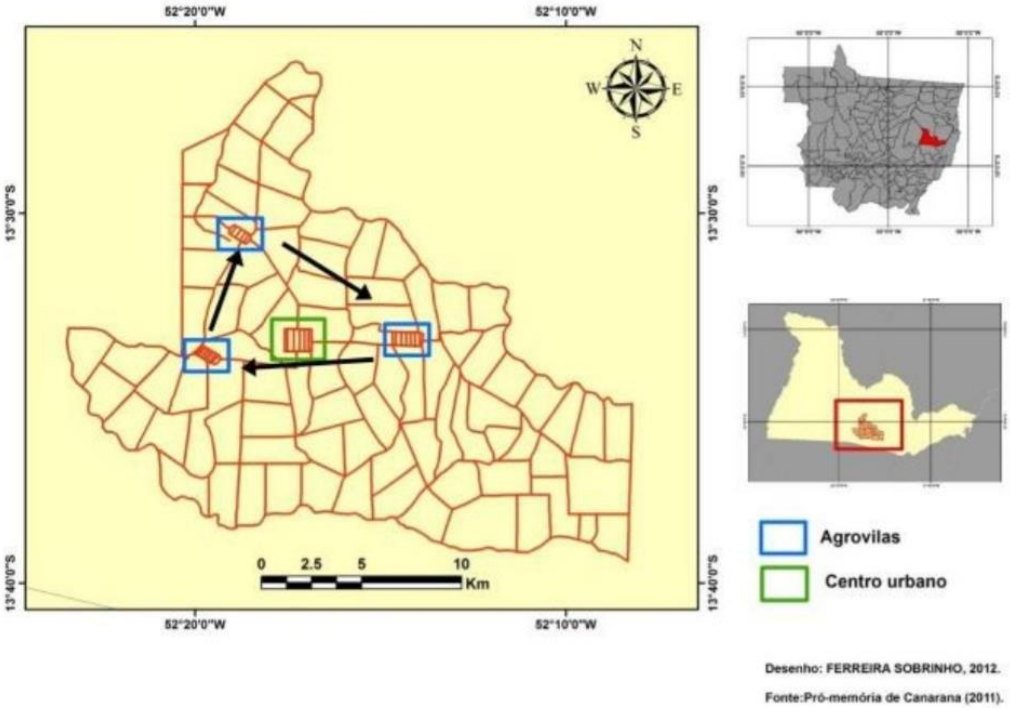


Figura 2 – Mapa Projeto Canarana I em contraste com o mapa do município de Canarana e o Estado de Mato Grosso. Fonte: MORAES, 2015.

Dessa forma, o núcleo urbano de Canarana foi estabelecido a meio caminho entre as três agrovilas. E com o decorrer do tempo, manteve-se como o centro administrativo e econômico não apenas do Projeto Canarana I, mas também de outros projetos implementados na região pela COOPERCOL: Canarana II, Canarana III, Garapú I, Água Boa I e Água Boa II[44].

A fim de explicitar o conceito de colonização na legislação vigente em 1971 (ano de formação da COOPERCOL), cabe recorrer ao Estatuto da Terra, de 1964[45]. Embora o texto original do Estatuto da Terra, propunha uma definição mais restrita, no que tange especialmente

[44] Água Boa obteve a sua emancipação política no dia 26 de dezembro de 1979.
[45] A Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, também conhecido como Estatuto da Terra, regulava os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola no Brasil. Ver https://legislacao.presidencia.gov.br

ao tamanho das propriedades rurais, do conceito de colonização[46], este item fora vetado. Assim, o Decreto Federal Nº 59.428, de 27 de outubro de 1966[47], regulamentou partes da Lei nº 4.947, de 06 de abril de 1966, sendo que esta definia normas de direito agrário e tratava da organização e funcionamento do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA. O Art 5º desse Decreto conferiu formalidade jurídica ao termo "colonização" da seguinte forma:

> Colonização é tôda atividade oficial ou particular destinada a dar acesso à propriedade da terra e a promover seu aproveitamento econômico, mediante o exercício de atividades agrícolas, pecuárias e agro-industriais, através da divisão em lotes ou parcelas, dimensionados de acôrdo com as regiões definidas na regulamentação do Estatuto da Terra, ou através das cooperativas de produção nela previstas.

Dessa forma, a legislação brasileira estabeleceu a possibilidade de diversos modelos de colonização tanto no tocante ao tamanho das áreas ocupadas e na divisão dos lotes, quanto na utilização destes. Essa mesma definição abrangente da concepção legal sobre colonização, bem como outras diretrizes encontradas na legislação vigente, permitiu a existência de ampla variedade de sujeitos participantes nesses processos. Assim, segundo o professor Ernesto Dunck (1996, p. 50),

> a política de colonização dirigida ou oficial perdeu com o passar do tempo o seu conteúdo social. Malograda, assumiu novos contornos, principalmente econômico, situando-se no contexto da expansão de grandes projetos fundiários, sob o domínio constante de empresários, latifundiários, fazendeiros, entre outros.

Embora, a efetivação da Reforma Agrária tenha sido um dos objetivos iniciais dos projetos de colonização estabelecido pelo texto original do Estatuto da Terra em 1964, os projetos de colonização e ocupação das terras da Amazônia brasileira tiveram também vários outros objetivos e desdobramentos. Especialmente, o loteamento de grandes extensões de terra destinado ao uso agropecuário de indivíduos e empresas oriundos de todo o Brasil, especialmente da região Sudeste. Sendo que, dessa maneira, parece que muitas dessas definições e redefinições jurídicas desviaram, proposital e politicamente, a possibilidade de efetivação de reforma agrária.

---

[46] Art. 4º, IX: "Colonização", toda a atividade oficial ou particular, que se destine a promover o aproveitamento econômico da terra, pela sua divisão em propriedade familiar ou através de Cooperativas

[47] Consultar https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59428-27-outubro-1966-400122-publicacaooriginal-1-pe.html

Nesse sentido, vale destacar o estudo realizado pelo professor Paulo Roberto Guimarães, enquanto mestrando do programa PROFHISTÓRIA, referente à ocupação do leste mato-grossense e a formação do município de Canarana/MT. Em seu estudo, o autor aponta para a proliferação de grandes projetos agropecuários regulamentados pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM[48]. Além de regulamentação, cabia também à SUDAM assegurar incentivos financeiros sob a forma de isenção de impostos e facilitação de financiamento para a implantação de projetos agropecuários, incluindo as grandes fazendas, até mesmo em detrimento de populações indígenas e de pequenos agricultores não indígenas que habitavam essa região do território amazônico.

Em 6 de julho de 1971, o Governo Federal criou o PROTERRA, um programa federal que visava estimular o acesso dos brasileiros à propriedade da terra e melhoria nas condições de trabalho. Através de financiamentos (com acesso ao crédito facilitado), subsídios e garantia de preço mínimo para produtos de exportação, o PROTERRA tinha como um dos eixos principais de sua atuação a colonização da "Amazônia Legal, numa tentativa de integrar este imenso vazio demográfico às demais regiões do Brasil" (DUNCK, 1997, p. 38).

A expressão *vazio demográfico* é comumente encontrada em obras que abordam temas relacionados à colonização de espaços brasileiros, especialmente a partir da segunda metade do século XX. O termo vazio demográfico é utilizado no campo da Geografia, especificamente na Demografia, para indicar regiões em que a densidade demográfica, ou seja, a proporção de habitantes por área numa determinada região seja baixa ou, até mesmo, inexistente. Essa situação é mais comum em áreas de difícil acesso, como regiões montanhosas ou de floresta, ou de condições adversas para a vida humana, como as regiões árticas e antárticas[49].

---

[48] A SUDAM, criada pela Lei nº 5.174, teve como a finalidade de planejar, coordenar, promover a execução e controlar a ação federal na Amazônia Legal, tendo em vista o desenvolvimento regional. A Lei nº 5.174 era marcada pela liberalidade que conferia as pessoas jurídicas. Além da isenção de impostos de renda, taxas federais, atividades industriais, agrícolas, pecuárias e de serviços básicos, dava isenção de impostos e taxas para importação de máquinas e equipamentos, bem como para bens doados por entidades estrangeiras. A SUDAM atuou principalmente na atração de investimentos para a Amazônia, por meio do Fundo de Investimento da Amazônia (Finam) e dos incentivos fiscais. Atuou ainda na coordenação e supervisão, outras vezes mesmo elaboração e execução de programas e planos de outros órgãos federais. Em 24 de agosto de 2001, o presidente Fernando Henrique Cardoso, na medida provisória nº. 2.157-5, criou a Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA) e extinguiu a SUDAM. Em 2007, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva cria a nova Sudam pela Lei Complementar N°124, de 3 de janeiro de 2007, em substituição à Agência de Desenvolvimento da Amazônia (ADA). O Decreto N° 6.218, de 4 de outubro de 2007, aprovou a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e suas Funções Gratificadas. A SUDAM passa a ser uma Autarquia Federal, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Regional (MDR), tendo como missão institucional promover o desenvolvimento inclusivo e sustentável de sua área de atuação e a integração competitiva da base produtiva regional na economia nacional e internacional nos nove estados da Amazônia Legal. Ver www.gov.br

[49] O termo *vazio demográfico* coloca-se como oposição ao conceito de *superpopulação* ou *densamente povoado*. De maneira geral, essas classificações ocorrem por meio de comparações entre regiões, podendo se referir a regiões em diferentes escalas, desde bairros de uma mesma cidade até países e continentes. Por exemplo, a Islândia tem,

No entanto, os desdobramentos do uso do termo vazio demográfico têm sido discutidos em diversos estudos recentemente, pois recai sobre o emprego desse termo um dos principais elementos da criação de uma concepção colonizadora que exclui os habitantes existentes nas regiões destinadas aos projetos de colonização. A ideia de que a região é "vazia demograficamente", muitas vezes, foi tomada como completamente inabitada. Assim, coube aos habitantes tradicionais dessas regiões serem relegados à invisibilidade ou reduzidos ao papel de entrave ao desenvolvimento.

Trabalhos como a pesquisa do professor Paulo Roberto Guimarães (GUIMARÃES, 2021) e a obra do professor Martin Coy (COY; BARROZO; SOUZA, 2020), ambos já supracitados, trazem elementos que corroboram a percepção de que os habitantes tradicionais dessas regiões de colonização, especificamente do leste mato-grossense, eram tidos, muitas vezes, como entraves à implantação dos projetos agropecuários na região. Dessa maneira, em muitas ocasiões, houve a preocupação, inclusive por parte do governo federal, de garantir a remoção dessas populações tradicionais das áreas destinadas aos projetos de ocupação do território[50].

No leste de Mato Grosso[51] (ver mapa abaixo), essas populações tradicionais podem ser entendidas como pertencentes a dois grupos distintos: populações *indígenas*, agrupadas em várias etnias, e moradores não indígenas, geralmente chamados de *posseiros*.

em média, 3,1 habitantes por quilômetro quadrado de área, enquanto Mônaco tem 15.554,5 habitantes por quilômetro quadrado de território.

[50] Como exemplo desse tipo de operação, cabe citar a série de conflitos existentes na região de Marãiwatséde, no nordeste de Mato Grosso. Várias abordagens sobre o caso específico são feitas nos trabalhos de Paulo Roberto Guimarães (2021) e de Martin Coy (2021).

[51] A área representada no mapa compreende o território que se estende desde os municípios de Pontal do Araguaia, ao sul, até os municípios de Vila Rica, Santa Terezinha e Santa Cruz do Xingu, ao norte. Enquanto a oeste o Rio Xingu delimita a área em questão, a leste encontra-se o Rio Araguaia, que nomeia a região. O município de Canarana está estabelecido na região central do mapa.

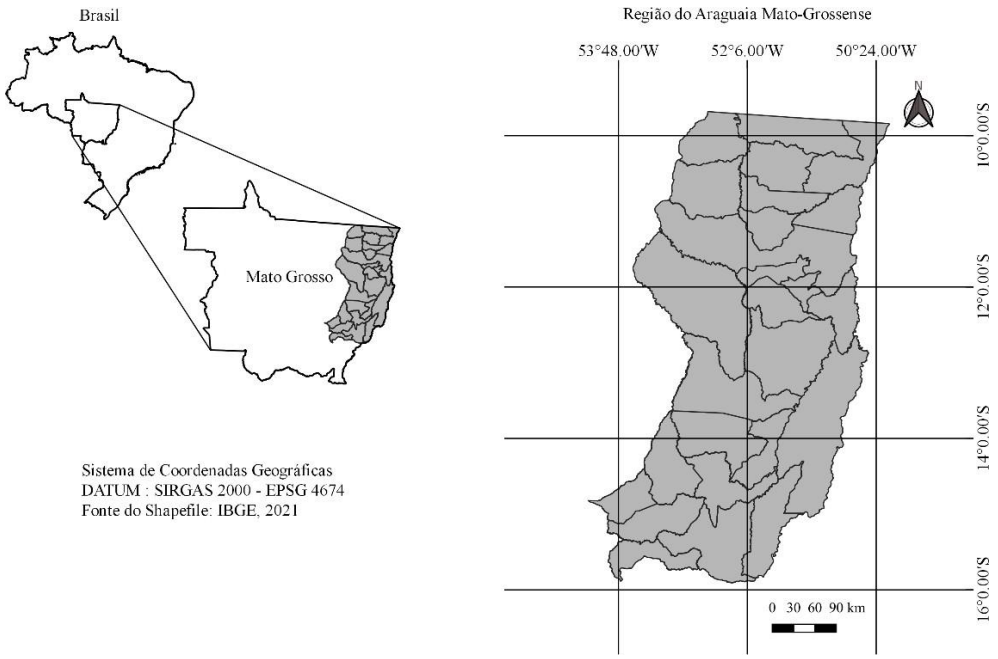


Figura 3 – Mapa da Região do Araguaia Mato-grossense. Fonte: GUIMARÃES, 2021.

As populações indígenas do leste mato-grossense localizadas próximas ao Rio Araguaia, pertencem a grupos étnicos distintos como, por exemplo, Xavante, Tapirapé, Karajá, entre outros. Considerando ainda a proximidade dessa região com o Território Indígena do Xingu[52], faz-se necessário considerar a presença de indígenas de grupos étnicos como Juruna, Suiá (Kisêdje), Trumai, entre outros. A menção da existência de diferentes grupos indígenas vivendo na região torna-se relevante a fim de evitar uma possível simplificação ou homogeneização sobre a presença indígena nesta região de Mato Grosso e para um contraponto ao entendimento de que havia uma ausência humana em espaços amazônicos.

No processo de ocupação e exploração da Amazônia, em 1943, o Presidente da República, Getúlio Vargas decretou a criação da Fundação Brasil Central – FBC, que tinha como objetivo principal "desbravar e colonizar as zonas compreendias nos altos rios Araguaia, Xingu e no Brasil Central e Ocidental"[53]. Dessa maneira, a ocupação dos espaços "vazios" da

[52] Em 14 de abril 1961, o Decreto nº 50.455 criou o Parque Nacional do Xingu, um território de aproximadamente 22 mil quilômetros quadrados na região norte-nordeste do Mato Grosso. Posteriormente, o Parque passou a ser denominado Parque Indígena do Xingu e, atualmente, Território Indígena do Xingu. A área do Parque também foi alterada de 2,2 milhões de hectares para aproximadamente 2,8 milhões de hectares. Ver www2.camara.leg.br

[53] O Decreto-Lei nº 5.878, de 04 de novembro de 1943, traz no seu Art. 1º: É o Governo Federal autorizado a instituir, com patrimônio próprio, uma fundação, denominada "Fundação Brasil Central", destinada a desbravar e colonizar as zonas compreendidas nos altos rios Araguaia, Xingu e no Brasil Central e Ocidental. Ver www2.camara.leg.br

região central do Brasil passava a tomar forma oficial e efetiva, uma vez que grupos de agentes do governo foram mobilizados para fazer o reconhecimento da região, estabelecer contato com as populações tradicionais, especialmente indígenas, e construir estruturas mínimas que pudessem garantir acesso à região, como postos de controle e pistas de pouso (VILLAS BOAS, 1994).

Um dos trabalhos mais significativos da Fundação Brasil Central foi o estabelecimento de contato com grupos indígenas ainda pouco conhecidos pela estrutura oficial de governo, inclusive pelo Serviço de Proteção aos Índios – SPI[54]. Na região do Araguaia mato-grossense, os indígenas xavantes ocuparam as atenções das equipes da Fundação Brasil Central devido ao histórico de conflitos e hostilidades nos parcos contatos que já haviam ocorrido entre povos Xavantes e não indígenas. Nesse sentido, o relato de Sylvio da Fonseca (1948), jornalista que acompanhou duas expedições de contato com Xavantes no entorno do Rio das Mortes, afluente da margem esquerda do Araguaia, traz elementos que auxiliam a compreensão do pensamento corrente no período naquilo que se refere às relações entre indígenas e não indígenas.

Logo nas primeiras páginas de seu livro *Frente a frente com os Xavantes*, Fonseca (1948, p. 7) narra sua tarefa da seguinte maneira:

> Nossa tarefa era realizar um filme sôbre cousas curiosas do sertão, essa da pacificação dos Xavantes, uma das raras tribus do mundo que permanece hostil a civilização [...] Pescarias, caçadas e tudo mais que contávamos filmar, embora não tendo sido abandonadas das nossas preocupações, passaram para um sensato segundo plano.

A linguagem utilizada pelo jornalista remete o leitor ao caráter aventureiro e icônico com o qual alguns exploradores curiosos e, ao mesmo tempo, "corajosos" dispunham-se a tal jornada. Também é possível perceber o entendimento de que a função do SPI e da FBC eram primordialmente conduzir o encontro entre a civilização e os não civilizados, ou seja, o modelo de organização social, econômica, religiosa e governamental legalmente constituído no Brasil em contraste com os modelos de organização tradicional dos grupos indígenas a serem contatados.

[54] Instituição criada pelo decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910 com o nome de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais – SPILTN. Tinha por tarefa a pacificação e proteção dos grupos indígenas, bem como o estabelecimento de núcleos de colonização com base na mão de obra sertaneja. As duas instituições foram separadas em 6 de janeiro de 1918 pelo decreto Lei nº 3 454, e a instituição passou a ser denominada SPI. O SPI foi extinto em 1967 quando da criação da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Ver www.cpdoc.fgv.br

Cabe ressaltar, porém, que em vários pontos de sua obra, o jornalista Sylvio da Fonseca, questiona seriamente os métodos civilizatórios empregados no contato e na "pacificação" dos grupos indígenas da região do Araguaia. Ao constatar a situação degradante em que não indígenas e indígenas "pacificados" viviam em povoados às margens do Araguaia, Fonseca (1948, p. 118) revela sua inconformidade com aquilo que presencia questionando:

> Para que assassinar lentamente essa gente? Por que não deixá-los viver sua vida, sossegadamente? [...] Para que, pergunto ainda, distribuir, de vez em vez algumas roupas àquela pobre gente, em substituição às suas tangas e enfeites, se não se lhes dá, depois, sequer sabão para lavá-las?

Os questionamentos de Sylvio da Fonseca revelam algumas das dificuldades que o governo brasileiro encontrou (ou criou!) ao propor a ocupação de territórios habitados por populações tão complexas quanto as populações indígenas no Brasil Central. E, segundo Fonseca (1948), embora não fosse o objetivo da "pacificação" a dizimação dos indígenas por doenças ou desnutrição, esse tipo de consequência era comum na maioria das situações de contato entre o SPI e as populações indígenas[55].

Paralelamente às ações de contato com indígenas Xavantes desenvolvidas por equipes da FBC, outra equipe, denominada Expedição Roncador-Xingu, liderada pelos irmãos Villas Boas[56], rumava pelo cerrado em direção aos formadores do Rio Xingu com o objetivo de "abrir, estradas, construir campos de pouso, dar as condições logísticas para viabilizar a rota aérea Rio de Janeiro-Manaus e explorar o potencial mineral da nação". Porém, "desde o início se sabia que o plano necessariamente traria impactos aos inúmeros povos indígenas conhecidos e registrados por viajantes europeus desde o século XVII" (Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos, 2011, p. 40).

A Expedição Roncador-Xingu destacou-se pelo intenso intercâmbio de informações e ações integradas com outras instituições de pesquisa e ciência do Brasil, como a atuação de profissionais de saúde ligados à Escola Paulista de Medicina (hoje Unifesp) e pesquisadores do Museu Nacional. Apesar de atitudes conciliadoras e supostamente protetivas em relação aos indígenas, tanto em termos de saúde quanto cultura, as populações indígenas do Xingu foram

[55] O antropólogo José de Souza Martins (2019), em sua obra *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*, também discute as relações entre indígenas e não indígenas no leste mato-grossense e traz inúmeros relatos das interações, nem sempre amistosas e muito menos vantajosas aos indígenas, observadas durante seus anos vivendo nas regiões de fronteira na Amazônia Legal.

[56] Os irmãos Orlando, Cláudio e Leonardo Villas Boas lideraram os trabalhos da Expedição Roncador-Xingu, incluindo o contato com os grupos indígenas da região. Posteriormente, tiveram papel decisivo na criação e organização de lideranças do Parque Indígena do Xingu.

acometidas por epidemias e alguns conflitos que trouxeram forte impacto negativo para suas vidas e redução populacional. A partir dos anos de 1980, a recuperação populacional, a organização e o protagonismo dos indígenas do Xingu tem surgido iniciativas de convivência e integração entre aspectos tradicionais das culturas indígenas e aspectos trazidos por não indígenas para a região do Xingu (VILLAS BOAS, 1994).

Em 1961, o governo federal brasileiro homologou a criação do Parque Nacional do Xingu[57] no norte do estado de Mato Grosso. Abrangendo ambas as margens do rio Xingu, o Parque está situado numa zona de transição entre o cerrado, típico da região leste mato-grossense, e a floresta Amazônica. O Parque Indígena do Xingu, além de ser o território de populações que tradicionalmente habitavam a área antes de 1961, também se tornou um "refúgio" para indígenas envolvidos em conflitos com outras etnias ou com populações não indígenas. Os Trumai, por exemplo, migraram para o Xingu após diversos conflitos com colonizadores não indígenas e também com indígenas das etnias Karajá e Javaés, na região do Araguaia. Os Juruna, que habitavam o sul do Pará, migraram para o Parque devido as perseguições de seringueiros na sua região de origem. Os Kaiabi (Kawaiweté) foram transferidos de suas terras próximas ao rio Teles Pires, na região Centro-Norte de Mato Grosso, para o Parque do Xingu a fim de diminuir os conflitos com seringueiros da região, o que significou "desocupar" a região na qual seria construída a BR-163. De forma semelhante, os Panará foram transferidos da região do atual município de Peixoto de Azevedo, no Norte de Mato Grosso, para o Parque do Xingu e, posteriormente, realocados para a Terra Indígena Panará, localizada na divisa entre os estados do Mato Grosso e Pará.[58]

Percebe-se assim, que o "vazio demográfico" brasileiro, na verdade, contava com uma diversidade de populações que habitavam os diversos ambientes da região. Durante o século XX, os contatos buscados por parte do governo brasileiro com grupos indígenas, via de regra, objetivavam evitar conflitos entre indígenas e populações não indígenas, principalmente diante das intenções de ocupação dos territórios do Brasil central.

Outro grupo de moradores tradicionais do leste de Mato Grosso é constituído por posseiros – moradores não indígenas que migraram de outras regiões do país para o leste mato-

[57]O Parque Nacional Xingu, posteriormente denominado Parque Indígena do Xingu e, atualmente, Território Indígena do Xingu, é considerado a maior e uma das mais famosas reservas do gênero no mundo. Criado em 1961, durante o governo de Jânio Quadros, foi a primeira terra indígena homologada pelo governo federal como resultado de vários anos de trabalho e embates políticos, envolvendo os irmãos Villas Boas, o Marechal Rondon e Darcy Ribeiro, entre outras personalidades.

[58] Os acontecimentos relatados acima são apresentados, juntamente com seus desdobramentos, em obras como a *Marcha para o Oeste*, de Orlando e Cláudio Villas Boas (1994), o *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos* (2011), na obra *Diário do Xingu*, de Berta G. Ribeiro (1979), e na pesquisa do antropólogo Georg Grünberg (2004), *Os Kaiabi do Brasil Central: História e Etnografia*.

grossense num processo de migração espontânea que buscava ocupar áreas "vazias" do Centro Oeste brasileiro. O professor Paulo Roberto Guimarães (2021, p. 50) chama atenção para esses dois modelos de ocupação do território de Mato Grosso da seguinte maneira:

> A ocupação do território do atual Estado de Mato Grosso, e, em especial, da região do Araguaia mato-grossense, onde está localizado o município de Canarana-MT, se deu conforme já tratamos: de forma oficial e de forma espontânea. Essa ocupação oficial está ligada às ações do Estado, refletindo em legislações e políticas públicas que buscaram ocupar os vastos "espaços vazios" como eram chamadas as terras que não se encontravam integradas ao sistema produtivo nacional; já a ocupação espontânea [...], ocorreu através de ações individuais ou de grupos que migram em busca de condições de vida mais favoráveis, fugindo, muitas vezes de ações opressoras da ocupação oficial, que se impõe nesses espaços que, aos olhos da lei do Estado encontravam-se vazios.

Percebe-se, assim, a existência de um movimento de ocupação em direção a essas áreas do Brasil central que não estava sob controle direto do Estado brasileiro. Muitos indivíduos, sozinhos ou em pequenos grupos familiares, adentravam o território da Amazônia Legal em busca de melhoria de vida para si e para suas famílias, tendo na agricultura de subsistência e na pecuária extensiva seus principais suportes econômicos. Cabe ressaltar que, embora o Estado brasileiro não controlasse diretamente todos os aspectos dessa ocupação mais 'espontânea', esses migrantes eram incentivados pelas propagandas de terras fartas e férteis, que circulavam pelo Brasil, a se deslocarem em busca de riqueza nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil[59]. Dessa maneira, é possível inferir que, mesmo essa ocupação 'espontânea' da Amazônia Legal fazia parte de um planejamento maior, por parte do Estado, para o estabelecimento do controle do governo brasileiro sobre esses territórios, conforme discussão anterior sobre o conceito de integração.

Corre-se o risco, no entanto, de atribuir apenas ao governo militar do Brasil (pós 1964) ou, no máximo ao governo de Vargas, essa preocupação em ocupar os 'espaços vazios' da região central do Brasil. Porém, por volta de 1850, já fora fundado, à margem direita do rio Araguaia, na foz do rio Vermelho, o povoado de Leopoldina[60]. Distando aproximadamente 170 quilômetros da cidade de Vila Boa, então capital de Goiás, o porto de Leopoldina apresentava-se como uma possibilidade de acesso fluvial à região central do Brasil. E, embora as

[59] José de Souza Martins (2019) discute os diferentes desdobramentos nessa busca de riquezas vivenciados por populações na Amazônia Legal que, embora oriundas de diferentes partes do país, 'ocupavam' o território amazônico em busca do sonho de riqueza no Eldorado do Centro-Oeste e Norte brasileiros.

[60] Atualmente chamada de Aruanã, esta cidade fora fundada em território Karajá e seu porto fora utilizado pelo militar, escritor e político José Vieira Couto de Magalhães em sua tentativa de implantar um serviço regular de navegação a vapor pelo rio Araguaia. Ver www.ibge.gov.br

dificuldades de acesso terrestre e o fluxo inconstante de água no Araguaia nos períodos secos não tenham contribuído para o crescimento da cidade de Leopoldina, a sua criação pode ser entendida como um marco no movimento de ocupação do Brasil central (FONSECA, 1948).

A atividade garimpeira parece se colocar como a mais antiga atividade de atração ao interior do território brasileiro. Tanto o ouro quanto o diamante atraíram inúmeras levas de brasileiros às regiões centrais do Brasil. O Araguaia também teve seu quinhão nesse processo, especialmente relacionado ao garimpo de diamantes. Cidades como Registro do Araguaia (atual Araguaiana) e Barra do Garças, no lado mato-grossense, e Barra Goiana (atual Aragarças), no lado goiano, surgiram na primeira metade do século XX, a partir do estabelecimento de garimpeiros na região (GUIMARÃES, 2021).

O professor Carlos Ugo Giannotti (2012, p.18), ao discutir a ocupação da região fronteiriça entre o Sudoeste de Goiás e o Mato Grosso, afirma que "o Oeste brasileiro, na visão oficial, era um mundo em perspectiva. Uma realidade geográfica a ser incorporada ao quadro da civilização moderna". E, por isso, esse movimento de ocupação do Brasil central, impulsionado pela perspectiva de formação da grande Nação brasileira do século XIX, torna-se uma realidade cada vez mais intensa durante o século XX.

O professor João Carlos Barrozo também aborda esse movimento de migrantes em direção ao Norte Araguaia mato-grossense, durante a primeira metade do século XIX, ao destacar o deslocamento de populações oriundas do Maranhão, Pará e norte de Goiás em direção às áreas de pastagens nativas as margens do Araguaia, especialmente o nordeste do Mato Grosso. Esses criadores de gado bovino visavam utilizar as pastagens naturais dos varjões[61] do Araguaia como base para pecuária extensiva. Vários povoados foram se formando próximos ao rio Araguaia a fim de dar suporte a esses pequenos agricultores, criadores de gado e trabalhadores em geral que se deslocavam para a região (COY, 2021).

Vale ressaltar que a presença de moradores não indígenas na região não estava circunscrita aos arredores dos povoados. Esses *posseiros*, pois eram agricultores e criadores de gado que não possuíam titulação oficial de propriedade das terras que ocupavam, construíam suas moradias e estabeleciam roçados onde quer que julgassem propício às suas atividades e/ou necessidades. Sylvio da Fonseca (1948, p. 53-55), que percorreu a região nos anos 1940, lembra o processo da seguinte maneira:

[61] Os varjões são as planícies de inundação dos rios Araguaia e das Mortes, em uma área caracterizada por um relevo plano, entrecortado por elevações onde ocorrem cerrado típico e cerradão. No período das chuvas, as áreas de campo limpo, de vegetação gramínea e herbácea, localizadas na porção mais baixa e plana do terreno são cobertas por uma lâmina de água de altura variável que quase nunca encobre as áreas mais elevadas, sobre os quais se mantém a vegetação lenhosa de cerrado. Ver Walter, 2006.

> De fato, existem moradores, mas os vizinhos mais próximos estão, uns dos outros, a uma distância vencível, a cavalo, no mínimo em oito ou dez dias de caminhada.
> Vagarosamente, já vai se desenvolvendo um sistema, se bem que primário, de colonização naqueles sertões.
> E eis como ele se processa. Um homem consegue por compra, troca ou qualquer outra transação, uma ponta de gado. No lugar onde reside, entretanto, não dispõe de pastagens ou de dinheiro suficiente para adquirir o terreno em que solte o seu rebanho.
> Abala, mato a dentro, com mulher, filhos e bagagem, montado, às vezes, outras vezes a pé, tocando à frente as suas rezes. Caminha, assim, sem destino, ou guiado por informações, até encontrar um lugar cuja situação, pela proximidade da água, natureza de vegetação, etc., lhe pareça suficientemente bom para se instalar.
> Levanta o rancho. Solta o gado, tirando das vacas o leite para a alimentação sua e dos seus, enquanto que ele e toda sua família iniciam uma lavoura para o próprio alimento. Uma ou duas vezes por ano viaja ao comércio mais próximo levando o excedente de sua produção, em travessias que consomem, às vezes, mais de um mês, afim de trocá-lo pelas utilidades que não pode produzir e entre as quais avulta o sal, cuja falta é o fantasma presente a todos os habitantes do sertão.

Essa narrativa expressa um modelo de ocupação do território baseada na iniciativa privada sem a interferência direta do Estado. É possível também perceber a situação de fragilidade em que se encontravam esses posseiros naquilo que se refere ao afastamento de políticas públicas de assistência à sua saúde, educação e segurança. As doenças, dificuldades de acesso e a constante tensão dos conflitos com indígenas, especialmente Xavantes, são expressas por Fonseca (1948, p. 61) quando este afirma que "é difícil imaginar-se condições mais agressivas de vida que as dessa gente do sertão".

Aproximadamente 20 anos mais tarde, com a abertura de estradas na região, especialmente a BR-158, o fluxo de migração se distanciou das margens dos rios e passou a ocupar áreas próximas à rodovia. Exemplo disso é a formação da atual cidade de Ribeirão Cascalheira abordada por Canuto *apud* Guimarães (2021, p.54):

> Com a abertura da estrada BR 158, já na década de 1960, às margens da dessa estrada e às margens do Córrego Suiazinho, famílias de sertanejos estabeleceram moradia em busca de sobrevivência. A localidade passou a ser conhecida como Córrego dos Porcos, porque ali, na construção da estrada, uma manada de porcos atravessou o local. Depois passou a se chamar Ribeirão Bonito. Em 1969, começou a povoação de Cascalheira, no alto da Chapada, a três quilômetros do Ribeirão.

Ribeirão Cascalheira tornou-se município no ano de 1988 e, até sua emancipação, a maior parte do seu território estava incorporado ao município de Canarana/MT, que, por sua

vez, antes de se tornar município estava incorporado ao município de Barra do Garças. Até o final da década de 1950, o município de Barra do Garças, situado no Alto Araguaia, tinha um território com quase 200 mil quilômetros quadrados sendo considerado o maior município do Brasil em extensão territorial.

A partir da segunda metade do século XX é que a SUDAM passa a promover e financiar a ocupação da Amazônia Legal viabilizada pelos grandes projetos agropecuários. Os incentivos fiscais oferecidos pelo governo federal e a regulamentação das terras desses grandes projetos, demarcam diferenças nítidas entre a ocupação do território mato-grossense por posseiros e por grandes empresas agropecuárias e projetos de colonização.

Cabe citar também que a maioria dos exemplos de conflitos existentes nesses processos de ocupação trazidos por Guimarães (2021) e também por Coy (2021), se referem ao contexto de implantação dos grandes projetos agropecuários na Amazônia Legal. E, embora esses conflitos parecem estar regularmente presentes em regiões de fronteira, como sugere José de Souza Martins (2019), nos projetos de colonização cooperativistas relacionados com o trabalho de Norberto Schwantes, entre os quais Canarana e Terranova, ambos no estado de Mato Grosso, são encontrados alguns exemplos de interações entre colonos e populações tradicionais.

Norberto Schwantes traz o relato de duas situações que, longe de invalidar os debates sobre conflitos existentes nas áreas de fronteira, apontam para a existência de uma diversidade de relacionamentos que são construídos nessas regiões. O primeiro relato tem como contexto a escolha, através de eleição, dos líderes das recém-criadas agrovilas em Terranova, em janeiro de 1979. Nessa ocasião, "os gaúchos da agrovila Planalto escolheram para seu líder o baiano Marré, que já era posseiro na área de Terranova" (Schwantes, 2008, p. 165). Percebe-se assim, apesar da maioria dos integrantes no projeto de colonização de Terranova serem oriundos do Rio Grande do Sul, a presença de colonos de outras regiões do país, inclusive que já estariam morando na região antes dos projetos oficiais de colonização.

O segundo relato que Norberto Schwantes traz se refere a sua participação no ingresso do cacique xavante Mário Juruna[62] na política partidária brasileira. Pois, segundo Schwantes, fora graças ao trabalho do líder da Cooperativa de Colonização em Canarana e suas conexões com o também gaúcho Leonel de Moura Brizola, que Mário Juruna filiou-se ao recém-criado Partido Democrático Trabalhista – PDT, e, em 1982, fora eleito como o primeiro deputado

[62]Mario Dzuruna Butsé nasceu em 3 de setembro de 1943, na aldeia xavante Namakura, próxima a Barra do Garças, em Mato Grosso. Na década de 1970, ficou famoso ao percorrer os gabinetes da Fundação Nacional do Índio – FUNAI – e de parlamentares, portando sempre um gravador para registrar as promessas sobre políticas e cumprimento de leis para a proteção dos povos indígenas e que, na maioria das vezes, não eram cumpridas. Ver Juruna, 1982.

federal indígena do Brasil. Assim, percebe-se que o discurso de Norberto Schwantes (2008, p. 187) aponta para a preocupação em promover a "integração" entre os habitantes tradicionais e os recém-chegados nas áreas de colonização.

O professor Ernesto Dunck (1997, p. 114) sintetiza o relacionamento que se estabeleceu entre os colonos e os posseiros da área do Projeto Canarana da seguinte maneia:

> Para os agricultores imigrantes, a presença dos posseiros foi muito importante. Aprenderam com eles muitas informações sobre o clima, sobre o solo, agricultura e pecuária. O mais importante foi um modesto comércio estabelecido, principalmente na aquisição de mantimentos excedentes (arroz, milho, mandioca, ovos, galinhas, porcos e gado), além do fornecimento de mudas e sementes para o cultivo.

Os posseiros moravam em barracas feitas de barro, madeira e palha. Alguns possuíam estábulos rústicos, confeccionados com a madeira retirada das matas vizinhas. O curioso é que fixavam a sua moradia nas matas galerias da região, nas barrancas dos córregos ou rios. Ali havia fartura de água e terras mais férteis, ou seja, não cultivavam nos cerrados, que era destinado para a prática extensiva de criação de gado. Viviam isolados uns dos outros.

A comunicação não era tão constante, em virtude da razoável distância entre eles. Em média, de oito a dez quilômetros. Os caminhos consistiam em estreitos trilheiros ao longo das matas, cerrados e varjões, sovados pelo peso dos bovinos. O percurso era percorrido a pé ou a cavalo.

A convivência estabelecida entre os posseiros e os colonos foi pacífica. Alguns tiveram suas benfeitorias rústicas indenizadas, principalmente as roças de tocos, onde era praticada a agricultura de subsistência. Os posseiros foram convidados a participar do programa de colonização. Contudo, por motivos diversos, não aderiram.

Muitos permaneceram no local por vários anos. Uma minoria fixou sua residência no núcleo urbano e passou a desenvolver diversas atividades, como prestação de serviços e comércio. Outros partiram para novas regiões próximas da frente de colonização.

É possível perceber, no trecho acima, as impressões do autor que, como filho de um dos pioneiros do Projeto Canarana, chegara a Canarana aos nove anos de idade e que revela no texto de seu estudo sobre a formação cooperativista de Canarana aspectos que mesclam sua própria experiência pessoal no processo de ocupação do leste de Mato Grosso e sua pesquisa de ênfase jurídica. As relações comerciais, sobretudo de mantimentos básicos, estabelecidas com alguns posseiros indicam um contato relativamente pacífico entre os recém-chegados e os moradores do lugar. No entanto, também contrasta com a ideia de que a terra fosse desabitada.

As práticas agrícolas dos posseiros também eram diferentes daquelas propostas pelo modelo de colonização dos agricultores gaúchos. Enquanto os posseiros cultivavam pequenas roças de subsistência em áreas de mata de galeria, os colonos gaúchos vieram ao Mato Grosso com o intuito de ocupar as áreas mais planas de cerrado para a prática de lavouras maiores, primordialmente arroz, utilizando-se de mecanização da agricultura[63], utilização de crédito obtidos a partir das políticas governamentais e visando a comercialização de sua produção.

E, finalmente, cabe apontar para o aspecto que Dunck (1997) traz sobre a maneira com que os organizadores do Projeto Canarana resolveram a questão da "ocupação irregular"[64] dos posseiros na área destinada ao projeto de colonização: indenização pelas benfeitorias nas terras ocupadas. Assim, esses posseiros acabaram de estabelecendo na área urbana de Canarana ou migrando novamente para novas áreas de terras "desocupadas".

No ano de 2014, Augusto Dunck (2014), um colono pertencente ao grupo das primeiras 81 famílias a chegar na área do Projeto Canarana, vindo de Tenente Portela/RS, publicou um livro de memória de seus familiares sobre as suas vivências em Canarana, *Diamantes*. Nesta obra, é possível encontrar vários relatos de situações envolvendo os colonos e moradores da região que não eram cooperados da COOPERCOL e, portanto, não participavam do projeto de colonização[65].

A Senhora Marta Schönholzer Dunck, esposa do Senhor Augusto Dunck, em um trecho do livro *Diamantes*, revela seu sentimento de gratidão a esses posseiros que moravam na região e que, segundo a senhora Dunck, "foram muito importantes, pois nos vendiam ou faziam a

[63] A utilização de máquinas, como tratores e colheitadeiras, e implementos agrícolas, como grades, plantadeiras e pulverizadores, já era conhecida em muitos lugares do Brasil, porém os custos financeiros ainda impossibilitavam a utilização desses recursos para a maioria dos pequenos agricultores brasileiros. A partir das políticas de financiamentos governamentais durante o governo civil militar do Brasil (1964-1985), gradativamente, uma quantidade significativa de agricultores obteve acesso a esses recursos e a adoção da mecanização na agricultura difundiu-se por todo o país, tornando-se o modelo de produção em vários segmentos agrícolas. Faz-se necessário salientar que, via de regra, esses financiamentos bancários estavam acessíveis mediante a cessão da terra como garantia, ou seja, apenas proprietários rurais que dispunham da devida documentação da terra é que tinham acesso aos programas de financiamento. Sendo assim, a titulação das terras era uma das principais demandas dos projetos de colonização. Ver Schwantes (2008) e Dunck (1997).

[64] Esses moradores eram, como discutido anteriormente, posseiros que chegaram à região em busca de terras para cultivar sua produção de subsistência e para a criação de seus animais. Ao adquirirem as terras e obterem a titulação oficial, os colonos passavam a deter a propriedade das terras, inclusive de muitas daquelas ocupadas pelos posseiros da região.

[65] Adriano Knippelberg Moraes afirma que o governo brasileiro "ao conceder a empresas privadas a tarefa de promover a transferência de contingente populacional para o Centro-Norte brasileiro as famílias que não possuíam recursos financeiros, e que não tinham experiências no campo, eram excluídas desses processos. Isso se deve ao fato de que as colonizadoras "barravam" o fluxo migratório de famílias mais desprovidas de recursos, implicando, portanto, em uma clara opção por aqueles migrantes que vinham com mais capital e poderiam pagar o preço cobrado pela terra" (MORAES, 2014, p. 48). Longe de esgotar a discussão referente a exclusão de determinados grupos e indivíduos dos projetos de colonização, a afirmação de Moraes aponta para um fator extremamente relevante num contexto de colonização privada: a falta de recursos e/ou garantias para adquirir a terra e os meios necessários para cultivá-la a fim de "implantar uma agricultura altamente tecnificada" (SPENTHOF, 1995, p.12).

doação de vários produtos [...]. Meus agradecimentos e gratidão a todas essas pessoas que foram tão importantes em nossas vidas". (DUNCK, 2014, p. 57)

No entanto, a mesma Sra. Marta Dunck (DUNCK, 2014, p. 58) traz o relato da saída de algumas dessas famílias de posseiros das terras do Projeto Canarana:

> Certo dia, passavam em frente a nossa residência o seu Maurício e duas crianças, montados num cavalo. No ombro uma vara com porungos enormes cheios de mantimentos e outras traias dependuradas no cavalo. Atrás, vinha sua esposa, também montada a cavalo, com mais duas ou três crianças e mais traias também dependuradas no cavalo.
> Passados alguns dias, lá vinha seu Militão com seu carro de boi, com rodas de madeira, carregando sua mudança. Antes de se despedir da nossa família, me presenteou com uma batata-cará de mais ou menos dois quilos. Metade da batata foi usada na alimentação, o restante foi plantado. A produção rendeu e as batatas foram usadas como mistura para pães e outros quibebes.
> Esta e outras famílias foram indenizadas, tendo de sair de suas terras, porque tinham sido adquiridas pelos colonizadores, vindos dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

É possível perceber no relato acima as condições de fragilidade econômica que os posseiros se encontravam ao serem retirados de suas terras. Também parece ser possível identificar um certo processo cíclico de ocupação da fronteira sempre em movimento, conforme destacado por Martins (2019, p. 112) ao afirmar que "ao fim de um período está-se de novo no ponto de partida". Pois, embora muitos desses migrantes consigam certa estabilidade em sua produção agrícola, a chegada dos proprietários legitimados por documentos emitidos pelo Estado, ou com o aval deste, empurram esses migrantes para novos deslocamentos e, consequentemente, um novo 'recomeço'.

Esse processo também é mencionado no relato, quase poético, de Sylvio de Fonseca (1948, p. 55) sobre os *amansadores de sertão*:

> O pobre homem abre picadas com as solas tenras dos passinhos dos seus filhos. Vara matas expondo-se e a toda a família aos riscos e tocaias das feras e de certos índios. Contrai a maleita atravessando pântanos insalubres. Derruba a mata, vivifica terra com as sementes que ninguém lhe dá, pois o fomento agrícola chega aos lugares de meios mais ou menos fáceis de transporte. Apascenta o seu gado, cura-o de bicheiras, vigiando, à noite, a onça que lhe vem roubar os bezerros. Reclamando o esforço de toda a família, recrutando para o pedaço de chão que escolheu para morar as forças de todos os braços de que dispõe, termina por transformá-lo de sertão bruto em um centro de produção muito embora de possibilidades limitadas. Quando, porém, há notícia de que aquele sítio não é mais selva brava e inóspita, surgem nas capitais os afilhados e políticos que insinuam requerimentos ao governo solicitando sua posse como terra devoluta. O pobre colono cujas preocupações e tempo são absorvidos no cultivo e preparação de seu cantinho de terreno,

> não tem fatalmente a oportunidade de ir à capital requerer para si homologação da posse que já tem de fato. Assim, é que um dia, quando o campo já verdeja em pastos e quando os brotos da lavoura já transbordam em safras, é ele surpreendido com a visita ou mensagem do "dono" da sua terra que lhe coloca um dilema diante dos olhos: ou abandoná-la ou pagar por ela um arrendamento.

Apesar do o texto de Fonseca ter sido escrito cerca de 25 anos antes a implantação do Projeto Canarana e, portanto, não se referir especificamente aos posseiros residentes na área adquirida pela COOPERCOL, alguns elementos parecem ser similares em ambos os relatos. A necessidade, por parte do posseiro, de sair da terra em que morava, levando sua família para novos sertões ao serem surpreendidos por uma titulação oficial que determina o verdadeiro dono da terra foi uma experiência traumática em diversas áreas na região da Amazônia Legal, incluindo os projetos de colonização relacionados com a ocupação do território de Canarana[66].

Cabe ressaltar também que, desde o início da colonização em Canarana, além dos moradores da região, os colonos sulistas conviveram, nem sempre de maneira pacífica, com muitos trabalhadores que vinham para Canarana em busca de trabalho nas fazendas da região e junto as atividades implementadas pelos colonos. Dunck (1997, p. 119) indica alguns aspectos da vinda desses trabalhadores para Canarana:

> As grandes fazendas próximas do projeto recrutavam centenas de trabalhadores braçais oriundos principalmente do Nordeste. A finalidade consistia no desmatamento de imensas áreas de mata. No sentido oeste do projeto de colonização, começava a imensa floresta Amazônica.
> Nessa região, dezenas de caminhões adentravam às matas, transportando centenas de trabalhadores braçais. Muitos destes não voltavam para a terra de origem, porquanto morriam no caminho, acometidos por diversas doenças, notadamente a malária.
> Tem-se notícias de outras histórias assustadoras que campeavam a região, como o sumiço estranho e constante de dezenas de trabalhadores braçais no momento em que faziam o acerto de uma longa jornada de trabalho. Canarana fazia o papel de entreposto com os imensos latifúndios circunvizinhos.

Percebe-se, pelo trecho acima, o quão singular era o projeto de colonização de Canarana em meio ao contexto maior de ocupação da Amazônia Legal, pois a área de terras destinada a receber os agricultores vindos do Rio Grande do Sul estava rodeada pelos latifúndios distribuídos e financiados pela SUDAM. Consistindo, assim, em duas propostas distintas de ocupação da região do Brasil central.

José de Souza Martins (2019, p. 77) afirma que estudos indicam

[66] Ver Guimarães, 2021.

> a estimativa de que, no início dos anos 1970, havia entre 250 mil e 400 mil peões trabalhando nas fazendas amazônicas na estação seca. O governo do estado do Maranhão estimava que, em 1975, havia cerca de 100 mil peões originários daquele estado trabalhando nas fazendas da Amazônia. Uma única fazenda, a Suiá-Missú, empregou cerca de três mil peões na fase do desmatamento.

Esse fluxo impressionante de trabalhadores temporários era também percebido pelos colonos de Canarana. Dunck (2014, p. 163), traz o relato de empreiteiros que "traziam do Nordeste caminhões de pau-de-arara cheios de trabalhadores braçais". E, muitos destes trabalhadores, acabavam participando das atividades ocorridas no recém-formado núcleo urbano de Canarana. Segundo Martins (2019), o comércio local se beneficia da presença desses trabalhadores na medida em que oferecem a eles serviços e mercadorias.

A violência nas relações entre os trabalhadores oriundos, principalmente da Região Nordeste do Brasil e os seus "empregadores" também merecem menção nesse trabalho. José de Souza Martins (2019) destaca que esses trabalhadores eram, geralmente, submetidos a condição de *escravidão* durante o tempo que permaneciam vinculados ao trabalho nos latifúndios amazônicos. Sendo a forma mais facilmente verificada de escravidão, a ocorrida pelo endividamento o trabalhador junto ao seu empregador, uma forma de escravidão também conhecida como *peonagem*. A coerção ao trabalho, os castigos e, até mesmo, a morte configuravam formas de domínio sobre esses trabalhadores em muitas das grandes fazendas da Amazônia Legal e também no entorno de Canarana.

Dunck (2014, p. 163) traz o relato de um episódio que corrobora a afirmação de Martins acima:

> As contratações eram feitas pelos empreiteiros, chamados de gato. Eles combinavam um valor com os trabalhadores, mas quando chegavam aqui, era pago um valor bem menor.
> Os empreiteiros eram mal intencionados. Quando o serviço estava quase pronto, eles davam pinga para os trabalhadores e disseminavam a discórdia. Isso gerava muitas brigas e mortes. Os trabalhadores ainda morriam de malária e outras doenças tropicais. Muitos eram enterrados na fazenda, outros jogados no rio e alguns vinham para Canarana [...]
> Certo dia, apareceram, em nossa casa, dois trabalhadores que conseguiram fugir a cavalo. Eles nos relataram uma barbaridade. O gato mandou derrubar uma área e no meio deixar um círculo de mata, para fazer a sede. Depois do serviço pronto, decidiu derrubar também aquele círculo de mata. Quando havia apenas trabalhadores derrubando essa mata, o gato ateou fogo. Não se sabe se alguém, além dos dois que relataram a história, conseguiu fugir.
> Minha mãe [Sra. Marta Dunck] juntamente com o pastor Hildor Reinke organizaram comida e suprimentos para uma viagem até o quartel de Exercito,

> em Aragarças, para denunciar esses episódios. O comandante providenciou agentes da FAB, para ir a Canarana prender os responsáveis [...] Vieram de avião até a cidade e foram de carro até a fazenda. Nesse intervalo de tempo o empreiteiro conseguiu fugir. Encontraram lá alguns trabalhadores e muitos cadáveres. Depois dessa operação militar, esses malfeitos diminuíram bastante. Dá para dizer que quase acabaram as pilantragens dos gatos.

É possível perceber no relato de Guido Germano Dunck, filho do Sr. Augusto e da Sra. Marta Dunck, a inconformidade com os episódios de violência ocorridos nas fazendas das redondezas. Talvez, para o colono recém chegado na região, o ideal da *terra prometida* apregoado por Norberto Schwantes e que o fizera escolher o nome de Canarana por lembrar a bíblica *Canaã*[67], não poderia ser cenário de um nível de violência tão exacerbado.

Por outro lado, no relato acima, não há menção sobre a participação (ou omissão) dos proprietários dessas fazendas. A ausência desses personagens nos relatos pode induzir o leitor a atribuir esse tipo de violência somente ao empreiteiro responsável pela contratação dos trabalhadores. O questionamento sobre o nível de envolvimento do dono da fazenda com os eventos ocorridos torna-se válido para a compreensão de um cenário mais amplo nesse ambiente de tensões e disputas que ocorreram durante a ocupação da região do Araguaia e em outras partes da Amazônia.

E, embora a integração entre colonos e os moradores tradicionais da região fosse desejável a vários indivíduos, as tensões também se fizeram presentes tanto em relação aos trabalhadores que vinham em busca de emprego na região de Canarana quanto em relação aos posseiros que já habitavam a região antes do projeto de colonização tomar lugar. Norberto Schwantes (2008, p. 187), ao relatar um episódio ocorrido logo após a primeira eleição para o cargo de prefeito municipal de Canarana, ocorrida no ano de 1982, na qual o professor Francisco de Assis dos Santos, conhecido como Diá, fora eleito para o cargo, expõe que:

> Nós estávamos satisfeitos, tínhamos certeza que Diá faria uma boa administração e que com isso contribuiria para a integração social entre gaúchos e nordestinos. Na chegada da caravana da vitória, em Serra Dourada, vinda de Barra do Graças, preparamos para Diá uma enorme recepção que ele aparentemente não esperava.
> O primeiro sinal de que a administração do Diá não seria nada daquilo que esperávamos, eu percebi na hora da saída da caravana rumo a Cascalheira. Um colaborador íntimo de Diá, já na caminhonete fez um sinal obsceno para quem ali batia palmas e disse: 'Gauchada, agora ó pra vocês'. Foi um balde d'água fria na cara de todo mundo, mas foi uma linguagem clara para o que haveria

[67] A escolher o nome para o projeto de colonização na região de Barras do Garças, Norberto Schwantes pesquisou dentre nomes da flora amazônica algumas palavras que poderiam servir para nomear o projeto. Sua escolha recaiu sobre *Canarana*, um capim amazônico cuja pronuncia lembrava Canaã, a terra prometida ao povo de Deus no Antigo Testamento da Bíblia. Ver Schwantes, 2008.

> de acontecer nos próximos seis anos que duraria o mandato de Francisco de Assis Filho, o cearense Diá.

Nesse relato, Norberto Schwantes revela a existência de tensões entre os nordestinos e os gaúchos residentes no município de Canarana. Fato que teria contribuído para o lançamento da candidatura de Francisco de Assis dos Santos ao cargo de chefe do executivo do município. Francisco de Assis obteve um grande apoio do distrito de Ribeirão Cascalheira, então o maior distrito de Canarana, com população predominantemente de origem nordestina. A existência dessas tensões é expressa por Schwantes (2008, p.187) sob a explicação de que os colonos sulistas, "por sua origem cultural com base no trabalho e sua melhor tecnologia, tiveram sucesso econômico", enquanto a população nordestina permaneceu marginalizada. Esta explicação, no entanto, parece apontar para certo determinismo cultural que simplifica as relações de poderes econômicos e as disputas políticas nas regiões de colonização, além de naturalizar uma certa inferioridade dos nordestinos em relação aos colonos sulistas e, portanto, atribuir a esses sujeitos o fracasso como destino.

Novamente, José de Souza Martins (2019, p. 30) pode contribuir com a reflexão sobre as tensões presentes nas áreas de fronteira apontando para a complexidade cultural e social que se evidencia na fronteira e que não podem ser resumidos unicamente ao aspecto econômico. Aqui, a concepção de fronteira está referenciada em José de Souza Martins (2019) ao "considerar a *situação de fronteira* como lugar social de alteridade, confronto e conflito". Assim, perceber a diversidade e as tensões existentes nas áreas de colonização é imperativo para explicar as relações entre grupos e indivíduos, até então desconhecidos uns dos outros, são construídas nas correlações de forças.

Sendo este o painel de ocupação das terras amazônicas e, em especial, da Amazônia mato-grossense, a cidade de Canarana é um produto desse modelo de colonização que muito modificou o mapa político do Brasil na segunda metade do século XX. Assim é válido ressaltar que o registro da História de Canarana, via de regra, tem sido efetivado sob a perspectiva dos colonos sulistas. Quatro das obras que tratam especificamente da História de Canarana citadas acima – Dunck (1997), Schwantes (2004), Dunck (2014) e Moraes (2015) – trazem como foco principal o estudo da colonização tendo os colonos sulistas como os protagonistas desse processo.

É possível perceber em outros textos disponíveis, como na obra *Cidades de Mato Grosso: Origem e Significado de Seus Nomes*, do escritor João Carlos Vicente Ferreira e do Pe. José de Moura e Silva (2008), e também na obra *Do Pampa ao Cerrado*, do jornalista canaranense Lavousier Machry (2012), a mesma ênfase na história construída sob a perspectiva

dos colonos sulistas[68]. Essas obras, que não tem a pretensão de serem tomadas como obras de conteúdo historiográfico, precisam ser compreendidas com a devida criticidade histórica, pois, caso contrário, acabam por reforçar os estereótipos dos colonos sulistas como heróis desbravadores de uma terra vazia e indômita e que, por outro lado, relega outros sujeitos ao esquecimento e silenciamento. Aqui, novamente, se percebe a necessidade da elaboração e divulgação de materiais que destaquem a presença e a participação de mais sujeitos no processo de constituição da sociedade de Canarana a fim de tornar visível a diversidade de identidades que compõe essa sociedade.

Por sua vez, o *website* oficial da Prefeitura Municipal de Canarana/MT, traz o seguinte texto referente à história de Canarana/MT:

> Canarana surgiu em função dos problemas fundiários do sul do pais. Em 1970 viviam em Tenente Portela 4.077 famílias de agricultores em uma área de apenas 34.000 hectares. Mais da metade dessas famílias não tinham terra suficiente para viver e criar seus filhos. Cada ano se formavam cerca de 450 novas famílias. Muitas acabavam indo para as favelas das cidades da região.
> [...]
> No dia 14 de julho de 1972 começaram a chegar na região as primeiras das 80 famílias de pioneiros dando início ao Projeto Canarana I. As primeiras duas famílias foram trazidas por Luiz Cancian e foram as de Siegfried Bruno Geib e Ervino Teixeira Berft. Inicialmente se alojaram num acampamento conhecido como "Vila Sucuri". Cada pioneiro recebeu um lote de 480 hectares, ficando uma parte como área de reserva e instalações urbanas. Antes do surgimento da cidade foram criadas três agrovilas, cada uma numa distância de seis quilômetros do perímetro urbano.
> [...]
> No início as famílias viveram uma experiência de lavouras comunitárias e de uso comunitário das máquinas agrícolas. Com a vinda do financiamento do Banco do Brasil, cada família passou a ter a sua própria plantação.
> O povoado de Canarana, que desde o início se firmou como núcleo central dos projetos de colonização foi inaugurado em 1º de maio de 1975.
> Canarana tornou-se distrito de Barra do Garças pela Lei Estadual 3.762 de 29 de junho de 1976 abrangendo as áreas dos atuais municípios de Água Boa, Ribeirão Cascalheira e Querência. O Sr. Marino Schaeffer foi o primeiro sub-prefeito nomeado pelo então Prefeito Wilmar Peres de Farias.
> Em 30 de dezembro de l978 foi constituída a Comissão Pró-Emancipação tendo como membros: Luiz Cancian, Elói Ernesto Rabuske, Luiz Palma, Guido Afonso Rauber, Mário Mazureck e Nilvo Vicente Colling, de saudosa memória.

[68] É válido destacar que as obras citadas de, embora tragam informações referentes a História de Canarana, tem objetivo diverso do que a discussão no campo da ciência histórica, pois Ferreira (2008, p.9) indica o objetivo de seu estudo "a busca incessante e necessária do sentido etimológico e toponímico dos sítios urbanos mato-grossenses", enquanto que Machry (2012, p. 9) tem o objetivo de sua obra, um livro-reportagem, abordar a "saga sulista neste Estado [Mato Grosso]".

Os trechos acima apontam para os aspectos que motivaram os colonos a migrarem do Rio Grande do Sul para a região de Canarana, bem como traz informações sobre as condições de vida que os primeiros colonos se depararam no início da colonização e o processo da emancipação de Canarana, dirigido pelos colonos sulistas. Não há menção sobre a existência de outros moradores na região ou da participação de trabalhadores *nordestinos* (termo empregado por Norberto Schwantes) nas atividades do projeto de colonização e na organização social, política e econômica de Canarana.

De maneira semelhante, a página virtual oficial da Fundação Pró-Memória de Canarana[69] traz, essencialmente, o mesmo texto sobre a História de Canarana encontrado no *website* da Prefeitura Municipal. A relevância da Fundação Pró-Memória de Canarana pode ser percebida pela utilização de seu acervo e das informações disponibilizadas por sua página virtual pelos estudantes e professores de Canarana, que se utilizam desses recursos para elaborar seus trabalhos de pesquisas escolares sobre a História da cidade. As peças expostas no museu anexo a sede da Fundação Pró-Memória, jornais antigos, as fotografias familiares e de eventos oficiais como inaugurações, desfiles e outras festividades proporcionam aos estudantes a oportunidade de contato com objetos e informações relativas a vários acontecimentos de Canarana.

A Fundação Pró-Memória de Canarana também disponibiliza, tanto através de sua página virtual quanto fisicamente no ambiente de sua sede, informações sobre os monumentos históricos de Canarana, como o Monumento da Cuia e Chaleira, o avião em exposição na Praça Siegfried Roewer, o busto de Norberto Schwantes e o hino oficial do município de Canarana[70].

---

[69] A Fundação Pró-Memória de Canarana, constituída oficialmente em 11 de outubro de 2003, surgiu a partir da iniciativa de alguns pioneiros e de colaboradores que buscaram reunir um acervo de objetos e informações sobre a colonização de Canarana com o objetivo de disponibilizar esse material para a consulta e visitação pública. Após a construção de um museu e da exposição permanente de objetos relativos a colonização, organização política e registros de eventos oficiais de Canarana, as informações disponibilizadas pela Fundação Pró-Memória se tornaram os principais subsídios na elaboração de relatos e pesquisas sobre a história de Canarana, especialmente por parte de visitantes e estudantes. Ver http://promemoriacanarana.blogspot.com/

[70] Inicialmente composta pelo músico gaúcho Algacyr Costa como uma homenagem à Canarana, a música Terra Esperança foi oficializada como hino do município de Canarana em 30 de setembro de 2010. Em sua letra, é possível perceber inúmeras alusões ao processo de colonização de Canarana creditado aos pioneiros sulistas:

HINO DO MUNICÍPIO DE CANARANA TERRA ESPERANÇA (Algacyr Costa)

Virgem brotastes das entranhas do cerrado/ Num firme brado de trabalho e suor.
Heróis pioneiros morando em tetos de lona/ Mãos de coordena a semear vida melhor.
Iluminados pela força imigrante/ Em teu semblante refulgem raios de sóis
Dias e noites, na constância que promove/ Fé que comove, a fisgar mil arrebóis.
Rico eldorado, verde selva, linda gente/Traz ao presente, exemplo de força e paz.
És Canarana com Norberto e sua alma/ Ouvindo palmas de um povo viril, capaz.
Quanto trabalho, quanta luta, sofrimentos/ Sem suprimentos para os filhos sustentar.
Lembrando sempre na distância seus parentes/ Saudoso sente uma angústia à cabrestear.
Cravaste fundo nesta terra a esperança/ Como uma fiança no futuro a esperar

Vale ressaltar que todos esses monumentos históricos remetem aos acontecimentos referentes aos colonizadores sulistas de Canarana. A Fundação Pró-Memória também disponibiliza diversas listas com datas de eventos oficiais do município, nomes dos pioneiros, componentes das legislaturas desde a emancipação de Canarana, entre outras. Sendo assim, a Fundação Pró-Memória reúne um acervo de informações e objetos sobre a História de Canarana e oportuniza facilidade de acesso a essas informações aos estudantes da cidade quando estes têm a necessidade de realizar estudos sobre a História de Canarana.

Exemplo bastante significativo sobre a centralidade que a Fundação Pró-Memória de Canarana ocupa no imaginário da população local é a imagem encontrada na página virtual da entidade (Figura 4), na qual é mostrada a fachada da sede física da Fundação Pró-Memória, expondo a placa que marcou o local da chegada dos colonizadores em 1972 e uma representação da cobra sucuri que foi avistada no córrego próximo ao acampamento inicial dos colonos de Canarana e causou grande alvoroço entre os recém-chegados[71]. Em frente ao prédio da Fundação, um grupo de indígenas encontra-se, aparentemente, estudando sobre a História de Canarana. Alguns dos questionamentos que podem surgir a partir desta imagem são: qual narrativa histórica está sendo "aprendida" ali? Quem, além dos colonizadores sulistas, são percebidos como partes protagonistas na construção da cidade de Canarana? Qual é o papel que presença de indígenas e posseiros ocupa nas narrativas sobre a História de Canarana?

Calma velhice, paz, amor, fraternidade/ Felicidade a nós todos abraçar.

[71] Este episódio é também relatado por Norberto Schwantes (2008, p. 90).



Figura 4 – Indígenas reunidos em frente ao Centro Histórico da Fundação Pró-Memória de Canarana. Fonte: http://promemoriacanarana.blogspot.com

Vale destacar que o estatuto da Fundação Pró-Memória, do ano de 2003, em seu artigo 5º, traz três categorias de sócios, a saber: Instituidores, Pioneiros e Beneméritos. E este mesmo artigo, em seu parágrafo primeiro, explicita quem são os Associados Pioneiros como sendo "todos os parceleiros do Projeto de Colonização Canarana, seus agregados e prestadores de serviço na implantação do Projeto, bem como as famílias então já residentes na área do projeto"[72]. Percebe-se aqui, o reconhecimento formal de que não apenas os colonos que adquiriram terras na área do Projeto Canarana são entendidos como pioneiros, mas as demais pessoas envolvidas na organização e 'ocupação' inicial da área são incluídas nessa categoria. Ainda assim, embora exista esse reconhecimento formal por parte da Fundação Pró-Memória aos diversos sujeitos que participaram da fase inicial do Projeto Canarana, os monumentos, celebrações, obras literárias, enfim, os *lugares de memória*[73] da cidade, referenciam majoritariamente os colonos sulistas como sendo os fundadores do lugar.

[72] Ver anexo I.

[73] O termo lugares de memória, conforme concebido por Pierre Nora (1993) não se limita a lugares geográficos ou, nem mesmo, físicos. Monumentos, documentos, rituais e práticas diversas carregados de simbolismo e que remetem a eventos e experiências do passado e que são reconhecidos por indivíduos ou grupos como significativos em suas narrativas sobre o passado podem ser entendidos como lugares de memória.

2.2 – LUGARES DE MEMÓRIA: CELEBRAÇÃO DO PIONEIRISMO SULISTA

Dois desses lugares de memória são percebidos de maneira bastante contundente ao se visitar a cidade de Canarana: o monumento da Cuia e da Chaleira, localizado no canteiro da avenida Rio Grande do Sul à entrada da cidade, e o avião em exposição na praça Siegfried Roewer, localizada no centro da cidade em frente ao prédio que abriga a Prefeitura Municipal de Canarana.

O monumento da Cuia e Chaleira foi idealizado e construído pelo catarinense residente em Canarana, Guido Afonso Rauber, e inaugurado em 25 de julho de 1979, data em que se celebra o dia do Colono e Motorista (Figura 5). Este monumento à entrada da cidade é uma referência clara a colonização sulista da região, pois remete ao hábito de muitos sulistas (gaúchos, catarinenses e paranaenses) consumirem a bebida do chimarrão, uma infusão de água quente sobre erva mate moída, sorvida de uma cuia através de um 'canudo' de metal chamado bomba. A bebida típica do sul da América Latina, é tomada como um símbolo da presença dos sulistas e da preservação de costumes de sua terra natal na nova área de colonização, bem como simboliza a proeminência de um determinado grupo, responsável pela governança da cidade e de sua história.

A relevância do monumento da Cuia e Chaleira na construção das narrativas sobre a colonização de Canarana pode ser percebida ainda na atualidade pelo fato de que o local é utilizado anualmente pelos integrantes do Centro de Tradições Gaúchas Pioneiros do Centro-Oeste, de Canarana, como cenário para as celebrações da Semana Farroupilha[74]. E, embora os participantes desse festival sejam das mais diferentes origens étnicas e geográficas, ainda assim, esta é uma celebração que remete essencialmente a ocupação dessa região de Mato Grosso pelos colonos sulistas (Figura 6).

[74] A Semana Farroupilha é um evento festivo da cultura gaúcha, que se comemora em meados de setembro com desfiles em homenagem aos líderes e ideais da Revolução Farroupilha. O evento lembra o começo da Revolução Farroupilha que ocorreu em 20 de setembro de 1835, que durou quase dez anos e tinha como ideais liberdade, igualdade e humanidade. Durante a semana farroupilha, muitos homens e mulheres se vestem com trajes típicos gaúchos, montam acampamentos e realizam celebrações com comidas típicas, desfiles e shows.



Figura 5 – Construção do Monumento da Cuia e Chaleira. Fonte: http://promemoriacanarana.blogspot.com



Figura 6 – Monumento da Cuia e Chaleira durante as festividades da Semana Farroupilha em 2022. Fonte: arquivo pessoal do autor.

A Praça Siegfried Roewer[75], por sua vez, recebeu o Monumento do Avião no ano de 1981. Este monumento é constituído pelo próprio avião DC-3 colocado em exposição estática em uma das laterais da praça. Este avião, foi utilizado pela Cooperativa de Colonização 31 de Março Ltda – COOPERCOOL, desde 1976 até 1980, como alternativa de transporte para os

[75] Siegfried Roewer foi o primeiro presidente eleito da Cooperativa de Colonização 31 de Março Ltda, ainda no Rio Grande do Sul e antes mesmo do início dos projetos de colonização da cooperativa.

colonos de Canarana em deslocamento para a cidade de Barra do Graças, sede do Município onde se localizava o Projeto Canarana. Especialmente durante o período chuvoso, as estradas da região ficavam praticamente intransitáveis e o avião era utilizado essencialmente para abastecimento de produtos necessários aos colonos do projeto, bem como transporte de doentes e medicamentos. A COOPERCOL era a proprietária do avião e, portanto, ele estava a serviço da cooperativa. Assim, sua presença na praça central da cidade remete ao modelo de colonização cooperativista implementado na região de Canarana (Figuras 7 e 8).



Figura 7 –Monumento do Avião na praça Siegfried Roewer em 1981. Fonte: http://promemoriacanarana.blogspot.com



Figura 8 – Monumento do avião e busto de Norberto Schwantes na praça Siegfried Roewer. Fonte: http://promemoriacanarana.blogspot.com

Os *lugares de memória* apresentados acima apontam para a forte demarcação ocorrida na história de Canarana referente a presença e atuação dos colonos sulistas no processo de colonização da cidade. Assim, os elementos que subsidiam a História Pública e também a História construída no ambiente escolar sobre Canarana estão intimamente relacionados e, na maioria das vezes, limitados, às narrativas dos colonizadores sulistas. E, embora essas narrativas possam eventualmente citar a existência ou a participação de sujeitos diversos dos colonizadores na formação histórica de Canarana, a centralidade das ações dos pioneiros sulistas, sua cultura e seu legado permanece arraigada na História de Canarana.

E parece ser esta condição que leva Paulo Roberto Guimarães (2021, p. 166) a afirmar:

> é inegável que o projeto Canarana I teve papel fundamental para a formação do núcleo urbano, porém, Canarana não foi constituída apenas dos projetos de colonização. O que dizer dos vários grupos de posseiros que viviam nas áreas que correspondiam ao município por ocasião de sua emancipação política e na atualidade? E os povos indígenas? Onde esses sujeitos entram na história de Canarana-MT? Será que a história da região do Araguaia e da formação do município de Canarana-MT começa com os fatos narrados anteriormente? Essas perguntas precisam ser feitas, semelhante com o que acontece com a História do Brasil, que durante centenas de anos foi ensinada como tendo ponto de partida a chegada dos portugueses em 1500.
> A resposta a essas perguntas, obviamente, é negativa, no entanto, o ensino de História tem a obrigação de buscar alternativas para ampliar a compreensão sobre a História, sobre os acontecimentos, de forma a escapar da armadilha de ensinar a História apenas por um único viés. Não se trata de desvalorizar o que está escrito na História Oficial, até porque, os relatos da migração da ocupação das terras para a agricultura, as dificuldades dos agricultores são reais, trata-se, na verdade, de ampliar os elementos de análise para incluir outros sujeitos, construir uma História mais plural, em que os sujeitos, homens, mulheres e crianças da comunidade possam se ver como partícipes.

Dessa maneira, ao chamar a atenção para a ausência de sujeitos diversos nas narrativas construídas sobre a formação de Canarana/MT, Guimarães propõe a inclusão desses sujeitos esquecidos a essas narrativas. A diversidade de acontecimentos e de sujeitos construíram a cidade tal qual existe atualmente e, portanto, relegar parte desses sujeitos ao esquecimento constitui-se a manutenção de uma História hegemônica e excludente, que nega a grupos e indivíduos, a participação política, social e econômica a um determinado lugar. Indígenas, posseiros e trabalhadores *nordestinos* participaram ativamente da constituição e organização do município de Canarana, no entanto, suas "histórias" ainda parecem não fazer parte da História Oficial do lugar. Em última análise, esse esquecimento é uma escolha que, ao subsidiar a produção da história oficial, nega a construção e o reconhecimento das diversas identidades existentes em Canarana e seu pertencimento à comunidade que integram.

Assim, impõe-se não só a necessidade de inclusão desses sujeitos, conforme proposto por Guimarães (2021), mas a inclusão desses sujeitos a partir de sua própria perspectiva, respeitando suas memórias e a discutindo a história de Canarana com uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade, tanto de sujeitos quanto de perspectivas existentes. A reflexão sobre a relação entre a construção das memórias e a constituição das identidades são os elementos abordados no terceiro capítulo desse estudo.

Capítulo III

IDENTIDADE, MEMÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

A história de um lugar implica na fundação de uma memória e na constituição de identidades plurais. Por outro lado, uma história pretensamente hegemônica consiste em promover alguns grupos e silenciar outros. Em outras palavras, a história das cidades fundadas pela colonização recente tende a instituir os "pioneiros" como figuras de braveza extraordinária e vencedoras de adversidades, ao mesmo tempo em que procura apagar a importância vital de outros grupos humanos que igualmente compõem as experiências de vida dessas localidades.

Diante disso, uma nova discussão pode ser apresentada: o papel das identidades, sua constituição e função, seja para o indivíduo seja para os grupos. Embora esse tema tenha sido objeto de muitas pesquisas e trabalhos por parte de pesquisadores nas últimas décadas, ainda se coloca como um desafio na construção histórica e, de maneira especial, no ensino de História.

O professor Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 74), traz algumas reflexões iniciais sobre a questão quando, em seu texto A produção social da identidade e da diferença, aponta para o desafio de se estabelecer uma conceituação adequada e abrangente para o termo identidade. Numa abordagem inicial, a ideia de que identidade seja apenas aquilo que se é, como por exemplo, a nacionalidade ou alguma característica física parece ser suficiente. Porém, percebe-se que os desdobramentos dessa compreensão apontam para as relações existentes entre os indivíduos e grupos, uma vez que, ao se definir o que é, também implica na definição do que não é.

Silva (2000, p.81) também afirma que a identidade é "uma relação social" e, como relação social, insere-se na trama de relações de poder que se desenvolve na sociedade. Ainda segundo Silva, as dimensões das identidades envolvida nessas relações de poder, estão sujeitas à classificações, hierarquizações e normalizações que são dotadas de significação e, portanto, estão estreitamente associadas ao sistema de *representações*, (assunto que será abordado mais adiante nesse estudo).

Como complemento ao entendimento exposto acima, é possível referir-se a alguns pontos abordados por José de Souza Martins que, ao discutir a situação de fronteira na região amazônica do Brasil, destaca o "outro" como elemento a ser fortemente considerado na definição daquilo que se entende por identidade. Embora em suas palavras "a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade" (MARTINS, 2019, p.133), o sociólogo não demonstra

intenção de criar definições para o conceito de identidade, parece ser possível compreender que a alteridade é elemento fundante de uma determinada identidade[76].

Outro desafio que se apresenta nas discussões sobre identidade é a tendência existente em se entender a identidade de um indivíduo ou grupo como algo estanque. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva questiona o fato de que "a diferença [entre grupos ou indivíduos] e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social..." e assim, parecem, simplesmente existir independentemente do seu contexto social e histórico e das implicações sociais e históricas decorrentes de determinada identidade. (SILVA, 2000, p. 73)

Em seu livro, *Memória e Identidade*, Joël Candau cita uma lista de exemplos de grupos humanos ao redor do mundo e suas diferentes relações com suas memórias e a construção das identidades relativas a essas memórias. O autor aponta para casos como o da Noruega, dos grupos massais e da ilha de Martinica para exemplificar situações de seleção, uso e apagamentos de memórias (em especial de um ponto de origem) visando estabelecer determinada característica identitária que possam distinguir um grupo ou indivíduo de outros, inclusive de outros membros de seu próprio grupo. (CANDAU, 2019, p. 96-97).

Certamente que discussão relativa à memória e identidade e quais as relações de precedência e consequência entre esses dois conceitos, tanto na teoria quanto na prática, são extremamente complexas. E, como apontado acima por Tomaz Silva (200), deve-se tomar o cuidado para que a identidade não seja compreendida como natural e permanente. Pois, assim como os acontecimentos históricos são produzidos pelo pensamento do tempo presente, sob escolha e hierarquização das necessidades e intenções atuais[77], a percepção de que a identidade de um grupo ou indivíduo seja o produto inequívoco de sua história é, no mínimo, questionável.

O entendimento de que a formação identitária seja um produto natural e inequívoco dos acontecimentos que ocorrem em determinado contexto temporal e espacial traz junto de si a ideia de uniformidade coletiva. Essa uniformidade identitária foi (e ainda é) bastante utilizada na busca pela formação de identidades nacionais, como nos exemplos da Noruega, acima citado,

[76]No decorrer de toda a obra *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*, é possível perceber essa dinâmica na definição identitária de indivíduos e grupos através da comparação e, em especial, oposição do "outro". Exemplo marcante disso é o relato do autor sobre um acontecimento no qual algumas crianças, na região de São Félix do Araguaia/MT, "começaram a caçoar de um índio karajá" e, ao serem questionados sobre a sua motivação de fazerem aquilo com outra pessoa, um dos meninos respondera: "Ele não é gente como eu. Ele é caboclo e eu sou cristão". (MARTINS, 2019, p. 144)

[77]O próprio Joël Candau, ao citar Halbwachs, afirma que "o tempo só tem realidade 'na medida em que possui um conteúdo, quer dizer, quando oferece uma matéria de acontecimentos ao pensamento, o que supõe evidentemente que sejam estabelecidos acontecimentos e que estes sejam objetos de escolha e hierarquização" (CANDAU, 2019, p. 94).

e do Brasil, amplamente discutido no capítulo anterior deste texto, sendo esta, em muitos momentos da história desses países, apontada como a principal função e, por isso, motivo fundante e intrínseco da existência da disciplina de História no currículo escolar. (FONSECA, 2017, p. 55)

Ao contrastar esse uso da História na constituição das identidades nacionais com abordagens mais atuais referentes às discussões sobre o tema identitário, a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2018, p. 102) expõe de maneira clara sua proposta quando afirma que

> Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se a contribuição na constituição de *identidades*[78]. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local, o regional e o mundial. Mais ainda, o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição das múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicas e sexuais.

Assim, é lançada a compreensão de que o conjunto formado pela memória, a História e o ensino de História, especialmente no contexto escolar, são elementos de extrema relevância para a construção, não de uma identidade nacional (ou mesmo regional) uniformizada e cristalizada, mas de múltiplas e fluidas identidades que se constroem e reconstroem continuamente nas interações sociais com o mundo que as cercam.

É mirando na fragilidade do argumento da uniformidade das identidades que Silva (2000, p. 95) fala em identidade hegemônica. Dessa forma, a percepção de identidade como una e fixa dá lugar a um entendimento mais amplo, que traz para o campo do estudo das identidades, noções já presentes em outras áreas das ciências humanas como as relações de dominação, hierarquização e manipulação de conceitos, narrativas e histórias[79].

Assim, parece ser possível afirmar que a memória e a História (por vezes sendo tratadas até mesmo como sinônimos, como abordado adiante) são utilizadas, se nem sempre de forma direcionada e intencional, ao menos, de forma parcial na constituição das identidades de determinados grupos ou indivíduos. Sendo assim, parece ser cada vez mais difícil, se não impossível, dissociar a reflexão sobre a constituição de identidade de estudos sobre a memória. Para tal, faz-se necessária uma breve e, portanto, limitada compreensão do que se pode entender

[78] Grifo da autora.

[79] Michel Foucault, ao refletir sobre a relação entre verdade e poder, chama a atenção para compreensão de que a organização social das sociedades ocidentais [e, por que não dizer, das identidades?] busca legitimação na verdade e, portanto, ocorre um combate pela verdade, pelo direito/poder de defini-la, estabelecê-la e colher os resultados dessa ação. (FOUCAULT, 2019, p.53)

por memória e as implicações desse entendimento no campo da historiografia, pois, em vista de que várias áreas do conhecimento humano se dedicam ao estudo da memória, a abordagem almejada aqui relaciona memória, identidade e História.

A preocupação com a função da memória na construção da História está presente desde a Antiguidade na historiografia ocidental, como apontado no capítulo anterior. Heródoto e Tucídides já destacavam a importância da memória, seja do historiador ou de terceiros para a "correta" elaboração da narrativa histórica. (ZANIRATO, 2011, p. 32-33). Percebe-se nessa abordagem a crença de que a memória possa trazer à tona os acontecimentos passados de forma bastante objetiva e, portanto, confiável.

Este entendimento, de que a memória se destaca como a fonte mais confiável de informações, apresenta-se bastante comum em sociedades que não dispõe de muitas formas de registro dos acontecimentos, especificamente a escrita. Nesses grupos, a atividade mnésica é fundamental para a preservação e transmissão de saberes tradicionais. E, como aponta o historiador Jacques Le Goff, mesmo em sociedades que possuem escrita, a memória, enquanto construção de representações do passado individual e coletivo faz parte da vida cotidiana de diversos setores. (LE GOFF, 1990, p. 428).

Avançando nesse entendimento, Carmem Zeli de Vargas Gil[80], ao conduzir a discussão sobre memória no *Dicionário de Ensino de História*, destaca o valor da memória em sociedades que não fazem uso da escrita no campo da memória e dos saberes tradicionais, ou por tradicionalmente não possuírem o domínio da escrita ou por não atribuírem lugar ao texto escrito em meio as suas tradições, seja isso motivado por questões religiosas, políticas ou filosóficas. A autora se remete ao escritor malinês Amadou Hampâté Bâ para afirmar que em determinados grupos africanos, os guardiões da memória transmitem 'de boca a ouvido' os conhecimentos de geração a geração e, assim, "essa história falada constitui uma teia com fios muito frágeis, cujos guardiões são velhos de cabelo branco e voz cansada; ancestrais que mantém na memória coletiva a força da história vivida". (GIL, 2019, p. 155).

No final do século XX, Jacques Le Goff, em sua obra *História e Memória*, afirma que

> a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o

[80] A professora Carmem Zeli de Vargas Gil possui graduação em história pela Universidade Cenecista de Osório (1988), mestrado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003), doutorado em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009) e estágio pós-doutoral na UBA/Argentina (2015). Juntamente com outros professores participou da elaboração do *Dicionário de Ensino de História* (FERREIRA, 2021).

> homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. (LE GOFF, 1990, p. 423)

A partir desse entendimento, é possível afirmar que a memória, diferentemente do que acreditavam os historiadores da Antiguidade Clássica, não se resume a um depositório objetivo e imparcial dos acontecimentos históricos. Antes, apresenta-se como a construção atual e situacional, com todas as implicações que isso possa ter, de uma representação do passado.

Cabe assim, neste ponto e de forma abreviada, uma abordagem do que se entende por representação. Fabiano Coelho (2014), em seu artigo *O conceito de representação e sua contribuição à análise do Jornal Sem Terra*, destaca que "representação é um dos conceitos mais discutidos frente à historiografia brasileira nas últimas décadas" e, portanto, a reflexão sobre o conceito e suas possibilidades de aplicação nos estudos históricos faz-se necessária como subsídio para auxiliar nos estudos dos temas e problemáticas da História.

O próprio Fabiano Coelho aponta a relevância de Roger Chartier e Pierre Bourdieu para a discussão sobre o conceito de representação. Segundo Coelho,

> De acordo com Bourdieu e Chartier, é possível dizer que representações são construções sociais da realidade, em que sujeitos fundamentam suas visões de mundo a partir de seus interesses e de seu grupo. Desta forma, os sujeitos e os grupos sociais aos quais eles pertencem criam representações de si mesmo e de outros grupos, fundamentando suas visões de mundo sobre suas experiências históricas. As representações visam construir o mundo social, sendo elas matrizes dos discursos e das práticas dos grupos. Assim, compreender as representações dos grupos é compreender como o mundo dos mesmos é construído socialmente. (COELHO, 2014, p. 169).

Esta concepção de representação, ainda segundo Coelho, está alicerçada no entendimento do sociólogo Pierre Bourdieu de que todos os discursos são socialmente construídos e, portanto, se existem conflitos sociais também existem conflitos de discursos, pois estes refletiriam as tensões da própria estrutura social, inclusive seus ordenamentos e hierarquização. Acompanhando esta compreensão, Roger Chartier destaca a relevância em se discernir o autor de determinado discurso, uma vez que é também através do discurso que um grupo procura se impor e impor seus valores e visão de mundo.

Assim, Fabiano Coelho (2014, p. 169) sintetiza essa discussão com a seguinte reflexão:

> Os grupos criam representação que objetivam agir nas experiências históricas. Desta forma, o mundo social é representação e vontade, e existir socialmente é ser percebido como distinto. As representações estão localizadas no tempo e são social e historicamente construídas pelos sujeitos e seus respectivos

> grupos. Neste sentido, cabe ao pesquisador perceber e analisar tais representações e suas intencionalidades agindo nas experiências históricas.

A partir desse entendimento de representação e da possibilidade de se afirmar que a memória é uma representação, e, portanto, é construída social e historicamente, cabe ao historiador, segundo a recomendação acima, perceber e analisar as intencionalidades e outros elementos presentes na elaboração das memórias para, a partir delas, preocupar-se com a elaboração da História. É a partir dessa perspectiva que se impõe a necessidade de uma abordagem mais crítica sobre os documentos históricos referentes a formação do município de Canarana/MT, uma vez que tais documentos apresentam, em seu conteúdo, essencialmente a narrativa construída a partir do ponto de vista dos colonizadores sulistas ou, ainda, das lideranças do processo de colonização. E, embora apresentem desafios e problemas enfrentados no decorrer de seu processo, buscam apresentar o colonizador como um herói que age na construção de um novo mundo, da sua *terra prometida*[81].

A Professora Circe Bittencourt, ao discutir sobre a possível relação entre memória e História, aponta de forma bastante explícita a distinção existente entre essas duas categorias. Bittencourt (2018, p. 148) afirma:

> A memória, entretanto, não pode ser confundida com a história, como advertem vários historiadores. As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. As dos velhos e de pessoas que ainda estão no setor produtivo ou as de homens e de mulheres nem sempre coincidem, mesmo quando se referem ao mesmo acontecimento. Mas nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a história. A história 'consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças' (Le Goff), e exige, na análise das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos.

Com o intuito de deixar ainda mais explícita a distinção entre memória e História, Circe Bittencourt sugere algumas características próprias estabelecidas para aquilo que se entende por memória social e aquilo que se entende por História. Enquanto a memória social apresenta-se como uma relação viva coletiva que uma comunidade estabelece sobre seu passado, utilizando da seleção, eliminação e omissões que variam de acordo com idade, sexo, ocupação, origem e outras características de quem relata a memória, a História, por sua vez, trabalha com a acumulação dessa memória, usa um método para recompor as dados da memória, reordena o

[81] Ver discussão sobre a escolha do nome do projeto como *Canarana* por sua semelhança com o nome bíblico da terra prometida, *Canaã*, no segundo capítulo desse estudo.

tempo passado situando os testemunhos orais (e outros) no tempo e no espaço e confronta as memórias individuais e sociais com outros documentos (BITTENCOURT, 2018, p. 148-149). Assim, assumir as memórias como sendo fontes históricas (e como outras fontes históricas) produzidas em contextos específico e visando determinadas finalidades, parece ser a postura mais indicada para o trabalho de pesquisa e produção da História.

Dessa maneira, cabe ao historiador entender as memórias presentes nas narrativas oficiais sobre a colonização de Canarana, não como "a" História, mas como fontes a serem compreendidas e utilizadas na elaboração de estudos sobre a História de Canarana. As narrativas oficiais devem ser abordadas como mais um elemento que auxilia a compreender a colonização do lugar em conjunto com outras fontes (como documentos não oficiais, estudos diversos, memórias de pessoas e grupos, tanto entre os colonizadores sulistas quanto outros sujeitos participantes do processo de constituição de Canarana). A diversidade de fontes, nesse caso, não é apenas desejável, mas também necessária a fim de se estabelecer um conjunto mais amplo de interpretações que possam refletir a diversidade de sujeitos, culturas e identidades que compôs, e compõe, a sociedade do lugar.

É válido, no entanto, o entendimento de que num movimento dinâmico de constantes interferências e influências mútuas, o conteúdo histórico ensinado num determinado contexto influencie na construção da memória coletiva e, até mesmo, individual. A História ensinada, especialmente no ambiente escolar,

> alimenta a memória coletiva, não apenas da forma manipulatória imposta pelos Estados, mas a contrapelo, compondo memórias de grupos e coletividades que possam resistir, se opor as dominações políticas exteriores. Assim, a História ensinada – que é apenas uma das versões disponíveis do passado – contribui para fazer os jovens compartilharem da memória atual dos adultos, tal qual eles a reelaboram hoje e que, por sua vez, é objeto de disputas e conflitos entre diferentes versões presentes no cotidiano e na cultura. (MONTEIRO, 2007, p. 109)

O trecho acima propõe a necessidade de atenção e reflexão sobre um aspecto muitas vezes esquecido na relação entre memória e História: que, numa sociedade escolarizada na qual o ensino de História é constante no sistema educacional, a memória, além de ser uma fonte para a compreensão e aprendizagem da História, também é um "produto" do ensino de História. Isso pode parecer bastante óbvio quando se compreende a memória como uma construção que se dá a partir das experiências, conhecimentos e necessidades de um determinado grupo ou indivíduo. O estudo de História faz parte das experiências e dos conhecimentos, especialmente do conjunto

de pessoas atingido pela educação escolar, e, portanto, também contribui para a elaboração da memória.

Dois aspectos têm especial espaço na reflexão sobre a construção da memória: a manipulação e o esquecimento. Apesar de essas duas ações estarem intimamente ligadas, é possível, para fins de estudo, estabelecer uma linha suave entre esses conceitos. Primeiramente, cabe ressaltar que o sentido da palavra manipulação é bastante amplo, abrangendo desde o ato de moldar ou transformar usando as mãos até o sentido de forjar determinado objeto ou informação[82]. Em seu livro *Memória e Identidade*, Joël Candau parece optar pela amplitude de significados do termo para discorrer sobre seu conceito e usos no que se refere à manipulação da memória histórica.

Candau parte da ideia de que o passado é modelável e de que esta seja uma das funções da memória. Para tal, afirma que

> A alteração do passado é mesmo um atributo da memória que Pierre Nora definiu como "a economia geral e gestão do passado no presente". Essa gestão exige, por vezes, a criação deliberada de artifícios e artefatos memoriais que será mais fortemente marcada quanto mais as identidades estiverem sob o efeito de grandes marcos históricos, como é o caso das identidades nacionais, étnicas ou religiosas. (CANDAU, 2019, p. 164)

A obra *Memória e Identidade* remete o leitor a alguns exemplos explícitos e até mesmo grosseiros na opinião do autor, de manipulação da memória, tais como a destruição de estátuas e monumentos com o objetivo de apagar a lembrança de personagens e eventos, a substituição de memórias de forma a criar novas narrativas e sentidos e, também, a transformação do ambiente físico para legitimar determinadas memórias há muito divorciadas da realidade palpável de um determinado contexto. (CANDAU, 2019, p. 165-167)

Para além das manipulações explícitas da memória e dos lugares de memória, Joël Candau (2019, p. 168) chama a atenção para as manipulações mais sutis que ocorrem nesse campo. Desde a omissão de um nome ou informação especifica de determinado acontecimento até uma datação mais imprecisa ou deslocada acabam configurando exemplos de manipulação sutil da memória. Jacques Le Goff (1990, p. 427) ainda aponta como desdobramentos no estudo da manipulação da memória, seja das recordações ou dos esquecimentos (tema que será abordado

[82] O dicionário Larousse traz como significados para a palavra francesa *manipulation* (utilizada por Candau no original de seu livro *Mémorie et identité*) ideias como operação, utilização, condução, direcionamento e fraude. Ver www.larousse.fr

mais adiante), a percepção da existência de interesses, desejos, afetividades, censuras e jogos de poder conscientes e inconscientes que atuam na construção da memória individual e coletiva.

Pierre Nora (1993), ao discutir a relação que se estabelece entre memória e História, aponta para o ímpeto que "todos os corpos constituídos, intelectuais ou não, sábios ou não, apesar das etnias e das minorias sociais, sentem a necessidade de ir em busca de sua própria constituição, de encontrar suas origens" (NORA, 1993, p. 17). E, para tal, os *lugares de memória*, monumentos, documentos, rituais e práticas diversas carregados de simbolismo e que remetem a eventos e experiências vivenciados por um pequeno número de pessoas, mas lembrados por muitos que deles não participaram, se constituem como relevantes a medida que materializam determinados aspectos da memória, especialmente da memória coletiva de uma sociedade.

Assim, ao refletir sobre a constituição da memória de uma sociedade e a construção de sua história, é fundamental perceber que ambas são elaboradas por indivíduos e grupos carregados de intenções, limitações e expectativas e que estão organizadas nas mais diversas sociedades. E, ao que parece, espera-se que o historiador (e aquele que atua como professor de História!) da atualidade seja, se não o condutor, ao menos o provocador de uma reflexão sobre a maneira como a memória e a história de um lugar têm sido construídas e os desdobramentos surgidos a partir dessa construção. Nas palavras de Nora (1993), há "uma organização inconsciente da memória coletiva que nos cabe tornar consciente de si mesma".

Cabe aqui a abordagem de um aspecto relevante na discussão sobre a construção da memória apontado anteriormente: o esquecimento. Se a construção da memória é uma ação presente e se faz por meio da seleção, entre outros procedimentos, é possível afirmar que o silêncio é tão presente quanto a narrativa e o esquecimento é tão presente quanto a lembrança.

Le Goff, mais uma vez, contribui para a reflexão acerca da memória e dos esquecimentos quando chama atenção para o entendimento de que

> a amnésia, é não só uma perturbação do indivíduo, que envolve perturbações mais ou menos graves da presença da personalidade, mas também a falta ou a perda, voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves na memória coletiva. (LE GOFF, 1990, p. 426)

Assim, pode-se compreender que o esquecimento (ou amnésia) não deve ser entendida apenas como uma "deficiência" ou "imperfeição" na constituição e narrativa da memória. Antes, o esquecimento e a falta de menção de determinados eventos, motivações e indivíduos apresentam-se como parte fundamental na construção de uma narrativa de memória.

Le Goff, apesar de não descartar o esquecimento involuntário presente na construção da memória, lembra que as ações (e omissões) também podem estar carregadas de intencionalidades. E, talvez antecipando Michel Foucault em suas discussões sobre as relações de poder, Jacques Le Goff afirma que

> Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento, é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da história coletiva. (LE GOFF, 1990, p. 427)

Nesta afirmação, Le Goff delega ao trabalho consciente e intencional de grupos e indivíduos a tentativa de estabelecer a memória e o esquecimento como ferramenta de obtenção e manutenção de seu poder. Assim, o uso do silêncio a respeito de sujeitos e acontecimentos históricos, muitas vezes, os relega a inexistência e a negação de sua participação nas relações que se estabelecem na sociedade. Este silêncio homogeneizante e, portanto, excludente coloca-se exatamente em oposição à proposta aos objetivos da discussão histórica e da atualidade que percebe na diversidade e na pluralidade riqueza ao invés de ameaça.

E é exatamente esta a proposta deste trabalho: a reflexão sobre a ausência de muitos sujeitos na história homogeneizante de Canarana, corroborada inclusive pelo poder público, e que acaba por gerar a exclusão de uma parte significativa da população do lugar. Ao 'esquecer' da participação de grupos de pessoas na construção da sociedade de Canarana, a história oficial também acaba por negar, ou diminuir, a efetiva participação desses sujeitos na vida pública, social e econômica da cidade. Na contramão dessa prática, é que se impõe a necessidade de ouvir as vozes desses indivíduos antes esquecidos e reconhecer suas contribuições na constituição do lugar em que vivem.

Nesse contexto de percepção e valorização da diversidade e da multiplicidade de memórias e identidades, o empenho sobre o estudo da História Local parece firmar-se como um dos pilares na elaboração de uma História mais plural e, portanto, inclusiva. É dentro dessa proposta que Aryana Costa[83] expõe que

> As transformações socioculturais do século XX (...) e os avanços na produção historiográfica têm contribuído para dar um pouco mais de cor a uma história

[83] A professora Aryana Lima Costa possui graduação em história pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007), mestrado em história pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Juntamente com outros professores participou da elaboração do *Dicionário de Ensino de História* (Dicionário, 2021).

> até então centrada na política, nos homens (literalmente), e nas "instâncias decisórias do poder". (COSTA, 2021, p. 133)

Uma das consequências dessas contribuições foi, entre outras, a mudança de paradigmas na própria construção da História. Tanto os objetos de estudo quanto os sujeitos envolvidos na investigação histórica passaram por transformações e apresentam-se de forma inovadora na atualidade. Assim, para além História Geral, Aryana Costa destaca a relevância da História Local como formadora de identidades e visibilidade ao afirmar que

> Os avanços na investigação historiográfica atentaram para o fato de que uma história somente institucional, biográfica, masculina, política e elitista não dava conta dos desafios que se punham às pesquisas, aos objetos que se estudava. E as mudanças pelas quais passamos nas últimas décadas resultaram em novas pessoas reivindicando direitos, reafirmando e/ou reconstruindo suas identidades e, portanto, querendo tornar-se visíveis. (COSTA, 2021, p. 133)

Assume-se, assim, a necessidade da abordagem da História Local para a compreensão da multiplicidade de histórias e identidades de indivíduos e grupos dentro de uma sociedade maior, como a sociedade brasileira, por exemplo.

Como então o estudo da História do Lugar, utilizando-se da metodologia de pesquisa da História Local se relaciona com o ensino de História, especialmente no ambiente escolar? Obviamente uma tentativa de resposta à discussão em torno da construção e utilização da História Local pode ser extremamente prolixa (assim como boa parte das temáticas referentes à História) e, portanto, inesgotável em qualquer trabalho que busque abordar os inúmeros aspectos dessa área de estudo. Ainda assim, faz-se possível e necessária a discussão do tema devido à relevância do papel da educação escolar na formação do indivíduo e da sociedade a qual ele se insere.

Vários autores brasileiros, além de estrangeiros, que tem se debruçado sobre o tema do ensino de História parecem demonstrar um alinhamento da percepção de que a abordagem da História Local na prática escolar faz-se necessária sob aspectos sociais, acadêmicos e legais. Autores como Ana Maria Monteiro (2007), Circe Bittencourt (2018), Marcos Silva (2012), Maria Auxiliadora Schmidt (2004), Selva Guimarães (2012) e Thais Nivia de Lima e Fonseca (2017), entre outros, proporcionam rico material e abundantes subsídios para essa discussão. Esses materiais incluem desde elementos legais do campo da educação até metodologias e percepções presentes no cotidiano escolar sobre o desenvolvimento e efetivação do ensino de História em diversos contextos.

Partindo do princípio de que a legislação educacional brasileira atualmente encontra-se sob a organização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a análise do ensino de História e de sua relação com a História Local deve levar em conta os aspectos legais que regem esse momento histórico. Assim, faz-se necessária a abordagem do tema da História Local, conforme indicado pela BNCC sob o aspecto da formação das identidades, e também a abordagem das metodologias próprias do estudo e da investigação histórica no ambiente escolar visando, não apenas o acesso dos estudantes às conclusões e resultados alcançados pelos historiadores em suas pesquisas, mas também aos procedimentos e técnicas que foram e podem ser utilizados para a obtenção desses resultados. Pois, esses "processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento" (Brasil, 2018, p. 398), o que em última análise, é um dos principais objetivos da educação como um todo.

Esse pensamento, citado anteriormente, não almeja a sua mera existência apenas como elemento abstrato ou teórico. A finalidade do pensamento desenvolvido pela educação escolar está direcionada à formação do cidadão político, de pensamento crítico, que vive num ambiente repleto de contradições, desafios, limitações e oportunidades. E é nesse ambiente que o cidadão precisa ter condições de refletir sobre os acontecimentos, observá-los, analisá-los e interpretá-los, "estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças entre os múltiplos acontecimentos no presente e no passado" (BITTENCOURT, 2018, p. 103).

Outro desafio se impõe nesse contexto de pesquisa e reflexão sobre a História, enquanto objeto de estudo: o estudante não está dissociado da História a qual ele irá estudar. Embora este tema tenha sido abordado anteriormente nesse trabalho, cabe destacar novamente a relação permanente entre a constituição, reprodução e reorganização das identidades, tanto de indivíduos e grupos, e a reflexão sobre os aspectos da memória e da História presentes num determinado contexto.

Alunos e professores não estão desconectados de suas vivências e experiências. E a percepção dessas vivências fica ainda mais evidente quando o tema da História do Lugar passa a ser o objeto da reflexão histórica. Circe Bittencourt, ao dizer que "é comum falar em história local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade" (BITTENCOURT, 2018, 149), aponta para a importância da proximidade geográfica na definição de História do Lugar, dando a esta, além de contornos temporais tipicamente associados à disciplina de História, também contorno espaciais.

O professor Marcos Silva e a professora Selva Guimarães apontam para a relevância do debate sobre cultura material (objetos de uso cotidiano, cuidados com o corpo, meio ambiente,

etc.) no ambiente escolar. Alunos e professores, através do debate sobre suas percepções do mundo (numa escala maior) e do seu entorno mais imediato (numa escala menor), constroem uma erudição própria desse contexto, a cultura escolar. Este debate, no entanto, precisa transpor o presente e imediato do ambiente escolar e estender-se, tanto metodologicamente quanto conceitualmente para além do conhecido e palpável, como indica o trecho a seguir:

> No plano da história imediata (o presente vivido por historiadores, professores e alunos), muitos exemplos de cultural material se encontram na própria sala de aula e nos corredores e arredores da escola: corpos humanos, roupas, móveis, equipamentos esportivos, alimentos. Essa amostragem, mesmo no limite do imediato, é muito restrita, considerando-se a infinidade de outras experiências que lhe são contemporâneas noutras escolas, noutras cidades, noutros países, noutras camadas sociais. E o conhecimento histórico ganha muito quando incorpora o imediato em seu universo, mas perde ainda mais se ficar restrito a esse mundo de forma unidimensional, como presente contínuo dos mesmos sujeitos e num espaço exclusivo. Um dos seus objetivos no ensino de diferentes graus pode ser sair desse círculo vicioso, permitindo a compreensão de outras experiências sociais em diferentes temporalidades. (SILVA, 2012, p. 69)

Dessa forma, a ênfase da reflexão histórica parece estar em refletir sobre as concepções construídas pelos sujeitos a partir de suas experiências e percepções numa dimensão plural de temporalidades, espacialidades e historicidades. Para além da atenção ao debate material, também cabe a atenção às manifestações na imaterialidade que cerca esses indivíduos. A reflexão sobre cultura e aspectos imateriais como sensações, desejos e crenças não são opostas à cultura material, pois isso seria, de acordo com Silva e Guimarães (2012, p.71) "perder de vista imperativos humanos que percorrem todas as práticas culturais".

Alinhada com a preocupação demonstrada acima, ou seja, com a necessidade de se perceber a construção das narrativas históricas no ambiente escolar, partindo do estudo e do conhecimento de alunos e professores desse contexto e para fora dele, a professora Thais Nivia de Lima e Fonseca já destacava, no ano de 2003, a relevância das pesquisas relacionadas ao ensino de História no ambiente escolar. Fonseca (2017, p. 114) afirma que

> Ainda são poucas as pesquisas sobre as apropriações do conhecimento histórico escolar e sobre sua permanência na memória coletiva. As investidas nesse campo de investigação indicam a pertinência desse tipo de estudo, pois trata-se não apenas de buscar compreender e que forma o saber histórico escolar é apreendido por aqueles que passam pela escola, mas também de como ele passa a fazer parte de um imaginário coletivo sobre a história do Brasil, alimentado por informações que o reforçam e que são provenientes de um universo extraescolar. Trata-se na verdade de analisar as diversas direções seguidas por esse saber, de sua origem acadêmica passando por sua

> transformação na escola, sua apropriação no interior dela e sua circulação fora dela; de como a escola se apropria do saber já transformado pelos mecanismos não escolares de difusão do conhecimento. Enfim, de como usar um saber que é reconhecido como produto de reflexão acadêmica encontra-se também formadas por experiências individuais e coletivas nem sempre consideradas pela academia, mas que se mesclam e se confundem nas práticas culturais.

É possível extrair da citação acima vários aspectos que remetem ao estudo sobre o ensino escolar de História. Dois deles parecem ser fundamentais no entendimento de Fonseca: a pesquisa sobre como o ensino de História tem acontecido no ambiente escolar e como esse ensino de História se relaciona com outras influências e vivências dos alunos e professores fora da escola.

Quanto à necessidade de pesquisas sobre o desenvolvimento do ensino histográfico, a professora Thais Nivia de Lima e Fonseca conclui, por dados de suas pesquisas (anteriores a 2002), que a maior parte dos trabalhos apresentados sobre ensino de História tem como objeto os currículos escolares e os Livros Didáticos[84]. Apesar da relevância desses objetos na investigação concernente ao ensino de História, ainda existe uma lacuna na pesquisa no que tange ao efetivo processo de aprendizagem do conhecimento historiográfico por parte dos alunos. Segundo Fonseca, a escassez de análises sobre como as propostas curriculares e metodológicas propostas pelos materiais didáticos são desenvolvidas no ambiente escolar ainda se põe como um desafio a reflexão sobre o ensino de História, tanto no que se refere aos conteúdos e abordagens relativos à História Geral, quanto no que se refere ao estudo da História do Lugar.

Um aspecto que contribui para agravar as dificuldades na realização de pesquisas sobre o desenvolvimento do ensino de História no tocante a História local é a pulverização de informações e práticas intrínsecas ao tema. Uma vez que o estudo de História do Lugar, pode ter como metodologia de trabalho a Micro História, entre outras, as possibilidades de trabalho pedagógico são mais flexíveis, sem a "padronização" de metodologias e conceitos, proposta nos livros didáticos de História referente ao estudo da História Geral[85], a investigação sobre o

---

[84] O Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com a finalidade de distribuir livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau. De forma gradativa, esse programa foi sendo incrementado e expandido. A partir de 2005, iniciou-se a distribuição parcial de Livros Didáticos para os alunos do Ensino Médio. Em 2012, o PNLD é, finalmente, direcionado à aquisição e à distribuição integral de livros aos alunos do ensino médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Ver www.fnde.gov.br

[85] Conteúdos sobre História Geral estão, via de regra, elencados, distribuídos e "explicados" no corpo dos Livros Didáticos utilizados no ambiente escolar. Ao combinar conteúdos históricos com metodologias pedagógicas, os Livros Didáticos assumem uma relevância significativa na formação intelectual de professores e alunos. A edição do Livro Didático destinada ao professor, apresenta também o Manual do Professor, com informações

ensino de História local tende a ser mais trabalhosa, no que se refere à coleta e processamento de dados, e menos atraente aos pesquisadores acadêmicos. Para tal, Fonseca (2017) cita a abundância de estudos relacionados aos conteúdos dos Livros Didáticos no Brasil em comparação com a escassez de estudos referentes às práticas de ensino de História dos Lugares no ambiente escolar. O livro didático em si, por ser um material físico tangível, tem sido preferido, como objeto de pesquisa acadêmica[86], em detrimento de pesquisas sobre a sua utilização (ou não) no processo de aprendizagem no ambiente escolar.

A segunda reflexão apontada por Fonseca seria a escassez de investigações sobre a forma como o ensino de História escolar se relaciona com cotidiano do aluno e da sociedade[87]. Se a existência da disciplina escolar de História visa contribuir com a formação intelectual e social dos alunos, faz-se imperativo que os resultados desse conhecimento escolar sejam percebidos e analisados na vida desses alunos e nos ambientes em que eles estão inseridos. Além da investigação sobre a maneira como a História produzida no contexto escolar se reflete no cotidiano extraescolar dos alunos, cabe também a investigação de como os conhecimentos históricos que são construídos pela família, grupo e sociedade do aluno se relacionam com a produção da História no ambiente escolar. Essas dinâmicas que se revelam na existência multifacetada de qualquer indivíduo que esteja inserido em algum grupo social, como é o caso do aluno, contribuem de diversas maneiras e intensidades na formação histórica do indivíduo. As preocupações apontadas por Fonseca, no entanto, já aparecem como objeto de reflexão desde os anos de 1980, especialmente naquilo que se refere à noção de cultura histórica. A professora Rebeca Gontijo[88] escreve que

> Desde os anos 1980e 1990, a reflexão teórico-metodológica sobre o conceito de cultura histórica ganhou força, por vezes focalizando termos relacionados como memória cultural, memória histórica e consciência histórica. Entre os autores que se dedicaram ao estudo de tais conceitos no plano internacional, estão Jörn Rüsen, Aleida e Jan Assmann, Hans-Jürgen Pandel, Peter Seixas, Maria Grever e Isabel Barca. No Brasil, destacam-se os estudos sobre

complementares relacionadas aos conteúdos e às metodologias a serem utilizadas pelo professor. Ver Bittencourt, 2018.

[86] Exemplo desse tipo de pesquisa é o estudo realizado por Elisângela Coêlho da Silva, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, ao discutir as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio ao estudo de História da África. No contexto de implementação e execução das proposições para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a professora Elisângela Coêlho da Silva aponta para lacunas existentes nas orientações do referido manual, dificultando a efetivação dos objetivos propostos pela legislação vigente. Ver Silva, 2018.

[87] Cabe lembrar que a publicação original da obra citada foi no ano de 2003. Portanto, é preciso compreender as afirmações da professora Thais Nivia de Lima e Fonseca referentes ao contexto do ano de sua publicação.

[88] A professora Rebeca Gontijo Teixeira é bacharel e licenciada em História (1996), mestre (2001) e doutora (2006) pela Universidade Federal Fluminense. Juntamente com outros professores participou da elaboração do *Dicionário de Ensino de História* (FERREIRA, 2021).

> educação histórica e consciência histórica desenvolvidos por Maria Auxiliadora Schmidt e Luis Fernando Cerri, por exemplo. (GONTIJO, 2021, p. 68)

Assim, percebe-se que a reflexão sobre o conhecimento histórico que é produzido e operacionalizado fora dos ambientes acadêmicos torna-se o foco de investigação de vários pesquisadores, sendo o alemão Jörn Rüsen um dos principais expoentes dessa reflexão. Rüsen (2007, p. 121) define como *cultura histórica* como "o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática". Longe de propor uma explicação simplista para um desafio tão amplo como este campo de estudo, Rüsen aponta para a base de sua reflexão que é a compreensão de *como* o pensamento histórico racional e organizado se relaciona com os aspectos da vida prática. Cabe destacar também que para Rüsen, a ideia de racionalidade, mencionada acima, é bastante abrangente e ultrapassa aquilo que se convencionou chamar de conhecimento científico; se estendendo, por exemplo, às diversas ações humanas que ocorrem "por boas razões" (RÜSEN, 2007, p. 123), ou seja, o ser humano, ao atribuir motivações às suas ações, está estabelecendo parâmetros racionais sobre sua própria atuação no mundo, mesmo que estes parâmetros não sejam corroborados por pesquisas e conclusões de cunho científico.

A questão das noções e experiências sobre temporalidade ocupa lugar de destaque nas reflexões de Rüsen, pois este afirma também que cultura histórica é

> o campo de interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana. É nesse campo que os sujeitos agentes e padecentes logram orientar-se em meio às mudanças temporais de si próprios e de seu mundo. (RÜSEN, 2007, p. 121)

Para Rüsen, a temporalidade parece ser o aspecto que distingue a cultura histórica de outros campos de estudo referentes às ações humanas e sua relação com conhecimentos sociais, como cultura política, por exemplo. Dessa maneira, a reflexão sobre como os conhecimentos históricos se relacionam com a vida prática dos sujeitos dentro e fora do ambiente escolar ganha novos contornos e, principalmente, novas possibilidades de abordagem.

A professora Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 91) afirma que

> Abordar a questão do ensino de História, na perspectiva da Educação Histórica significa procurar entender o emaranhado relacional construído pelas e nas relações da cultura histórica e a cultura escolar, o que pressupõe desvelar

> epistemologicamente conceitos que afetam a teoria e a prática da aprendizagem e, portanto, do ensino dessa disciplina.

Assim, as discussões sobre ensino de História, longe de se resumirem à elaboração de listas de conteúdos históricos, exercícios de historiografia e criação metodologias pedagógicas, demanda abordagens mais abrangentes para se tornar significativa. Essas abordagens incluem, necessariamente, a percepção de que o aluno, enquanto sujeito inserido num grupo, já possui uma vida completa, com suas motivações e explicações e que, ao encontrar-se na escola e inserido na cultura escolar[89], é desafiado a reinventar e ressignificar o seu mundo e a si mesmo.

Sem desviar o foco desse estudo, cabe citar a relevância crescente que a pesquisa sobre o tema da História Pública tem alcançado na atualidade. A percepção, por parte dos historiadores, de que existe a construção de conhecimentos históricos fora dos ambientes acadêmicos e correlatos, tem provocado inúmeros pesquisadores a dedicarem-se a compreender e analisar a construção e os desdobramentos da construção da História Pública[90].

A partir das décadas de 1960 e 1970, pesquisadores, incluindo Jörn Rüsen, passaram a perceber a existência de um conhecimento histórico próprio do ambiente escolar. A professora Cristiani Bereta da Silva[91] (SILVIA, 2019, p. 50) busca sintetizar temporal e conceitualmente a situação anterior ao surgimento do que se entende por *conhecimento histórico escolar* da seguinte maneira:

> Durante muito tempo a especificidade da história que ensinamos e aprendemos na escola ou em suas relações de aproximação de distanciamento com a história, como conhecimento acadêmico (ou "ciência de referência", como o preferem alguns), não fizeram parte das preocupações de professores e pesquisadores da área. Pode-se dizer que, até pelo menos a década de 1960, dominava a ideia de que os historiadores produziam conhecimento por meio de pesquisas e que, didatizado, esse conhecimento seria transmitido, formalmente, nas escolas. A escola seria, então, lugar de recepção de um conhecimento externo, produzido nas universidades, e o professor ocuparia

[89] *Cultura escolar* pode ser definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólico que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados, sob os efeitos dos imperativos de didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas e da cultura da escola, sendo essa última a forma específica de realização da cultura escolar no interior da própria escola. (SCHIMDT, 2012, p. 93)

[90] Em seu artigo *História Pública e Consciência Histórica: uma reflexão da didática da história*, Juliana Gelbcke aponta para a multiplicidade de ambientes, formas e interesses com que a História pode ser produzida e "consumida" em sociedades ocidentais da atualidade e que não estão limitados a historiadores acadêmicos, em suma, História Pública. Em sua proposta, Juliana Gelbcke remete-se a reflexão das contribuições da Didática da História para a discussão das relações entre a História Pública e a consciência histórica dos sujeitos de uma sociedade. Ver Gelbcke, 2014.

[91] A professora Cristiani Bereta da Silva é graduada em História (1998) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – com doutorado em História pela mesma universidade em 2003. Realizou estágio pós-doutoral na Unicamp (2011) e na Universidade de Alcalá, Espanha (2015). Juntamente com outros professores participou da elaboração do *Dicionário de Ensino de História* (FERREIRA, 2021).

> posição intermediaria nesse processo, atuando na reprodução do conhecimento.

Assim, a escola era entendida como local de reprodução, por vezes empobrecida, dos conhecimentos verdadeiramente científicos produzidos pela universidade. Os conhecimentos históricos tomados como válidos eram aqueles produzidos por pesquisadores profissionais ligados aos meios acadêmicos oficiais. Porém, ao refletir sobre o papel da História na formação cultural e na vida prática dos alunos, fez-se necessário repensar as formas como, onde, por quem e para quem a História estava sendo construída. Como resultado a esses questionamentos, foi possível afirmar a existência de um conhecimento histórico e de uma produção histórica "criada pela escola e para a escola" (SILVA, 2019, p. 51)

O trabalho da professora Ana Maria Monteiro oferece contribuições relevantes para o avanço da reflexão sobre o ensino de História no ambiente escolar. Fundamentada nos estudos de vários autores franceses, especialmente Moniot e Allieu, Monteiro (2007) defende a existência de um *saber escolar*. Assim, a História escolar pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos próprios da escola e que se relaciona com os conhecimentos históricos acadêmicos num intercâmbio contínuo e recíproco de conhecimentos e legitimações.

Monteiro, ao refletir sobre o conhecimento acadêmico de História, destaca que

> no ensino de História, trabalhamos com um primeiro extrato constituído pelo consenso sobre fatos estabelecidos, como por exemplo, a execução de Tiradentes em 21 de abril de 1792, ou a tomada da Bastilha em julho de 1789, fatos estes cuja legitimidade é estabelecida pelas universidades e demais centros de pesquisa. (MONTEIRO, 2007, p. 105)

Por outro lado, também afirma que

> a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações específicas, em que interagem as características do professor (e em que também são expressas as disposições oriundas de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerados tanto a escola quanto o campo disciplinar), características essas que criam um campo do qual emerge a disciplina escolar. Esses atores estão imersos no mundo, ou seja, numa sociedade dada, numa época dada, em que as subjetividades expressam e configuram representações quem, por sua vez, interferem na definição das opções que orientam os sentidos atribuídos aos acontecimentos. (MONTEIRO, 2007, p. 106)

Percebe-se, assim, que não existe uma relação hierárquica entre os conhecimentos acadêmicos de História e os conhecimentos escolares de História. O que há, são construções oriundas e representantes de ambientes diferentes e que tendem a se legitimar, desafiar e complementar uma a outra, mesmo em suas contradições. Pois, os "objetos da História estão

sempre inseridos em contextos, e tudo que o historiador diz está relacionado a estes contextos. Por outro lado, os objetos em História são sempre construídos a partir de um ponto de vista que é também histórico" (PROST *apud* MONTEIRO, 2007, p. 104).

Monteiro (2007, p.229), ao arrazoar sobre sua pesquisa voltada para a busca de compreensão dos processos de aprendizagem junto a professores de História da educação básica, infere que sua pesquisa

> permitiu identificar construções do saber ensinado, realizadas com objetivos educacionais e que apresentavam de forma diferenciada, mas referenciada ao saber acadêmico, incorporando problemáticas e configurações que perpassavam os processos de didatização e axiologização realizados para criar e desenvolver atividades e tarefas com os alunos. A análise epistemológica do saber ensinado, portanto, possibilitou a identificação de construções deste saber em que foi possível reconhecer articulações dos processos de didatização e axiologização com as lógicas e racionalidades do saber acadêmico.

Assim, mais uma vez, a autora chama atenção para a dinâmica própria existente na operacionalização dos conhecimentos históricos no ambiente escolar. Na escola as atividades de ensino implicam, além dos conhecimentos e práticas metodológicas típicas da pesquisa e construção histórica, na elaboração de atividades pedagógicas com características distintas cujos objetivos, frequência e intencionalidades precisam considerar o conhecimento de referência da disciplina bem como os conhecimentos e as práticas relacionadas a psicopedagogia e ao cotidiano da escola, como calendário escolar, propostas curriculares e direcionamentos metodológicos e ideológicos de cada escola ou rede de ensino. E, portanto, parece corroborar com o entendimento de que a construção de um saber escolar histórico apresenta-se como uma realidade cotidiana ao contexto escolar.

De acordo com Cristiane Bereta da Silva (2019, p. 51), "o espaço escolar foi reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução". E essa afirmação da autora remete novamente à percepção de que os sujeitos presentes no ambiente escolar não se limitam a reproduzir um conhecimento previamente estabelecido pela pesquisa acadêmica, majoritariamente no âmbito das universidades, mas efetivamente produz um conhecimento histórico escolar. Esse conhecimento que, via de regra, toma o conhecimento histórico acadêmico como sua referência, é construído na interação entre conhecimentos e vivências de professores e alunos no ambiente escolar.

Decorre desse entendimento sobre o conhecimento histórico escolar a necessidade, ainda segundo Cristiane Bereta da Silva, de que ao

> assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção de um conhecimento histórico específico ampliou o próprio campo do ensino de história, que passou a se preocupar também com as potencialidades da formação do pensamento histórico de crianças e jovens. Não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado. Conhecimento histórico que seja capaz de possibilitar aos estudantes lidar com versões contraditórias, com conflitos, que consigam contextualizá-los, conscientes da distância que os separa do presente, de suas crenças, de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo. (SILVA, 2019, p. 53-54)

Então, ao reconhecer a existência e a maneira com que se dá a construção desse conhecimento histórico escolar, é imperativo que haja, no âmbito do ensino de História, a preocupação referente à familiarização dos alunos e professores com os procedimentos e conceitos próprios da historiografia a fim de contribuir para a elaboração desse saber escolar. Professores e estudantes podem apropriar-se de instrumentos conceituais e metodológico relacionados ao conhecimento histórico acadêmico, a fim de "enriquecerem" ainda mais a sua prática historiográfica na construção de um saber que possa contribuir para a sua autonomia como cidadãos que percebem e interpretam o mundo que os cerca.

A partir do conjunto de reflexões acima, percebe-se a atualidade e pertinência das proposições da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018, p. 401), que traz em seu texto o entendimento de que, além dos conteúdos próprios de historiografia, como teorias e metodologias, o ensino de História escolar deve também

> 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. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa.

Dessa forma, consolida-se a proposta de formação integral do aluno ao oportunizar a ele a instrumentalização teórica e metodológica da historiografia acadêmica desenvolvida na tradição da pesquisa científica e também o exercício de interpretação, reflexão e construção de suas próprias concepções e narrativas embasadas no contexto em que vive, seus valores, necessidades, cultura e práticas sociais. Os alunos são entendidos como sujeitos de suas escolhas e construções e não como meros receptores de um saber externo e "superior" proveniente da academia. Os referenciais históricos, sociais e culturais dos alunos são encarados

como parte da formação presente do aluno, portanto, são elementos integrantes e inseparáveis de suas próprias construções históricas e identitárias.

Essas construções, por sua vez, são elaboradas em determinados contextos específicos, primordialmente geográfica e temporalmente definidos, ou seja, o ambiente de vivências do indivíduo. Essa compreensão é apontada pelo texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 565) da seguinte maneira:

> A sociedade, da qual faz parte o indivíduo, consiste em um grupo humano, ocupante de um território, com uma forma de organização baseada em tradições, práticas, hábitos, costumes, modos de ser e valores, responsáveis por sua especificidade cultural. Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais.

Assim, essencialmente, o ambiente de vivências do indivíduo e a base para suas percepções do mundo é o seu contexto local, sua família, sua vizinhança, sua cidade. Portanto, é possível compreender a proposta da BNCC como uma convocação aos educadores e a toda a comunidade escolar para que incorporem efetivamente o estudo de História do Lugar aos seus currículos devido a indissociabilidade entre a formação escolar dos alunos e suas vivências fora do ambiente da escola.

Ao atrelar o estudo da História do Lugar ao ensino de História no âmbito escolar, a legislação educacional brasileira sedimenta a atenção, o respeito e a reflexão referentes à constituição identitária dos estudantes brasileiros e à formação de pesquisa e científica no ambiente escolar, ambas visando desenvolver habilidades e competências necessárias a formação política dos cidadãos brasileiros.

Dessa maneira, na busca de efetivar as políticas educacionais brasileiras propostas pela BNCC para o ensino de História, impõe-se a necessidade de instrumentalizar alunos e professores de Canarana/MT para a utilização das ferramentas próprias do conhecimento histórico na abordagem do estudo da História do Lugar em que vivem. Para tanto, apresenta-se aqui uma proposta de trabalho no âmbito escolar, que contemple a diversidade de sujeitos, suas participações e experiências, envolvidos na construção da História de Canarana/MT.

3.1 – O USO DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA: VIVÊNCIAS DE MIGRANTES EM CANARANA/MT

A metodologia de História Oral desenvolvida entre pesquisadores no período após a Segunda Guerra Mundial merece a atenção quanto ao seu uso na elaboração do conhecimento histórico escolar devido a aspectos que vão desde o acesso dos estudantes às fontes historiográficas (entrevistas) até a reflexão sobre a construção das identidades e sua relação com as memórias construídas pelos entrevistados. A relativa facilidade de acesso a entrevistas prontas e a possibilidade de elaboração de novas entrevistas, inclusive sobre assuntos em sintonia com interesses específicos dos alunos[92], parece tornar a metodologia da História Oral um conhecimento bastante próximo dos estudantes.

Embora a utilização de narrativas orais tenha sido utilizada desde a Antiguidade Clássica como subsídio para a produção do conhecimento historiográfico, conforme apontado no primeiro capítulo deste estudo, a moderna História Oral nasceu no período que se seguiu a Segunda Guerra Mundial, na Universidade de Columbia, em Nova York. Em 1948, o

> professor da Universidade, [Allan] Nevins organizou um arquivo [de relatos de pessoas envolvidas com a Guerra] e oficializou o termo "história oral" que passou a ser indicativo de uma nova postura diante da formulação e difusão das entrevistas. Isso se deu quando combinaram os avanços tecnológicos com a necessidade de se propor formas de captação de experiências vividas e surpreendidas no tempo real das pessoas. Os relatos combinados com a necessidade de registrar experiências gravadas e transmitidas por meios mecânicos facilitaram a democratização das informações e serviu de base par o sentido da história oral, que, então, para diferenciar-se de outras práticas de entrevistas, ganhou o adjetivo de "moderna". (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 103)

O trecho acima descreve, de maneira bastante resumida, a gênese da moderna História Oral e aponta para alguns aspectos marcantes dessa maneira de produzir História, como a elaboração, gravação, transmissão e arquivamento de entrevistas, especialmente incluindo a utilização dos meios mecânicos para boa parte dessas etapas. A importância desses meios mecânicos é tão acentuada que é possível afirmar que "não se pode pensar no sucesso da história oral sem levar em conta o rádio e o gravador" (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 103).

[92] Selva Guimarães (2012) chama a atenção para a necessidade de se considerar o nível de interesse e participação dos alunos em propostas educacionais relacionadas com projetos de pesquisa, uma vez que os resultados obtidos na execução da pesquisa dependem intrinsecamente do esforço dispensado pelos alunos na tarefa.

Se, por um lado, a utilização de recursos tecnológicos para a gravação e divulgação das entrevistas são apontados como aspectos democratizantes da História Oral, também o são os entrevistados em si. Enquanto a historiografia de vertente europeizada apegou-se a valorização dos documentos escritos oficiais, conforme abordagem discutida no primeiro capítulo deste estudo, notadamente no século XIX, relegando a tradição oral e elementos da memória ao esquecimento, o século XX traz novas abordagens e possibilidades para a efetivação da ciência historiográfica, especialmente naquilo que se entende por fonte histórica.

Já no final da segunda década do século XX, portanto bem antes do nascimento oficial da 'História Oral', conforme indicado acima, a Escola de Sociologia de Chicago estabeleceu normas para a utilização de "histórias de vidas" de cidadãos comuns como fonte para a elaboração de pesquisas científicas[93]. Na França, com a Escola dos Annales,

> os paradigmas da história tradicional, até então aceitos como dogmas, passam a ser contestados pelos novos paradigmas. Sendo assim, em lugar de uma história política propõe-se um estudo cultural e social; em lugar do documento oficial como arauto supremo da verdade, permite-se o uso de outras fontes; da história dos heróis e da narrativa dos grandes acontecimentos passa-se à história dos hereges e rebeldes – a história dos infames – perpassada por uma análise das estruturas; a interpretação una, dogmática bem como a objetividade e imparcialidade são substituídas pela polifonia, pela subjetividade e pelas "verdades" múltiplas. (BARROSO; BARROSO, 2016, p. 152-153)

Percebe-se, assim, que a democratização trazida pela moderna História Oral se dá tanto pela forma quanto pelo conteúdo, pois permite que indivíduos e grupos antes excluídos das pesquisas historiográficas por não pertencerem aos grupos produtores de documentos escritos – como governos, religiões oficiais, etc. – agora possam contribuir para a construção de uma história mais ampla, mais diversa e, consequentemente, mais rica. Nessa nova proposta de abordagem historiográfica, uma percepção mais plural do historiador diante da vida e das pessoas não é apenas importante, mas é absolutamente necessária. Pois, sem esse entendimento mais abrangente, a História Oral não tem espaço.

A oralidade em si, parece preceder e, por vezes, suplantar a escrita nas mais diversas culturas ao redor do mundo. Antes do ser humano escrever ou ler, ele fala e ouve, e mesmo que muitos indivíduos ou grupos nunca desenvolvam a leitura e a escrita, todos se comunicam através da oralidade[94]. Assim,

---

[93] MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 106.

[94] Essa preocupação em torno da centralidade da oralidade nas diversas culturas é um dos pilares que impulsionam as pesquisas referentes ao desenvolvimento do uso de linguagens por pessoas com surdez. Desde o

> exatamente pelo fato de que as oralidades são mais acessíveis, mais igualitárias, são tanto construções coletivas quanto individuais que permitem reescrever uma história capaz de romper com a homofonia e possibilitadora da multiplicidade de vozes, tão duramente soterrada pela historiografia tradicional. A partir de tais reflexões, percebe-se que o fazer histórico pautado pelas oralidades insere cada vez mais na construção historiográfica uma consciência de que a história não deve ser privilégio apenas dos letrados, porque ela é, antes de tudo, uma construção de todos os homens. (BARROSO; BARROSO, 2016, p. 155)

E parece estar aqui um importante ponto de toque entre o uso da metodologia de História Oral e o ensino de História no ambiente escolar. A democratização do conhecimento histórico, do protagonismo popular como sujeito histórico e, para além dessas perspectivas, como construtor da análise e da narrativa histórica. É verdade que o entendimento de que o cidadão comum, e, em particular, o aluno, é o autor da realidade concreta e dos seus relacionamentos já tem sido amplamente aceito no meio educacional. Da mesma maneira, também tem sido aceito o entendimento de que a formação das identidades dos indivíduos e grupos está intimamente relacionada com a consciência de sua história e dos valores advindos dessa consciência (BITTENCOURT, 2018).

O que o trecho acima aponta é a democratização da construção da História. Ao afirmar que a história é a 'construção de todos os homens', as autoras adentram na discussão sobre a existência de um saber histórico escolar, do papel da disciplina de História no âmbito escolar e, porque não dizer, na sociedade (temas já abordado anteriormente neste trabalho). O papel do cidadão comum, então, também é analisar, refletir e compor a História. O que se coloca em afinada sintonia com a proposta da BNCC que estabelece, como a primeira competência específica de ciências humanas e sociais aplicadas para o Ensino Médio, que o ensino de História deve empenhar-se em capacitar o estudante a fim de que este possa

> 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. 580).

---

uso exclusivo de linguagem oral até o uso de linguagens diversas, as reflexões sobre o tema apontam para o fato de que a comunicação entre as pessoas que não são surdas acontece essencialmente de forma oral. Ver www.marilia.unesp.br.

Sendo assim, o estudante deve ser capacitados a tornar-se um pesquisador que constrói a história, e o ensino de História se coloca como o articulador que cria situações em que o estudante entra em contato com o conhecimento histórico acadêmico, inclusive com conceitos e metodologias desse conhecimento, e o oportuniza ao estudante, como indivíduo e como grupo, a construção de um conhecimento próprio para a sua compreensão e atuação sobre o contexto que o cerca, desde o seu contexto mais próximo e imediato até a suas relações com o contexto mais abrangente em termos espaciais e históricos.

A utilização de 'procedimentos tecnológicos', conforme citado no trecho acima, tem especial sentido quando a metodologia de História Oral é empregada, pois, se não era possível pensar na moderna História Oral sem os meios mecânicos de gravação quando de sua gênese nos anos de 1940, é possível afirmar que não se pode pensar em História Oral sem as tecnologias digitais de gravação, manipulação, arquivamento e divulgação na atualidade. E, mais uma vez, a legislação do estado de Mato Grosso, seis anos antes da publicação da BNCC, já chamava atenção, no documento das Orientações Curriculares de Mato Grosso, para a necessidade dessa promoção da "apropriação das ferramentas tecnológicas para a produção do conhecimento da área" (MATO GROSSO, 2012, p. 51).

Afim de tornar a discussão acima uma realidade concreta ao aluno é que a proposta da produção de uma *coletânea de memórias* de migrantes da região de Canarana/MT foi concebida. Coletânea de memórias foi a nomenclatura que mais se aproximou do objetivo inicial do projeto a ser desenvolvido pelos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Paulo Freire, de Canarana/MT, dentro do planejamento para as aulas da disciplina de História, que consiste basicamente em elaborar, executar e registrar de forma digital entrevistas com pessoas que migraram para Canarana/MT no período anterior ao processo de colonização oficial da região ocorrido a partir do ano de 1972, conforme discutido no segundo capítulo deste estudo.

Cabe aqui uma breve reflexão sobre a utilização do termo coletânea de memórias. Meihy e Holanda (2019) utilizam a nomenclatura *banco de histórias* para designar o procedimento de recolha e registro de histórias através de entrevistas gravadas de maneira digital visando sua análise posterior, seja por motivos de motivos de urgência nos registros ou pela possibilidade de novas abordagens sobre o conteúdo das entrevistas. Esse entendimento é explicitado no trecho abaixo:

> No caso de banco de história de colônia de povoadores de uma determinada área, por exemplo, os pioneiros quase sempre têm prioridade por se constituírem em grupos fundadores. Suas histórias, então, servem para iluminar os motivos que os trouxeram de um espaço a outro e os dilemas de

> fixação em novo ambiente físico e cultural. Outro exemplo é a recolha de histórias de avós, senhoras de mais de 60 anos que podem ser exaltadas a contar suas trajetórias de maternidade e familiar, mas que, por outro lado, também podem ser usadas para estudo de gênero, sobre o envelhecimento ou vida cotidiana em outro projeto (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 127).

Diante do exposto acima, o arquivamento e a divulgação da entrevista assumem relevância ainda maior pela possibilidade de outros pesquisadores se utilizarem delas como fontes para outros projetos, no âmbito escolar ou mesmo fora dele.

Meihy e Holanda (2019, p. 127) ainda afirmam que

> banco de Histórias é um conceito novo que se abre a história oral como alternativa disposta as recolhas que, desde o projeto inicial, se esgotam nas entrevistas feitas e arquivadas. A análise, portanto, é eventual, não constitui parte do projeto e em caso de existência decorre de outras iniciativas, de projetos que se organizam em cima dos textos já estabelecidos.

Longe de invalidar as etapas de transcrição e análise das entrevistas, celebradas em obras como *Memória e Sociedade*, de Ecléa Bosi (1994), por exemplo, os autores acima apontam para um novo conceito que é a produção da fonte[95], entrevista, sem a sua análise imediata. Ao contrário, partindo de uma proposta inicial de disponibilização das entrevistas para análise futura e, ainda, por outros pesquisadores. Seria essa prática a inclusão no planejamento de um projeto em História daquilo que Verena Alberti (2019) chama de 'obra inacabada'?

Porque, então, é interessante o uso da nomenclatura *coletânea de memórias* ao invés do termo (e conceito) já existente de banco de histórias? Conforme discutido na parte inicial deste capítulo, memória e História são termos que, por vezes são confundidos e utilizados de maneira imprópria, especialmente quando comparados o saber histórico acadêmico com saberes de menor rigidez conceitual, como o conhecimento histórico escolar[96] ou trabalhos de jornalistas, por exemplo. Assim, com o objetivo de destacar o aspecto de que as entrevistas são, a priori, registros de memórias dos entrevistados e que não constituem uma narrativa histórica desenvolvida por um historiador sobre um determinado tema é que se optou pela utilização do termo *coletânea de memórias*.

[95] Verena Alberti sublinha o fato de que "as entrevistas, como toda fonte histórica, são pistas para se conhecer o passado", e não são o passado em si. E ainda, "esquecer essa diferença é tomar a narrativa, ou as narrativas, como a própria realidade, ou as realidades" (ALBERTI, 2019, p. 78).
[96] Conforme discussão trazida por Ana Maria Monteiro (MONTEIRO, 2007).

O primeiro momento de uma pesquisa histórica que se utiliza da metodologia da História Oral é a elaboração do projeto[97]. O projeto inicial é importante por definir as justificativas, os procedimentos de trabalhos e os objetivos, inclusive se a proposta for a constituição de um banco de histórias. Nesse caso, o resultado final são as próprias gravações das entrevistas e sua disponibilização para futuras análises, o que constitui o produto pedagógico desenvolvido nessa pesquisa. Ainda sobre o projeto, Meihy e Seawight (2020) apontam alguns aspectos relevantes a serem considerados em sua elaboração:

> O projeto prevê planejamento das gravações, com indicações de locais, tempo de duração e demais fatores contextuais, bem como o tratamento a ser dado: estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso. O projeto estabelece parâmetros para eventuais análises das histórias ou disponibilização de entrevistas inteira; arquivamento ou criação de bancos de histórias e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, ser devolvidos ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 27)

É possível perceber no trecho acima que a elaboração do projeto deve levar em conta desde definições sobre itens formais, como também sobre o local e tempo de duração das entrevistas, até definições sobre objetivos e formas de devolução dos resultados a sociedade. Está também na elaboração do projeto, uma das primeiras oportunidades que o professor dispõe para perceber e redirecionar, se necessário, algumas tensões que podem prejudicar o andamento dos trabalhos futuros ou, até mesmo, invalidar a pesquisa, como a falta de autorização sobre os possíveis usos das entrevistas, por exemplo.

A elaboração do projeto no ambiente escolar deve ser executada pelos estudantes, sob orientação do professor. Isso faz-se necessário sob dois aspectos fundamentais, sendo o primeiro a participação efetiva dos alunos na construção do projeto e da pesquisa como um todo, como assinalado por Ana Maria Monteiro (2007) em sua discussão sobre a construção do saber histórico escolar. Por outro lado, o segundo aspecto que precisa ser considerado é que aquele apontado por Selva Guimarães (2012) ao afirmar que

> a valorização da cultura escolar, dos saberes produzidos na própria prática de ensino, foi uma conquista importante, porque nos lembra que ensinar não é

97 De acordo com a proposta de Meihy e Holanda (2019, p. 30), a realização da História Oral, como metodologia de pesquisa, passa pela definição de cinco momentos principais:
1 – elaboração do projeto;
2 – gravação;
3 – estabelecimento do documento escrito e sua seriação;
4 – sua eventual análise;
5 – arquivamento;
6 – devolução social.

> apenas repetir conquistas eruditas elaboradas em outros espaços (universidades, museus, etc.). No entanto, é preciso ter cuidado para não cair no extremo oposto: supor que acultura escolar seja um fenômeno isolado. A cultura escolar – os saberes ali produzidos, dotados de especificidades – mantem laços permanentes com outros espaços culturais, desde a universidades, passando pela produção cientifica, erudita (artigos, livros), pela divulgação dos saberes (livros didáticos, exposições, simpósios, cursos) elaboradas naqueles mesmos espaços. (GUIMARÃES, 2012, p. 213)

Ou seja, existe uma ciência de referência para o ensino de História, com um arcabouço teórico de pesquisa e construção de conhecimentos que pode orientar a produção de conhecimento em ambientes diversos, inclusive no âmbito escolar. E é função do professor, embora que não exclusivamente, articular a produção acadêmica existente, as metodologias de pesquisa e, inclusive, a legislação vigente, junto aos alunos na elaboração do projeto e na execução das demais etapas de trabalho.

Embora o levantamento de possíveis entrevistados possa ser desenvolvido pelos alunos, novamente a participação do professor e até mesmo da instituição escolar se faz necessária para a formalização dos convites, realização das entrevistas e seu posterior tratamento, como possíveis edições e os meios para a divulgação.

A *entrevista e sua gravação* são determinantes na construção de História Oral. Embora muito se discuta sobre a maneira como as entrevistas em História Oral devam ser conduzidas (por vezes direcionando a entrevista para o tema da pesquisa, outras vezes deixando o entrevistado construir um relato mais espontâneo)[98], parece ser consenso que cabe ao entrevistado o protagonismo de sua própria narração, de sua própria história. Para efetivação dessa proposta, Meihy e Seawright atentam para o fato de que

> a entrevista requer certa sensibilidade do encontro associado aos acolhimentos mútuos que nada prejudicam em eventuais análises e críticas posteriores. Nesse sentido, destaca-se a entrevista como ato relacional de perspectivas trocadas em diálogos quase sempre espontâneos (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 127).

Assim, nessa ideia de que a narrativa do entrevistado possa ser gravada numa situação de "diálogos quase sempre espontâneos", a participação dos alunos faz-se essencialmente na atitude de *ouvir contar*, parafraseando o título da obra de Verena Alberti (2019). No trecho acima, também é destacado que a postura do entrevistador no momento da entrevista não deva prejudicar "eventuais análises e críticas posteriores", pois embora constituam parte de um

[98] A liberdade do entrevistado em narrar suas memórias é destacada nos textos de Bosi (1994), Alberti (2019), Meihy e Seawright (2020), Meihy e Holanda (2019), Costa, Longo e Barroso (2016).

mesmo trabalho, a entrevista (ou seja, a criação da fonte) e a análise são momentos distintos e com características próprias em sua execução.

Como citado anteriormente, a proposta de constituição de uma coletânea de memórias não objetiva a transcrição[99] e a análise imediata das entrevistas. Sendo assim, após a elaboração do projeto e da gravação da entrevista, a dedicação deveria estar voltada ao arquivamento do material produzido. Entretanto, ao invés do arquivamento da entrevista junto a instituição alinhada com essa finalidade[100], optou-se pela divulgação das entrevistas através de meios digitais.

A divulgação das entrevistas busca atender a um duplo propósito, sendo a disponibilização das entrevistas a fim de serem utilizadas por outros pesquisadores ou para uso posterior pelos próprios alunos que as produziram e, além disso, uma forma de devolução social à comunidade que participou do projeto. Enquanto o primeiro propósito tende a beneficiar alunos e pesquisadores acadêmicos na elaboração de trabalhos de História, o segundo objetiva reconhecer a relevância que indivíduos simples e, por vezes, silenciados na história oficial, têm na construção da memória e das identidades presentes em uma sociedade plural e diversificada como a de Canarana/MT.

Esse sentimento de contribuição foi comum às pessoas entrevistadas que, ao serem contatadas para uma conversa preliminar sobre a possibilidade de concederem entrevistas, ficavam surpresas por serem lembradas e demonstraram boa vontade em compartilhar suas

---

[99] A transcrição, segundo Meihy e Holanda (2019), se dá em algumas etapas distintas, a saber: a transcrição absoluta, na qual todos os sons presentes no momento da entrevista devem ser registrados de maneira gráfica, mesmo sons alheios ao diálogo como campainhas ou toques de telefone; a etapa seguinte é a textualização, na qual são retiradas as perguntas, reparados os erros gramaticais e eliminadas as palavras sem peso semântico; e, finalmente, a transcriação é a versão final do texto, que busca transmitir os sentidos e intencionalidades expressas na entrevista. Cabe ressaltar que a versão final deve ser submetida a aprovação do entrevistado a fim de referendar seu conteúdo. Em todas essas etapas, no entanto, cabe ao pesquisador interpretar o que foi dito, perceber o ambiente e as reações do entrevistado e recriar a narrativa recolhida. Assim, é possível afirmar que o pesquisador, ao transcrever uma entrevista, vai interferir no texto e que esta interferência deve ser realizada "com ética, rigor e busca de comunicação com o público receptor" (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 133).

[100] A lei federal número 8.159, de 8 de janeiro de 1991, dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Da referida lei cabe o destaque aos seguintes artigos:
Art. 2º - Consideram-se arquivos, para os fins desta Lei, os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos.
Art. 11 - Consideram-se arquivos privados os conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por pessoas físicas ou jurídicas, em decorrência de suas atividades.
Art. 14 - O acesso aos documentos de arquivos privados identificados como de interesse público e social poderá ser franqueado mediante autorização de seu proprietário ou possuidor.
Art. 15 - Os arquivos privados identificados como de interesse público e social poderão ser depositados a título revogável, ou doados a instituições arquivísticas públicas. Ver www.planalto.gov.br

histórias. Histórias que marcaram profundamente a vida dessas pessoas, pois foi assim que a Dona Lair Pereira da Silva, vinda com sua família de Itaporã, no atual estado do Mato Grosso do Sul, descreveu suas primeiras impressões ao chegar na região de Canarana/MT no ano de 1972:

> Tristeza, né. Com 16 anos, começando a vida. Queria estudar. E aí, só vê mato, só vê mato... fazendo aquelas picadinhas de machado, por que nós tinha um caminhão, sabe... que trouxe nossa mudança. Inclusive ele [o pai da senhora Lair] trouxe até um jipe, que foi o que nos ajudou muito, ajudou nós, ajudou muita gente. Foi bastante triste, sofremos muito, mas valeu a pena. Agora hoje, se falar pra mim sair de Canarana eu já... não, meu lugar é aqui.[101]

A trajetória construída pela Dona Lair em Canarana revela o sentimento de pertencimento ao lugar que cinco décadas atrás despertou nela um sentimento de tristeza e de estranhamento. As dificuldades impostas pelas duras condições da viagem e pela incerteza (ou certeza sobre as dificuldades!) de como seria a vida nesse novo lugar. A mudança para um lugar mais quente, planejada por seu pai, o Zé Baiano, que visitou a região de Canarana e *conseguiu* as terras alguns anos antes de migrar com sua família para tomar posse de sua fazenda nessa região do Mato Grosso, parece ter um sentido profundo para os adultos da família, que vinham construir uma nova vida num novo lugar. No entanto, a lembrança dos seus sentimentos revela o estranhamento que ocorreu em sua chegada ao lugar de seu novo lar.

Ao iniciar seu relato evocando a ideia do sentimento de tristeza, o relato de Dona Lair se junta ao relato de outros "pioneiros" que tendem a apontar uma situação precária quando de sua chegada num lugar e a sensação de sucesso alcançado depois de um certo tempo de vida e trabalho transformador. Segundo Candau (2019, p. 100),

> o trabalho de produção de um campo memorável será mais fortalecido quando encontrar um eco naquilo que ele [Halbwachs] denomina de pensamento coletivo e que é, de fato, um certo grau de convergência entre as representações que cada indivíduo mantém ou se esforça em compartilhar com outros membros do grupo.

Nesse sentido, o relato de Dona Lair 'encontra eco' no relato de seu marido, o senhor Dirceu da Silva, que, embora tenha chegado na região de Canarana, com 13 anos de idade, em 1975, portanto, 3 anos depois da chegada dela no mesmo local. Ao ser questionado sobre sua

[101] Trecho da entrevista realizada com Dirceu da Silva e Lair Pereira da Silva, em agosto de 2022, em sua residência.

primeira impressão ao chegar na Fazenda Lambari, de propriedade do pai da Dona Lair, o senhor Dirceu afirma que

> Pra te falar a verdade, eu não tinha expectativa nenhuma... nós não conhecia maquinário, nós não conhecia veneno, nós não conhecia colhedeira, nós não conhecia trator, nós trabalhava no braço, inclusive nós trabalhava no Mato Grosso do Sul, no Paraná, tudo na mão. Aí chegamos aqui e fomos trabalhar na roça também, fomos derrubar mato, fazer queimada, plantar na mão, colher tudo na mão, bater o arroz no pano, ensacar o arroz, pra limpar o arroz tinha que ser no pilão, socava o arroz no pilão pra comer, não tinha uma expectativa 'ai, Canarana...', a gente dava é risada, o pessoal ia lá, os gaúcho ia lá e falava 'vamos pra cidade', uai, mas que cidade? Existia o loteamento, as avenidas, aqueles montão de terra que eles enleraram e fizeram as ruas, as casinhas e tal...[102]

O relato do senhor Dirceu aponta para dois aspectos bastante comuns no processo de ocupação das regiões da Amazônia Legal: por um lado, o ímpeto em trabalhar e tornar a terra 'produtiva' através das práticas de desmatamento e cultivo de produtos que, além de garantirem a subsistência dos agricultores, pudessem ser comercializados em grande escala. O arroz era, em geral, a cultura escolhida, pois atendia a essa dupla função. A planta de arroz também tinha a capacidade de ser produtiva nos solos e clima da região, mesmo com a utilização de métodos de cultivo de baixa tecnologia. Por outro lado, a percepção de que os métodos e a tecnologia de cultivo empregados pelos colonos sulistas eram distintos daqueles empregados pelos demais moradores da região. Enquanto, o modelo de agricultura conhecido pelo senhor Dirceu era baseado no uso de mão de obra humana, ferramentas manuais e pouca ou nenhuma utilização de máquinas, o modelo de agricultura empregado pelos colonos sulistas utilizava-se de recursos tecnológicos inovadores para o período, como a utilização de máquinas para a remoção da vegetação nativa, preparação do solo para o plantio, realização da colheita e beneficiamento do produto final.

Cabe destacar também que, a utilização de diferentes tecnologias de cultivo serve, para o senhor Dirceu, como um traço de distinção entre o seu grupo de migrantes e os colonos sulistas. Em sua fala, é possível perceber a demarcação da alteridade no encontro, não apenas de pessoas, mas de modelos de trabalho, de produção e de expectativas em relação ao lugar que estava sendo ocupado. E, embora os dois grupos em questão chegassem, mais ou menos, ao mesmo tempo na região de Canarana, ainda assim percebiam-se como diferentes. Dessa maneira, parecer ser possível, no relato acima, identificar sinais daquilo que José de Souza

[102] Trecho da entrevista realizada com Dirceu da Silva e Lair Pereira da Silva, em agosto de 2022, em sua residência.

Martins (2019) percebeu ao chamar a fronteira de *lugar de alteridade*, pois o encontro com aquele que é diferente leva a refletir sobre si mesmo e a perceber a existência e relacionar-se, de alguma forma, com o 'outro'.

A coexistência de pessoas desses grupos distintos vivendo em Canarana já revela a diversidade de sujeitos que se instalaram na região no início dos anos 1970. O reconhecimento de suas trajetórias coloca-se como um marco fundamental na construção da história de Canarana, tendo como um dos desdobramentos mais relevantes uma compreensão mais crítica das narrativas históricas construídas e reproduzidas pelos órgãos oficiais, como a Prefeitura Municipal, e pelos lugares de memória da cidade. A percepção de que a história de Canarana é constituída pela pluralidade de sujeitos, iniciando-se nos primeiros anos de ocupação oficial, faz-se necessária fim de que a sociedade atual se perceba, não como um grupo homogêneo sobe a hegemonia de um grupo de pessoas e sua identidade cultural, mas como uma sociedade composta pela diversidade de indivíduos e identidades, que não apenas coexistem, mas se constituem a partir das semelhanças e diferenças entre os sujeitos e grupos diversos (SILVA, 2000).

Porém, ainda é válido ressaltar que havia ainda outros 'outros'. Conhecidos como *posseiros*, algumas famílias de migrantes habitavam a região. Muitas dessas famílias chegaram no leste e nordeste do estado de Mato Grosso nos movimentos migratórios discutidos no capítulo dois desse estudo. A Dona Maria Pereira de Alencar é integrante de uma dessas famílias de migrantes que se instalou próximo ao rio Tanguro, cerca de dez quilômetros do local onde futuramente viria a ser o centro urbano do projeto Canarana. Dona Maria 'Maduro', juntamente com seus pais, irmãos, tios e avós, oriundos originalmente do estado do Maranhão, chegou na região de Canarana em outubro de 1970, e, logo no início de seu relato, descreve seu sentimento ao chegar no Mato Grosso da seguinte maneira:

> Se eu chegasse no Mato Grosso hoje e morresse amanhã, pra mim tava bom demais... porque Mato Grosso, pra mim, era um cantinho do céu, que eu achava que era... Quando eu cheguei aqui, adorei. Não tinha estrada, andava pelo meio do mato, mas pra mim tava ótimo, tava ótimo. Eu não queria ficar era lá onde a gente morava, aquele lugar era muito difícil, muito pobre, muito difícil... eu queria sair de lá de qualquer forma.[103]

No trecho acima, é possível perceber, primeiramente, a referência ao Mato Grosso como sendo uma terra na qual seria possível construir uma vida mais próspera, um verdadeiro

[103] Trecho da entrevista realizada com Maria Pereira de Alencar, em outubro de 2022, em sua residência.

Eldorado. Esse entendimento foi bastante divulgado, inclusive pelo governo brasileiro, na segunda metade do século XX e, além de fomentar a migração de pessoas oriundas de diversas partes do país para o Mato Grosso, foi também fundamental para a expansão de outras regiões de fronteiras na região Amazônica (KLINGER; MACK, 2020).

Parece também ser possível estabelecer certa relação entre o sentimento mencionado acima e os movimentos migratórios de caráter milenaristas descritos por José de Souza Martins (2019, p. 164) da seguinte maneira:

> Em diferentes pontos de uma extensão de cerca de oitocentos quilômetros ao longo do rio Araguaia, encontrei diversos grupos de camponeses que chegaram à região inspirados pelas profecias do padre Cícero sobre a existência de um lugar mítico depois da travessia do grande rio. E tive notícia de um grupo desgarrado, empenhado na mesma busca, que se estabelecera à beira do rio Tocantins. Esse lugar mítico é reconhecido como o lugar das Bandeiras Verdes, que ninguém sabe dizer exatamente o que é nem onde é. Mas seria reconhecido quando fosse encontrado, por ser um lugar de refrigério, de águas abundantes, de terras livres, em contraste com o Nordeste árido e latifundiário.
> Trata-se, claramente, de milenarismo medieval e europeu, como é próprio da maioria dos casos de milenarismo no Brasil. Os que procuram as Bandeiras Verdes andam em grupos. Geralmente são grupos de parentes e vizinhos no local de origem. Sua trajetória dos pontos de origem no Nordeste aos lugares em que se estabeleceram varia de seiscentos a oitocentos quilômetros. O deslocamento é lento, em vários casos tomando dos peregrinos muitos anos, comparadas demoradas ao longo do trajeto. O fenômeno vem ocorrendo há mais de cinquenta anos e se tornou muito intenso nos anos 1970.

Intimamente conectado com a ideia do mito do *Eldorado* mato-grossense, também é possível identificar, no relato de Dona Maria, a insatisfação demonstrada com as condições de vida no local de moradia de sua família antes da vinda para o Mato Grosso, a localidade de Mata Azul, no estado de Goiás. Ao afirmar que o lugar onde moravam era ‘muito pobre’ e que ela ‘queria sair de lá de qualquer forma’. A situação de contraste entre os dois lugares rememorados pela senhora, remete a situação de pobreza vivenciada pela família num lugar com uma estrutura social mais rígida, na qual esse grupo familiar não via possibilidade de ascensão social e, talvez, nem mesmo de sobrevivência. Migrar para o Mato Grosso foi a alternativa definida pela família.

Vale destacar do relato de Dona Maria, a rápida menção das características do lugar de origem da família, a localidade de Mata Azul. Embora seja mencionado como um lugar ‘muito pobre’, nada mais é mencionado sobre a vida ou outros acontecimentos corridos nesse lugar. Afinal de contas, o que seria tão ruim a ponto de levar criação da frase ‘eu queria sair de lá de qualquer forma’ e que ao mesmo tempo não merece (ou não deve) ser contado? Dona Maria

prefere não dizer. Esse tratamento dispensado aos acontecimentos em Mata Azul pode ser associado aquilo que Le Goff (1990) indica quando afirma que a construção da memória está sob o poder do indivíduo e que, embora o esquecimento involuntário seja uma realidade, as ações e omissões na construção da memória não são desprovidas de intencionalidade.

O novo lugar, no entanto, apresentava novos desafios a serem enfrentados, como o isolamento e a existência de doenças, como a malária. Dona Maria relata que

> Nós fazia pra comer e tava bom... ninguém se preocupava de ter mais, de ter menos, ninguém nem se preocupava... vivia de boa, até que veio uma malária, quase matou todo mundo, mas não matou, tô aqui ainda. Passei três meses com malária, mas não morri não... fazia chá de raiz de pau, de folha de coisa... tinha que fazer, não tinha outro recurso... a cidade mais próxima era Xavantina, mas pra ir em Xavantina... misericórdia, não era fácil, não. Não tinha estrada, não tinha carro, não tinha nada.[104]

A dificuldade imposta pela grande distância até a cidade mais próxima, Nova Xavantina, localizada a aproximadamente 180 quilômetros de Canarana, e a gravidade da doença ainda merecem destaque no trecho acima. A perturbação da vida quase idílica descrita acima é a malária, uma doença que marcou a vida dos migrantes, tanto por sua letalidade quando pela dificuldade de acesso ao tratamento médico por essas populações. Vale ressaltar que a malária também era tomada como um dos grandes flagelos entre os colonos sulistas. E, embora a gravidade da doença não fosse diferente entre colonos e posseiros, os recursos para seu o enfrentamento eram. Logo no início da colonização, a COOPERCOL preocupou-se em disponibilizar certo acesso a medicamentos e, em casos mais graves, a remoção dos doentes para a cidade de Barra do Garças através do uso de carros e até mesmo de avião (DUNCK, 2014). Assim, as consequências da malária parecem ter sido menos contundentes entre esses colonos sulistas do que entre as famílias de migrantes dessa mesma região, principalmente devido aos recursos disponíveis entre os colonos.

No relato acima, a referência à morte se repete, talvez na busca de ressaltar a seriedade da situação pela qual passavam os migrantes que adoeciam nessa região de Mato Grosso. O medo da morte pela malária é demonstrado pelo emprego de frases impactantes como ‘quase matou todo mundo’ e ‘não morri não’. Mais do que um transtorno no curso natural da vida, a epidemia de malária é recordada como uma ameaça concreta à vida, como o fim do sonho do *Eldorado* mato-grossense. E, embora Dona Maria não pareça fazer uso explícito da tragédia da malária como um recurso identitário de algum grupo conforme discutido por Candau (2019), é

[104] Trecho da entrevista realizada com Maria Pereira de Alencar, em outubro de 2022, em sua residência.

possível perceber essa característica no nível individual ao referir-se a si própria como uma sobrevivente dessa tragédia que assolou os migrantes. Dona Maria sobreviveu para experimentar a vida no seu "cantinho do céu'.

Ao relatar suas memórias sobre os primeiros contatos com os colonos à época da implantação do Projeto Canarana, Dona Maria o faz da seguinte maneira:

> Era um pessoal que a gente não conhecia, aí eles iam por lá, na roça lá, comprava ovo, comprava mandioca, comprava essas coisas que a gente tinha lá, porque eles também passavam muita necessidade aqui, aqui não era fácil não. Coitados. Tudo tinha que buscar na Barra [do Graças], pra ir de carro lá na Barra era oito dias de viagem porque não tinha estrada, não tinha ponte não tinha nada, era só aqueles buracos... aí eles tinha aquele VACA [avião] velho ali que buscava as coisas lá.
> [...]
> Com esse povo chegar pra cá, foi muito bom. A gente aprendeu muito com eles. Eles tinham outros costumes e a gente aprendeu muito com eles. A gente vivia só lá pro mato, não convivia com ninguém, só os mesmos, das mesmas atitudes... eu agradeço muito a Deus por ter encontrado com esse povo, com esses gaúchos... aqui tem baiano, tem tudo que é gente, mas com cada um a gente aprende um pouco.[105]

As memórias de Dona Maria parecem remeter a uma certa empatia com os recém-chegados colonos sulistas nas proximidades de sua moradia as margens do rio Tanguro. Além de relatar as parcas relações comerciais que se estabeleceram nos primeiros meses da implantação efetiva do projeto Canarana, o relato acima menciona a dificuldade de acesso a bens de consumo, inclusive alimentos, enfrentada pelos colonos. Embora a cooperativa de colonização se propusesse a oferecer um conjunto de ações de assistência aos colonos, a efetivação dessas ações não se deu de maneira célere o suficiente a ponto de evitar perda de produção, desabastecimento de itens básicos e, até mesmo, mortes entre os recém-chegados (SCHWANTES, 2008). A lembrança da carestia foi mencionada como uma das primeiras referências sobre os sulistas, pois, embora a história oficial aponte uma tendência em exaltar o sucesso obtido através do processo de colonização, a memória de que 'eles também passavam muita necessidade aqui' pode ser entendida como uma tensão que, ao mesmo tempo, põe-se como um ponto de contato, tanto do ponto de vista das relações comerciais que se estabeleceram quanto do ponto de vista das mazelas enfrentadas, e também acaba por marcar a diferenciação entre a estrutura de apoio e o modelo de ocupação do território entre os colonos e os posseiros.

Outro aspecto do relato de Dona Maria que merece reflexão é a referência ao caráter diverso da constituição da população de Canarana. Enquanto a história oficial da cidade

[105] Trecho da entrevista realizada com Maria Pereira de Alencar, em outubro de 2022, em sua residência.

apresenta majoritariamente referências a colonização sulista, criando o entendimento de que a sociedade de Canarana é um grupo homogêneo, sem a presença de outros sujeitos em sua constituição, conforme discutido nos capítulos anteriores desse estudo, o relato acima aponta para a diversidade nessa constituição e, além dessa constatação, também aponta para o entendimento de que essa diversidade é positiva, pois permite a construção de novos conhecimentos a partir dos diversos conhecimentos provenientes de grupos distintos. Para além da mera tolerância, Dona Maria refere-se ao convívio entre pessoas diversas como uma experiência enriquecedora pelas oportunidades de aprendizados mútuos que decorrem dessas relações. O 'outro' é percebido como tal, porém, a possibilidade de criação de novos conhecimentos torna essa convivência proveitosa para aqueles que se permitirem aprender com o *diferente*.

Questões referentes à propriedade da terra e à participação desses migrantes, fossem eles posseiros, trabalhadores rurais ou fazendeiros, nos projetos desenvolvidos pelos colonos também foram abordadas nos relatos recolhidos pelos estudantes. Na entrevista com o senhor Dirceu e Dona Lair, a relação comercial entre migrantes e colonos foi relatada da seguinte maneira:

> Dirceu: De negócio não tinha nada. Eles tinham a COOPERCANA deles, eles tinham o Banco do Brasil deles, eles tinham as coisas deles. Nós não tinha nada...
> Lair: o meu pai tinha...
> Dirceu: ... e desculpa te dizer alguma coisa... eles não olhava nós com bons olhos... os mais primitivos, os mais antigos não olhava a gente com bons olhos [aqui o senhor Dirceu aponta para a própria pele e ri]... mas a gente se respeitava.
> Entrevistador para Dona Lair: o pai da senhora tinha alguma ligação com os colonos?
> Lair: Tinha...
> Dirceu: É porque ele era fazendeiro... nós, a minha família não era fazendeira. Ele foi sócio da COOPERCANA... Mas depois que ele evoluiu, né. Depois que meu sogro evoluiu mais, aí tinha sua fazenda, comprou maquinário... mas quando eles entrou já foi em 78, 79...[106]

Mais uma vez o senhor Dirceu parece apontar as diferenças existentes entre sua família e os colonos partindo da memória do envolvimento com os recursos financeiros, de estruturas de apoio para a produção e comercialização da produção, em contraste com a não existência desses recursos entre os migrantes que não faziam parte do projeto de colonização. Para além

[106] Trecho da entrevista realizada com Dirceu da Silva e Lair Pereira da Silva, em agosto de 2022, em sua residência.

dessa percepção, o entrevistado se remete a sua percepção de que a cor de sua pele também era um sinal de diferenciação entre ele e os colonos, uma vez que a maioria destes eram brancos enquanto o senhor Dirceu provavelmente se identifica como pardo. A memória do senhor Dirceu aponta a existência de um tratamento racista em relação a ele próprio, pelo menos entre 'os mais antigos'. Esta foi a única referência, durante a entrevista, em que a cor da pele foi mencionada como um aspecto de diferença e, portanto, um dos traços da constituição de uma determinada identidade. Ao lado da questão do modelo de agricultura, já discutido anteriormente, esta memória referente a cor de sua pele é destacada pelo senhor Dirceu como um traço identitário de seu grupo ao utilizar a expressão 'eles não olhava para nós com bons olhos'. O pronome *nós* empregado nessa frase contrapõe-se ao *eles*, indicando, além da existência de dois grupos distintos, uma tensão entre esses grupos, que foi expressa de forma amenizada no relato acima pelo gesto de apontar para a própria pele e, em seguida, rir. Também a expressão 'mas a gente se respeitava' pode ser entendida como uma atenuação da situação dolorosa memorada. Candau aponta para essa característica na construção das memórias ao afirmar que "com o tempo, vai-se atenuando o lado desagradável de algumas lembranças..." (CANDAU, 2019, p. 74).

Porém, a generalização nesse tipo de tratamento entre os integrantes desses dois grupos, é relativizada pela intervenção de Dona Lair que, afirmou que seu pai tinha um relacionamento mais próximo com os colonos, inclusive participando de sua estrutura de recursos financeiros e de produção agrícola, embora não como associado da COOPERCOL e sim da Cooperativa Agropecuária Mista Canarana Ltda – COOPERCANA – que viria a assumir muitas das funções exigidas no processo de colonização na região do projeto Canarana (SCHWANTES, 2008). Apontado como *fazendeiro* pelo senhor Dirceu, o pai de Dona Lair, aparece no relato como mais um elemento no heterogêneo conjunto de pessoas que efetivaram a ocupação das terras do que, posteriormente, viria a ser o município de Canarana/MT. Ao mesmo tempo em que a posse legalizada da terra foi memorada como mais um elemento de diferenciação entre os sujeitos/grupos que estavam presentes nessa região naquele momento inicial da colonização.

Ao ser questionado sobre a possibilidade de participação de sua família no projeto de colonização, o senhor Dirceu afirma que seu pai fora convidado pelos dirigentes do projeto a associar-se e adquirir terras, máquinas e implementos agrícolas. Porém não houve adesão a essa proposta devido, de acordo com ele próprio, a aspectos culturais diferentes entre os migrantes e os colonos sulistas que, por sua vez, demonstravam uma familiaridade em operar com os mecanismos financeiros disponíveis naquele contexto, como financiamentos bancários, por exemplo. O senhor Dirceu relata essa situação da seguinte maneira:

> Eu já tinha 16 anos, 17 anos. Pelejei com meu pai. 'Vai lá'... Naquela época, era só você ir na Barra do Garças com os documentos, você já vinha com a escritura da terra, você vinha com trator, você vinha com plantadeira, vinha com uma carreta, com tudo... com adubo, com tudo para plantar. A coisa era fácil na época. Meu pai: 'não... mexe com isso não... ficar devendo pro banco...' 'Vamos pai, tira [a documentação e o financiamento]'. Meu pai: 'não...' É que nem os Maduro... ninguém quis isso aí. Ninguém quis mexer com isso aí. Era outro pensamento, outro tipo de vida. Os gaúchos vinham lá do Sul com essa ideia de empreender, de trabalhar, de financiar. Eles têm essa jogada toda. E nós não tinha... até hoje, pra te falar a verdade, eu não tenho essa jogada. Eu não tenho nada financiado.[107]

Situação semelhante é relatada por Dona Maria 'Maduro':

> A gente é de uma origem que você deve ter visto falar... na época que as mulher não votava, mulher não tinha documento, as mulher então não apitava em nada...
> Ninguém conversava com a gente pra falar, explicar... Norberto Schwantes andou por lá, falou com meus tios, falou com meus irmãos, mas eu mesma não sabia nada. Depois... depois que eles falaram: 'Norberto Schwantes ofereceu isso e tal... mas ninguém quis, ninguém quis. É porque... moço, ele deu a faca e o queijo na mão deles e ninguém quis.
> Ofereceu a terra pra eles, que eles podia financiar, pegar dinheiro no banco, pra custeio. Ninguém quis porque ninguém tinha entrado num banco ainda... Achava que um banco era uma panela fervendo... Não tinha conhecimento.[108]

A lembrança de Dona Maria remete-se não apenas à proposta de adesão dos posseiros ao projeto de colonização e sua resposta negativa, mas também à não participação das mulheres nas decisões mais significativas da família. As lembranças de Dona Maria encontram explicação para a não adesão ao projeto de colonização nas mesmas diferenças culturais apontadas pelo senhor Dirceu para a não adesão de sua família. O desconhecimento sobre o funcionamento do sistema bancário, ausência de documentação adequada e a desconfiança referente às novidades dos recém-chegados parecem ter sido um dos principais empecilhos para posse legalizada da terra em que viviam. Parece ser esse conjunto de motivações a que se refere Ernesto Dunck ao afirmar em seu estudo, de forma bem menos precisa, que "os posseiros foram convidados a participar do programa de colonização. Contudo, por motivos diversos, não aderiram" (DUNCK, 1997, p. 113).

Além disso, vale ressaltar o papel da mulher na organização familiar entre os posseiros. É certo que é possível encontrar diversas histórias de mulheres que atuaram publicamente na sociedade brasileira de maneira expressiva durante o século XX, como em alguns dos

[107] Trecho da entrevista realizada com Dirceu da Silva e Lair Pereira da Silva, em agosto de 2022, em sua residência.
[108] Trecho da entrevista realizada com Maria Pereira de Alencar, em outubro de 2022, em sua residência.

depoimentos trazidos por Ecléa Bosi em sua obra *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* (BOSI, 1994). Porém, mesmo nesses depoimentos ainda é possível perceber a dimensão de afastamento das mulheres de atividades públicas quando comparadas aos homens de suas famílias, por exemplo. A referência que Dona Maria faz a essa condição de afastamento das atividades públicas em sua história parece buscar uma explicação para o suposto erro de não ter aceitado participar do projeto de colonização. Ao relatar sua história, Dona Maria insere em sua narrativa uma reflexão sobre a situação experimentada, segundo ela, pelas mulheres no passado; situação esta que impedia as mulheres, não apenas de participar nas decisões familiares, mas também de tomar conhecimento do que estava acontecendo na vida fora do ambiente doméstico. Percebe-se, também, no relato acima, um certo lamento pela decisão dos homens da família em não tomar parte no projeto de colonização, pois essa decisão teria afastado os posseiros da oportunidade de propriedade da terra e acesso aos recursos para cultivá-la nos moldes que os colonos sulistas propunham. É possível perceber no relato o entendimento de que se as mulheres da família tivessem participado da decisão sobre a adesão ao projeto Canarana, talvez o desfecho poderia ter sido diferente. Ao mesmo tempo, existe uma certa indulgência a atitude reticente dos homens da família referentes aos mecanismos de crédito e outras atividades bancárias, pois 'ninguém tinha entrado num banco ainda'.

3.2 – RELATOS DE ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Se, por um lado, a participação das pessoas que compartilharam suas memórias sobre suas trajetórias na história de Canarana foi um dos objetivos dessa pesquisa, por outro lado, a percepção dos estudantes em relação ao trabalho realizado também alcançou os objetivos propostos no planejamento desse estudo. Uma vez que o objetivo dessa ação era o desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes em relação à pesquisa científica e a percepção da diversidade presente na constituição da sociedade de Canarana e, consequentemente deles mesmos, os relatos dos alunos a seguir trazem alguns elementos que permitem uma compreensão positiva quanto ao cumprimento desses objetivos.

Cabe também ressaltar que, embora os alunos tivessem participação em todas as etapas do projeto de História Oral, conforme descrito anteriormente neste estudo, a realização da entrevista foi o procedimento que mais causou impacto nos estudantes participantes do projeto. A experiência da entrevista foi descrita pela aluna Anna Luiza da seguinte maneira:

> A entrevista foi como um bate papo, eu me sentia em um documentário, e foi divertido, uma experiência peculiar pra mim... a ideia de ter uma história sobre a fundação da cidade que muitos não sabem e de poder ver pessoas que vivenciaram todos os acontecimentos foi animador.[109]

Além de ressaltar seu sentimento de prazer ao participar da entrevista, a estudante destaca sua satisfação ao descobrir histórias que 'muitos não sabem'. O caráter investigativo da pesquisa científica fica evidenciado no relato acima quando a estudante se coloca numa situação de vanguarda no tocante a história da cidade onde mora. Ao operacionalizar essa prática, o professor empenhado com o ensino de História não está apenas atendendo aos requisitos legais da BNCC (BRASIL, 2018), conforme descrito no segundo capítulo desse estudo, mas efetivando uma proposta educacional centrada na investigação e no crescimento pessoal e social do estudante.

Outra estudante se deteve em alguns aspectos específicos do conteúdo dos relatos coletados. A aluna Nathalya descreve assim sua experiência:

> Foi muito bom participar da entrevista, junto com o professor, uma experiência diferente. Escutar aquelas coisas da Dona Maria, que era o sonho dela estar aqui, logo aqui que não tinha quase nada, pouquíssimas pessoas, apenas mato, mas mesmo assim era o sonho dela... foi emocionante.[110]

Ao relatar sua experiência, a aluna Nathalya destaca um elemento bastante específico do relato de Dona Maria: o sonho de chegar ao Mato Grosso. E, embora à época da entrevista, a discussão ocorrida em sala de aula sobre os movimentos migratórios para o Mato Grosso não tivesse abordado o tema das profecias sobre as Bandeiras Verdes[111], houve a necessidade de se retomar a discussão em sala a fim de inserir esse novo elemento surgido durante a entrevista.

O relato da aluna Natalie, por sua vez, destaca o aspecto da diversidade de identidades percebidas na sociedade de Canarana da atualidade relacionando-o aos diversos grupos que migraram para esta região:

> Agora eu entendo o motivo de haver tantas culturas diferentes em Canarana. A cidade tem suas raízes miscigenadas. Há gente aqui que veio de todo canto

[109] Depoimento escrito por Anna Luiza Alves de Andrade, aluna do 2º ano do Ensino Médio, em setembro de 2022, na Escola Estadual Paulo Freire de Canarana, Mato Grosso.
[110] Depoimento escrito por Nathalya Alves Haas, aluna do 2º ano do Ensino Médio, em setembro de 2022, na Escola Estadual Paulo Freire de Canarana, Mato Grosso.
[111] Conforme discutido anteriormente, tendo como referência a obra de José de Souza Martins (2019).

> do Brasil, seja do Rio Grande do Sul (o mais citado), do Nordeste ou de qualquer outro estado. As tradições são todas misturadas por aqui.[112]

Embora a questão da diversidade identitária esteja presente em todas as entrevistas, pois a própria escolha dos entrevistados já indicara essa preocupação, o relato acima aponta para a percepção específica, por parte da estudante, de dois aspectos correlacionados: a existência de 'culturas diferentes' e suas 'raízes miscigenadas'. E, mesmo que a estudante não aponte para uma predominância cultural sulista em seu relato, ela destaca que o Rio Grande do Sul é o local mais citado como origem dos moradores de Canarana. Essa afirmação pode ser entendida como uma referência a história oficial da cidade que, apesar de apresentar exceções, destaca a participação dos colonos sulistas no processo de formação do lugar, conforme discutido no segundo capítulo deste estudo.

As leituras preliminares, a elaboração de roteiros e procedimentos, a realização das entrevistas e as análises dos relatos são etapas de uma abordagem maior que busca desenvolver, inspirado na metodologia da História Oral, práticas exequíveis para o ensino de História e compatíveis com a realidade dos estudantes de Ensino Médio de Canarana/MT. E, longe de outorgar à utilização da História Oral como sendo o procedimento didático mais adequado para o estudo da história do lugar, este estudo apresenta esta prática como uma possibilidade. Uma prática que apresenta alcance social, poder de transformação daqueles envolvidos direta e indiretamente com o processo, e a maleabilidade necessária típica das boas práticas pedagógicas uma vez que "a História escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, em que interagem as características do professor [...], dos alunos e aquelas da instituição..." (MONTEIRO, 2007, p. 106)

Assim, a coletânea de memórias, coloca-se como um procedimento viável, por se tratar de entrevistas que podem ser planejadas, executadas, registradas e disponibilizadas por alunos de Ensino Médio, e também desejável, por responder aos anseios explicitados nas diretrizes e legislações referentes ao ensino de História no Brasil do século XXI.

[112] Depoimento escrito por Natalie Fernanda Santos de Oliveira, aluna do 2º ano do Ensino Médio, em setembro de 2022, na Escola Estadual Paulo Freire de Canarana, Mato Grosso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de História tem se mostrado um tema particularmente desafiador para a reflexão acadêmica. Em seu arcabouço teórico exige diversas abordagens que variam desde a utilização de elementos das variadas correntes historiográficas e suas respectivas metodologias até os conhecimentos construídos, e constantemente reconstruídos, no âmbito da pedagogia. Abordagens essas que necessitam considerar a legislação educacional, os recursos e formação de professores, interações com a História Pública, movimentos sociais, entre outros, além de saberes próprios da Antropologia, Psicologia, Economia, Sociologia, e tantos outros campos de conhecimentos. Assim, um estudo como o realizado neste trabalho não carrega a pretensão de esgotar a discussão sobre o tema ou nem mesmo de propor alguma solução definitiva para a inquietação inicial motivadora da pesquisa. Pelo contrário, antes pretende despertar questionamentos e servir de motivador para a continuidade da reflexão sobre as relações entre o ensino de História, a história de Canarana/MT e a constituição das identidades nesta sociedade.

A inquietação inicial desse estudo estava centrada na investigação, como prática pedagógica escolar, referente aos sujeitos que fizeram parte da história de Canarana/MT, especificamente dos primeiros anos da colonização do lugar, e que não faziam parte do grupo de colonos vindo do sul do Brasil e que, portanto, raramente são tomados como pioneiros ou fundadores de Canarana. A relevância dessa prática pedagógica, conforme abordado neste estudo, apresenta-se de inúmeras maneiras, pois ao mesmo tempo que contempla os objetivos de aprendizagem exigidos pela legislação educacional vigente no país, relacionados ao conteúdo de História e à pesquisa científica em geral, também contribui na significativamente na reflexão sobre a constituição das identidades dos estudantes e seus desdobramentos no âmbito social.

A utilização da metodologia da História Oral, dentro das especificidades que o conhecimento histórico escolar proporciona, mostrou-se adequada devido a familiaridade dos estudantes com a utilização dos meios tecnológicos necessários à gravação, edição e divulgação das entrevistas. O formato de entrevista mais informal, conhecido como *podcast*, teve uma boa aceitação não só entre os estudantes de Ensino Médio, mas também entre os entrevistados, que se sentiram mais confortáveis com uma "conversa informal" do que com a sugestão de entrevista gravada na qual precisariam falar olhando para uma câmera.

As entrevistas trouxeram informações particularmente provocadoras sobre o relacionamento entre os colonos e aquelas pessoas que não faziam parte do projeto inicial de colonização. Tanto relações de estranhamento e exclusão quanto relações de acolhimento e tentativas de inclusão estiveram presentes nos primeiros anos da implantação do projeto Canarana. Sendo que as memórias construídas a partir dessas relações acabam por validar atitudes atuais por parte dos entrevistados, como admiração ou descaso em relação a indivíduos e situações ocorridas no passado.

A pesquisa também trouxe algumas descobertas surpreendentes, como o posicionamento oficial da Fundação Pró-Memória de Canarana referente às três famílias de 'posseiros' que habitavam na área do projeto inicial de colonização de Canarana que os reconhece como Associados Pioneiros da Fundação. Apontando assim para o entendimento de que desde o início da implantação da colonização na área, os sujeitos envolvidos eram diversos e percebidos como tal. E, embora possa ser questionado o efetivo reconhecimento desses sujeitos pela história oficial de Canarana, a menção desses indivíduos e sua participação no processo de consolidação do projeto de colonização não pode passar despercebida.

A participação dos estudantes no processo de planejamento, pesquisa teórica, elaboração e realização de entrevistas e posterior análise também apresenta significativa relevância, tanto sob o aspecto da construção da história do lugar quanto no que se refere a formação acadêmica e pessoal desses estudantes. Ao produzir material para sua própria análise, os estudantes também produziram material para análise posteriores e, até mesmo, incentivaram novas pesquisas que podem utilizar-se das fontes, metodologias e questionamentos propostos por sua abordagem. Dessa maneira, esses estudantes tornam-se construtores de saberes que os conecta aos modelos de pesquisa científica dos ambientes acadêmicos ao mesmo tempo que os proporciona a construção de conhecimentos sobre o lugar em que vivem e os impulsiona a refletir sobre o seu contexto local e sua própria postura diante da vida.

Enfim, o reconhecimento de que a sociedade de Canarana/MT é uma sociedade diversa que agregou, e ainda agrega, sujeitos oriundos de várias regiões do Brasil, que possuem conhecimentos e percepções diversas, e que se constituem num conjunto de identidades múltiplas, parece ser o entendimento que mais se aproxima da realidade concreta e também que mais oferece oportunidades para uma existência mais digna de todos os integrantes de uma sociedade. Esse estudo e a proposta de criação de uma 'coletânea de memórias' sobre a história de Canarana/MT participam desse processo de reconhecimento como mais um passo nessa caminhada para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu: 50 anos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

BARRETO, Robério Pereira (org.). **Poéticas e políticas de inclusão linguística e Cultural: Saberes locais e regionais contemporâneos**. Tangará da Serra, 2005.

BARROSO, Maria Helenice; BARROSO, Maria Veralice. História Oral, Memória e Cidadania. *In*: COSTA, Cléria Botelho da; LONGO, Clerismar Aparecido; BARROSO, Eloísa Pereira (org.). **História Oral e Metodologia de Pesquisa em História: Objeto, Abordagens, Temáticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, p.151-168.

BARROZO, João Carlos. A colonização em Mato Grosso como "portão de escape" para a crise agrária no Rio Grande do Sul. *In*: **CLIO – Revista de Pesquisa Histórica**. Recife/PE, nº 32.2, p.144-166, 2014.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BORGES, Rafael Gonçalves. Decolonizar a cognição histórica: em busca de outras epistemes para o ensino de história. *In*: **Escritas**. Araguaína, TO. Vol 11, nº 2, p. 35-57, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. 1ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um Historiador fala de Teoria e Metodologia: ensaios**. Bauru,SP: Edusc, 2005.

Catecismo da Igreja Católica. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CEZAR, Temístocles. História. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 113-120.

CEZAR, Temístocles. Lição sobre a escrita da história. Historiografia e nação no Brasil do século XIX, **Diálogos.** Maringá, (8):11-29, 2004.

COELHO, Fabiano. O conceito representação e sua contribuição à análise do *Jornal Sem Terra*. *In*: **Fronteiras e Debates**, Macapá, v. 1, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2014.

COSTA, Aryana. História Local. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 132-136.

COSTA, Cléria Botelho da; LONGO, Clerismar Aparecido; BARROSO, Eloísa Pereira (org.). **História Oral e Metodologia de Pesquisa em História: Objeto, Abordagens, Temáticas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

COY, Martin; BARROZO, João Carlos; SOUZA, Edison Antônio (org.). **Estratégias de expansão do agronegócio em Mato Grosso: os eixos da BR-163 e da BR-158 em perspectiva comparativa**. Brasília: Editora IABS, 2020.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *In*: **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-192, maio/ago. 2009.

DOSSE, François. **A História**. Bauru, SP: Edusc, 2003.

DUNCK, Augusto (org.). **Diamantes**. Canarana/MT: Cegraf, 2014.

DUNCK, Ernesto Martim Schönholzer. **Canarana: um projeto de colonização cooperativista**. Dissertação (Mestrado em Direito Agrário). Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 1997.

FERREIRA, João Carlos Vicente; SILVA, Pe. José de Moura e. **Cidades de Mato Grosso: Origem e Significado de Seus Nomes**. Cuiabá: Editora Memória Brasileira, 2008.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O Ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **Manguinhos - História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.19, n.2, p.611-636, abr./jun. 2012.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GELBCKE, Juliana. História Pública e Consciência Histórica: uma reflexão da Didática da História. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA,14, 2014, Campo Mourão, p. 524-533.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 155-161.

GONTIJO, Rebeca. Cultura Histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, 66-71.

GRÜNBERG, Georg. **Os Kaiabi do Brasil Central: História e Etnografia**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

GUIMARÃES, Paulo Roberto. **Ensino de História e História Local: o processo de ocupação e colonização do Araguaia mato-grossense e a formação do município de Canarana-MT**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Cáceres, 2021.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas: Papirus, 2012.

http://promemoriacanarana.blogspot.com, acesso em 15 de janeiro de 2022, às 16h40min.

JURUNA, Mario. **O gravador do Juruna**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

KLINGLER, Michael; MACK, Philipp. Novo Progresso: a persistência do mito da terra livre na (pós) fronteira. *In*: COY, Martin; BARROZO, João Carlos; SOUZA, Edison Antônio (org.). **Estratégias de expansão do agronegócio em Mato Grosso: os eixos da BR-163 e da BR-158 em perspectiva comparativa**. Brasília: Editora IABS, 2020, p. 109-136.

KNAUSS, Paulo. Conhecimento histórico acadêmico. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, 47-49.

MACHRY, Lavousier M. **Do Pampa ao Cerrado**. Salto/SP: Schoba, 2012.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. 2ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

MATHIEZ, Alberth. **As origens dos cultos revolucionários: fanatismo ideológico**. São Paulo: Faro Editorial, 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas: Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais/Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010.

MAUAD, Ana Maria. **Teoria da História**. V. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MORAES, Adriano Knippelberg de. **"PROJETO CANARANA": Trajetória de famílias em busca de terras em Mato Grosso (1972-1981)**. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá: 2015.

MORAES, Adriano Knippelberg. Colonização: uma estratégia utilizada pelo governo militar brasileiro para reocupar o território (1964-1985). *In*: **Revista Outras Fronteiras**, Cuiabá, vol. 1, nº 1, junho, 2014.

NORA, Pierre. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares**. Proj. História, São Paulo, (10), dez., 1993.

RIBEIRO, Berta G. **Diário do Xingu**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da História: formas e funções do conhecimento histórico.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SANT'ANNA, Henrique Modanez de. Uma revisão crítica das fontes historiográficas para a história do Império Parto (247 a.C. – 228 d.C.): o caso de Apolodoro de Artemita e Arriano de Nicomédia. *In*: **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 17, p. 262-273, abril, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento Histórico Escolar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 50-54.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A história da África na escola, construindo olhares "outros": as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2018.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHWANTES, Norberto. **Uma cruz em Terranova**. 2ª ed. Brasília: Edição do Autor, 2008.

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

SPENTHOF, Edson Luiz. **Colonização Cooperativa: a legitimação de um modelo**. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras. UFG. Goiânia, 1995.

STRAUSS, William; HOWE, Neil. **The Fourth Turning: an American prophecy – what the cycles of history tell us about America's next rendezvous with destiny**. New York: Three Rivers Press, 1997.

VILLAS BOAS, Orlando, VILLAS BOAS, Cláudio. **A marcha para o oeste**. 4ª ed., São Paulo: Globo, 1994.

WALTER, Bruno Machado Teles**. Fitofisionomias do bioma Cerrado: síntese terminológica e relações florísticas**. Tese (Doutorado em Ecologia). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2006.

ZANIRATO, Silvia Helena. **Teorias da História I**. Maringá: Eduem, 2011.

www.canarana.mt.gov.br, acesso em 05 de dezembro de 2021, as 13h15min.

www2.camara.leg.br, acesso em 02 de novembro de 2021, às 9h10min.

www.cambridge.org, acesso em 05 de novembro de 2021, às 17h53min.

www.educador.brasilescola.uol.com.br, acesso em 02 de novembro de 2021, às 17h20min.

www.escola.britannica.com.br, acesso em 14 de outubro de 2021, às 8h28min.

www.fgv.br, acesso em 05 de novembro de 2021, às 19h10min.

www.fnde.gov.br, acesso em 13 de novembro de 2021, às 16h52min

www.ibge.gov.br, acesso em 08 de outubro de 2021, às 7h12min.

www.ihgb.org.br, acesso em 03 de setembro de 2020, às 15h40min.

www.larousse.fr, acesso em 14 de setembro de 2021, às 10h02min

www.marilia.unesp.br, acesso em 12 de julho de 2022, às 17h20min.

www.planalto.gov.br, acesso em 03 de novembro de 2021, às 9h28min.

www.portal.mec.gov.br, acesso em 22 de outubro de 2021, às 15h31min.

www.profhistoria.ufrj.br, acesso em 12 de outubro de 2021, às 8h30min.

www.ufrgs.br, acesso em 02 de novembro de 2021, às 17h50min.

www.vittude.com, acesso em 02 de novembro de 2021, às 17h35min.