UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA SOARES DA SILVA GARCIA

A PRIMEIRA ESCOLA DE MIRASSOL D'OESTE: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO RECENTE (1963-1975)

CÁCERES - MT
2026

LUCIANA SOARES DA SILVA GARCIA

A PRIMEIRA ESCOLA DE MIRASSOL D'OESTE: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO RECENTE (1963-1975)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Professor Dr. Jairo Luís Fleck Falcão

CÁCERES - MT

2026

© by Luciana Soares da Silva Garcia, 2026.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

G216p Garcia, Luciana Soares da Silva.
A PRIMEIRA ESCOLA DE MIRASSOL D'OESTE: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO RECENTE (1963-1975) / Luciana Soares da Silva Garcia. - Cáceres, 2026.
128f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Academico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Jairo Luís Fleck Falcão.

1. Colonização Recente. 2. Cultura Escolar. 3. Escola Benedito Cesário da Cruz. I. Falcão, Jairo Luís Fleck. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 373.23

LUCIANA SOARES DA SILVA GARCIA

A PRIMEIRA ESCOLA DE MIRASSOL D'OESTE: HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO PERÍODO DA COLONIZAÇÃO RECENTE (1963-1975)

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Jairo Luís Fleck Falcão (Orientador – PPGEdu/UNEMAT)

Dr.(a). Elizabeth Figueiredo de Sá (Membro Externo – PPGEdu/UFMT)

Dr.(a). Rosely Aparecida Romanelli (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

Dr. (a). Aline Fernanda Ventura Savio Leite (Membro Suplente Externo – UFR)

Dr.(a). Ângela Rita Christofolo de Mello (Suplente Interno – PPGEdu/UNEMAT)

APROVADA EM: ____/____/____

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE MESTRADO

Aos doze dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e seis, às quatorze horas, realizou-se, por meio de videoconferência do Mestrado em Educação/UNEMAT, a banca de defesa de Dissertação de Mestrado de Luciana Soares da Silva Garcia, intitulada "A Primeira Escola de Mirassol D'oeste: Histórias, Memórias e Práticas Educativas no Período da Colonização Recente (1963-1975)". *A Banca examinadora foi constituída pelo Prof. Dr. Jairo Luís Fleck Falcão (Orientador), a Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá (Avaliadora Titular Externa – UFMT/PPGE), Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli (Avaliadora Titular Interna – UNEMAT), a Profa. Dra. Aline Fernanda Ventura Savio Leite (Avaliadora Suplente Externa - UFR), a Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello (Avaliadora Suplente Interna).* Após apresentação da discente e arguição dos membros da banca o trabalho foi considerado aprovado, devendo a mestranda proceder às adequações recomendadas pela banca para a entrega da versão final da dissertação. Ao final foi lavrada a presente ata, que segue assinado por mim, Prof. Dr. Jairo Luís Fleck Falcão, e pelos demais membros da banca examinadora.

Documento assinado digitalmente
gov.br JAIRO LUIS FLECK FALCAO
Data: 12/03/2026 17:44:20-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Jairo Luís Fleck Falcão
Orientador
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIZABETH FIGUEIREDO DE SA
Data: 01/04/2026 11:58:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá
Avaliadora Externa
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/PPGE

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSELY APARECIDA ROMANELLI
Data: 12/03/2026 22:50:35-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli
Avaliadora Titular Interna
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br ALINE FERNANDA VENTURA SAVIO LEITE
Data: 16/03/2026 19:05:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Aline Fernanda Ventura Savio Leite
Avaliadora *Suplente Externa*
Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

Documento assinado digitalmente
gov.br ANGELA RITA CHRISTOFOLO DE MELLO
Data: 13/03/2026 10:24:42-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello
Avaliadora Interna
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

Escola Benedito Cesário da Cruz e suas transformações ao longo do tempo



Fonte: acervo pessoal da autora e *Revista Ébematogrosso "Jubileu de Ouro"* (Dantas, 2014).

Somos feitos de memórias, das marcas que deixamos no mundo e daquelas que guardamos no peito. A vida passa na velocidade da luz, mas cada instante é eterno, aprecie a viagem...

(Murilo Lacerda)

Ecos de uma Escola

Ao escutar as vozes que habitam a memória
da Escola Benedito Cesário da Cruz,
reencontramos um passado que não se cala,
mas ecoa no presente como canto persistente.

Não é lembrança imóvel,
é herança viva, que atravessa gerações,
tecendo sentidos, afetos e pertencimentos.

Nas salas improvisadas, nos gestos simples,
nas palavras guardadas pelo tempo,
o passado educacional de Mirassol d'Oeste
se deixa viver outra vez.

E, ao ser lembrado, ensina:
que educar é cuidar da memória,
é honrar a história de um povo,
é escolher uma educação mais humana,
sensível e fiel às suas origens.

(Luciana Soares ***)***

Agradecimentos

Ao Arquiteto do Mundo, Deus — princípio e sustento —, que escreveu comigo cada página invisível da força, da coragem e do tempo, ofereço o meu primeiro verso. Foi Ele quem me deu fôlego quando as noites foram longas e o sonho parecia distante.

Ao Professor Doutor Jairo Luís Fleck Falcão, mestre paciente das entrelinhas e dos silêncios, agradeço a mão firme e serena que me ensinou que o conhecimento também floresce na espera. Sob sua orientação, reaprendi a caminhar sem pressa e encontrei, na pesquisa, a alegria da descoberta — aquela "gaia ciência" que transforma estudo em encantamento.

À minha banca avaliadora, em especial: Profa. Dra. Elizabeth Figueiredo de Sá, Profa. Dra. Rosely Aparecida Romanelli e Profa. Dra. Ângela Rita Christofolo de Mello – cuja leitura atenta, sensível e rigorosa iluminou caminhos, afinou reflexões e fortaleceu cada argumento, tornando possível a conclusão desta dissertação.

À Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT — e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), meu reconhecimento pela travessia possível, pelo espaço de crescimento e pelas portas abertas ao saber.

Aos professores doutores do Programa, que semearam ideias e inquietações, levo comigo fragmentos de cada aula, de cada diálogo, de cada horizonte ampliado. Em especial, Poliany Cristiny, Ângela Rita, Loriege, Vilmar, Maritza e Rosely — vozes que ressoarão em minha prática e em minha memória.

À minha família — meu chão e meu abrigo. Leandro, companheiro de todas as estações; Eduardo e Othávio, luzes do meu caminho — perdoem minhas ausências presentes, os silêncios necessários, as horas roubadas do convívio. Vocês foram o sentido quando o cansaço insistia.

Aos meus pais, Maria Eunice e Ademival, raízes que sustentam minha história. À minha mãe, pela oração constante e amor que protege — cada conquista carrega a força da sua fé.

À minha sogra Izabel, que desde a graduação me ofertou apoio e bênçãos, minha gratidão eterna.

Às amigas de mestrado, Patrícia e Rosimeire — companheiras de estrada, de hospedagem, de risos e partilhas. Trio das "cristas", unidas pelo sonho e fortalecidas pela caminhada.

Aos que confiaram suas memórias à minha escuta — Sílvia Adriana Freddi, Rosa Soldera da Cruz, Ivete Fernandes Gomes, Marco Antônio Jamberci Lessa e Doracy Gomes

Nonato — vocês não apenas participaram de uma pesquisa: vocês reacenderam a história da Escola Benedito Cesário da Cruz e eternizaram suas vozes no tempo.

Às colegas leitoras atentas — Joseléia Graciano, Liliane Sousa e Regiane Zocal — minha gratidão pelas críticas cuidadosas, pelas observações que lapidaram palavras e fortaleceram ideias.

À gestão da Escola Cívico-Militar 12 de Outubro, que celebrou comigo cada conquista e transformou minha aprovação em gesto de honra e incentivo — aquele banner foi mais que homenagem: foi ânimo renovado.

E, por fim, a todos que, de forma visível ou silenciosa, sustentaram este percurso, deixo minha gratidão mais sincera. Que cada gesto de carinho retorne em dobro. Que cada palavra de apoio se transforme em luz no caminho de vocês.

E que Deus — o Autor maior desta história — continue escrevendo, com ternura e propósito, os próximos capítulos.

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) – Mestrado em Educação –, ofertada pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus universitário de Cáceres - MT, e vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa Fronteiras: História, Educação, Trabalho, Patrimônio e Memória. O foco da investigação desta dissertação é a Escola Benedito Cesário da Cruz, localizada em Mirassol d'Oeste - MT. A pesquisa busca responder às seguintes questões: como foi organizado o primeiro estabelecimento escolar de Mirassol d'Oeste no período de 1963 a 1975? De que forma as tradições e os costumes trazidos pelos migrantes influenciaram a constituição do currículo e integraram a cultura escolar da primeira escola de Mirassol d'Oeste? O objetivo geral é compreender como foi organizado o primeiro estabelecimento escolar de Mirassol d'Oeste durante o período de 1963 a 1975, bem como analisar de que maneira as tradições e os costumes dos migrantes potencializaram o currículo e a cultura local. Com abordagem qualitativa e fenomenológica, foram utilizados procedimentos da Metodologia da História Oral, complementados por pesquisa bibliográfica e documental. Foram realizadas cinco entrevistas, baseadas em um roteiro semiestruturado, com duas ex-alunas e três ex-professores da escola – sendo que as ex-alunas, posteriormente, tornaram-se docentes e ocuparam cargos de direção e coordenação. A interpretação de dados, com base na análise de conteúdo temática, revelou que a cidade se desenvolveu a partir da escola. Mesmo sem sede fixa e mudando-se frequentemente de local, a instituição tornou-se referência para a comunidade. O espaço escolar abrigava missas, festas religiosas e encontros comunitários, assumindo papel simbólico e funcional que ia além do ensino formal. Os primeiros professores eram leigos e reproduziam práticas pedagógicas rudimentares, ensinando o que haviam aprendido em sua própria formação. O ensino caracterizava-se por métodos tradicionais, rígidos e conteudistas, com escassez de recursos e de formação docente. O civismo era amplamente valorizado — cantavam-se hinos e realizavam-se desfiles, como os de 7 de setembro, práticas vistas de forma positiva pela população da época, servindo como estratégia de manutenção da identidade social e expressão de pertencimento nacional.

Palavras-chaves: Colonização Recente. Cultura Escolar. Escola Benedito Cesário da Cruz. História Oral. Impacto sociocultural.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line Teacher Education, Policies, and Pedagogical Practices of the Graduate Program in Education (PPGEdu) – Master's in Education – offered by the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres/MT campus, and is linked to the Study and Research Group Borders: History, Education, Work, Heritage, and Memory. The focus of this investigation is the Benedito Cesário da Cruz School, located in Mirassol d'Oeste – MT. The research seeks to answer the following questions: How was the first school in Mirassol d'Oeste organized during the period from 1963 to 1975? In what ways did the traditions and customs brought by migrants influence the construction of the curriculum and integrate into the school culture of Mirassol d'Oeste's first school? The general objective is to understand how the first educational establishment in Mirassol d'Oeste was organized between 1963 and 1975, as well as to analyze how the traditions and customs of migrants enriched the curriculum and local culture. Using a qualitative and phenomenological approach, the study employed procedures from Oral History Methodology, complemented by bibliographical and documentary research. Five interviews were conducted based on a semi-structured script: two with former students and three with former teachers of the school — the former students later became teachers themselves and held positions as principals and coordinators. Data analysis, based on thematic content analysis, revealed that the city developed around the school. Even without a permanent building and frequently changing locations, the institution became a reference point for the community. The school space hosted masses, religious festivals, and community gatherings, taking on both symbolic and functional roles that went beyond formal education. The first teachers were laypersons who reproduced rudimentary pedagogical practices, teaching what they themselves had learned during their own schooling. Education was characterized by traditional, rigid, and content-centered methods, with a lack of resources and teacher training. Civic education was highly valued — national anthems were sung and parades were held, such as those on September 7th — practices viewed positively by the population at the time, serving as strategies for maintaining social identity and expressing a sense of national belonging.

Keywords: Recent Colonization. School Culture. School Benedito Cesário da Cruz. Oral History. Sociocultural Impact.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BCC – Benedito Cesário da Cruz

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

DREC – Delegacia Regional de Educação e Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

GO - Goiás

MT – Mato Grosso

PAEDE – Público-Alvo da Educação Especial

PAPE – Professor de Apoio Pedagógico Especializado

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SP – São Paulo

TALE – Termo de Autorização Livre Esclarecido

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade Estadual de Mato Grosso

UNIC – Universidade de Cuiabá

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análises das Categorias ---------- 80

Tabela 2 – Cultura Escolar ----------116

Tabela 3 – História das Instituições Escolares ----------118

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Excerto do livro *História e Poesia* ----------26

Figura 02 - Colonizador e fundador pioneiro----------26

Figura 03 - Premiação da Escola Benedito Cesário da Cruz, Brasília, 1994----------28

Figura 04 – Vista parcial da construção da Ponte Marechal Rondon----------50

Figura 05 – Mapa do projeto de chácaras em Mirassol d'Oeste----------54

Figura 06 - Missa em ação de graças----------55

Figura 07 - Incêndio das cabanas dos primeiros meeiros----------55

Figura 08 – Escola Rural Mista da Gleba Mirassol----------57

Figura 09 – Escola Benedito Cesário da Cruz----------59

Figura 10 – Construção da escola em alvenaria----------61

Figura 11 – Construção dos dois primeiros pavilhões da escola, 1976----------62

Figura 12 – Fachada atual da escola----------63

Figura 13 – Desfile cívico em comemoração de 07 de setembro----------65

Figura 14 – Desfile cívico----------66

Figura 15 - A primeira professora da Gleba Mirassol----------71

Figura 16 - Festa junina da escola ano de 2012----------72

Figura 17 - Amigas para sempre e festa da pamonha----------73

Figura 18 - Ivete no início da carreira----------74

Figura 19 - Jogos interclasse na Escola Estadual Benedito Cesário da Cruz----------75

Figura 20 - Cerimonial de formatura e entrega dos diplomas de 4ª série----------76

Figura 21 – Sequência da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin----------79

Figura 22 – Critérios de Análise de Conteúdos, segundo Bardin----------80

Figura 23 - Recibo de cobrança de caixa escolar, 1971----------92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA HISTÓRICA EDUCACIONAL 23
2.1 Descobertas e ressignificações da memória local 25
2.2 Metodologia e abordagem epistemológica da pesquisa 29
2.3 Tecendo as dinâmicas da Escola 34
2.4 Subjetividade no discurso oral 36
2.5 Cultura escolar: conflitos e transformações no cotidiano da escola 39
2.6 Percurso histórico das instituições escolares 41
2.7 A transformação do currículo e das metodologias de ensino 44
3 FUNDAÇÃO E PROCESSO DE FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE 47
3.1 História da criação da primeira escola de Mirassol d'Oeste 56
3.2 Processos históricos de construção e transformação da escola 60
3.3 Os desfiles cívicos na história da escola Benedito Cesário da Cruz 64
4 VOZES DO PASSADO: A HISTÓRIA CONTADA POR QUEM VIVEU 68
4.1 A primeira professora: Rosa Soldera da Cruz 70
4.2 Sílvia Adriana Freddi: ex-aluna, ex-coordenadora e professora aposentada 72
4.3 Ivete Fernandes Gomes: ex-aluna, ex-coordenadora e professora atuante 73
4.4 Marco Antônio Jamberci Lessa: o professor que descobriu sua vocação na "BCC" 74
4.5 Doracy Gomes Nonato: ex-professora, ex-diretora e referência na educação especial 76
4.6 Fundamentos e critérios da análise de conteúdo 77
4.7 Análise de conteúdo das entrevistas 78
5 A MEMÓRIA SOCIAL DA PRIMEIRA ESCOLA DE MIRASSOL D'OESTE 85
5.1 Carência de infraestruturas e materiais escolares 86
5.2 Formação docente 89
5.3 Educação como bem inacessível 91
5.4 Memória social 93
5.5 Prática determinante: prova final 96
5.6 Espaço escolar 98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

REFERÊNCIAS 108
APÊNDICES 114
APÊNDICE A1 - ESTADO DA ARTE: CULTURA ESCOLAR E HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES 115
APÊNDICE A2 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS 121
APÊNDICE A3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO..... 121
APÊNDICE A4 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ 125
APÊNDICE A4 - FOTOS COM OS ENTREVISTADOS 126

1 INTRODUÇÃO

> Olhar para o passado deve ser apenas um meio de entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro.
>
> (Paulo Freire)

> Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se "amarrar nela"! Ora, é lógico... numa escola assim, vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz!
>
> (Paulo Freire)

Iniciamos esta introdução inspirados na reflexão do patrono da educação brasileira, Paulo Freire, cujo pensamento nos convida a compreender o passado não como um lugar de permanência, mas como um território de aprendizagens, ressignificações e possibilidades de transformações. Revisitar a história permite reconhecer erros, valorizar experiências e construir sentidos que iluminam o presente e orientam escolhas futuras. As memórias humanas, individuais e coletivas, constituem-se, assim, como fontes preciosas de amadurecimento, pois revelam trajetórias, afetos e saberes que constituem sujeitos mais conscientes e socialmente comprometidos.

É com esse propósito de compreender o presente à luz do passado que emerge o interesse em investigar a cultura escolar da Escola Benedito Cesário da Cruz, localizada no município de Mirassol d'Oeste, no estado de Mato Grosso — *lócus* desta investigação. A instituição foi a primeira escola criada na localidade, ainda no contexto da colonização recente[1], e desempenhou papel central na consolidação do povoado e na fixação dos migrantes. A escola, assim como a educação de modo geral, foi um espaço estruturante da vida comunitária, contribuindo para a organização social, a transmissão de valores e a construção de pertencimentos em um território em formação.

A segunda epígrafe de Freire sintetiza, de forma sensível, o espírito que orienta minha trajetória profissional e acadêmica: a escola como espaço de vínculos, pertencimento, convivência e construção coletiva. Como afirma o autor, não basta estudar ou trabalhar; é

[1] O termo "recente" é empregado para descrever a colonização que ocorreu em um período mais recente do que o estabelecimento inicial dos bandeirantes e a busca por ouro, focando nas transformações agrárias e territoriais das últimas décadas do século XX.

preciso “criar laços”, “conviver”, “amarrar-se” à escola. A perspectiva freireana fundamenta como compreendo minha própria relação com a educação e, especialmente, com a “Escola Benedito Cesário da Cruz”, cuja história é parte essencial da minha identidade profissional.

Minha primeira graduação foi em Pedagogia, concluída em 2008, pela Universidade de Cuiabá (UNIC), que, naquele ano, ofertava uma extensão em minha cidade. Realizei duas especializações: “Linguística com Ênfase em Letramento” e “Psicopedagogia Clínica e Institucional”. Antes mesmo de finalizar a graduação, iniciei minha trajetória docente, tendo como primeira experiência profissional a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município.

Ao longo dos anos, atuei como contratada em três escolas estaduais: Escola Estadual Pedro Galhardo Garcia, Escola Estadual 12 de Outubro, e a Escola Estadual Benedito Cesário da Cruz. Nesta última, onde permaneci por mais tempo, desenvolvi minha trajetória entre 2009 e 2022 (como escola estadual) e, posteriormente, em 2023 (já como instituição municipal), período em que permaneci por meio de cooperação técnica.

Na Escola Estadual Benedito Cesário da Cruz, iniciei como professora contratada em 2009 e, em 2014, fui efetivada por concurso público do estado de Mato Grosso, assumindo uma turma do 4º ano no período matutino. Foram anos repletos de aprendizagens e conquistas. Atuei, ainda como coordenadora pedagógica por quatro anos consecutivos (2018 a 2021), experiência que considero extremamente enriquecedora. Meus dois filhos estudaram na escola e tive o privilégio de lecionar para meu primogênito, Eduardo, por dois anos consecutivos — no 4º e 5º anos —, o que tornou esse percurso ainda mais especial.

Ao abordar a história da primeira escola de Mirassol d’Oeste, busquei ressignificar a trajetória da Escola Benedito Cesário da Cruz, criada antes mesmo da fundação oficial do patrimônio Mirassol, e dar voz às pessoas que contribuíram para seu crescimento — elementos fundamentais na formação do município. A Escola teve papel central na construção da cultura local e na formação do povoado da época.

Em 2023, a escola foi municipalizada, deixando de ofertar o Ensino Fundamental II e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), passando a atender apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I. Com a transferência dos anos iniciais para o município, nós, pedagogas e pedagogos, ficamos sem sala de aula na rede estadual. Restaram algumas opções, como salas de recursos e os laboratórios de aprendizagem (de língua portuguesa e matemática), o que me motivou a buscar uma segunda licenciatura.

Em março de 2024, concluí a Licenciatura em Letras/Português, com o intuito de atuar em um desses espaços. Contudo, os laboratórios foram posteriormente retirados da matriz curricular, e a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) instituiu a função de Professor de Apoio Pedagógico Especializado (PAPE), destinada a pedagogos e pedagogas no acompanhamento de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEDE).

Ainda em 2024, iniciei o Mestrado em Educação (PPGEdu). Por sugestão do meu orientador – um historiador experiente -, redirecionei meu projeto de pesquisa, o que me possibilitou um mergulho mais profundo na história da Escola Benedito Cesário da Cruz. A proposta fez ainda mais sentido porque, em 2023, havia produzido um pequeno memorial em homenagem às pessoas que fizeram parte da história da escola em seus 60 anos de fundação. O reencontro com a memória escolar foi, sem dúvida, uma das experiências mais gratificantes da minha trajetória acadêmica e profissional.

O processo de municipalização, contudo, foi doloroso para quem, como eu, esteve por tantos anos na instituição. Senti como se estranhos invadissem um espaço que sempre considerei minha segunda casa – um lugar que cuidamos com tanto zelo ao longo do tempo. Permaneci na escola em 2023 por meio do termo de cooperação técnica, mas percebi que já não fazia mais parte daquele contexto. Em 2024, decidi retornar à rede estadual na Escola Estadual 12 de Outubro, hoje denominada Escola Estadual Cívico-Militar 12 de Outubro, onde fui acolhida com carinho.

Senti na “pele” que o que mais me ligava à Escola Benedito Cesário da Cruz não era o prédio em si, mas as pessoas, a equipe pedagógica e o nosso jeito de trabalhar! Muitos colegas do Ensino Fundamental II, que também precisaram deixar a escola, sentiram profundamente essa mudança. Um professor que lá atuou por mais de 20 anos chegou a me dizer que sequer consegue entrar na escola e que até mesmo conversar comigo na calçada, em frente a ela, lhe causa tristeza.

Por isso, aceitei como uma missão registrar as vozes dessas pessoas – através da metodologia da História Oral –, suas histórias e suas contribuições para o aprendizado dos alunos e para o desenvolvimento da cidade. Dessa forma, busco valorizá-las, garantindo que suas memórias permaneçam vivas. Como afirma Halbwachs (2006, p. 80), “[...] a única forma de salvar as lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem”.

Muitos deixaram um legado marcante, como o saudoso diretor Alan Jones Sell Pires e o técnico administrativo Umberto Moraes, ambos vítimas da covid-19 em 2021. Eram pessoas

que acreditavam na escola como um espaço de esperança e transformação, e suas partidas repentinas deixaram um vazio profundo.

Além de revisitar a história da primeira escola de Mirassol d'Oeste, esta pesquisa contribuiu para preservar as memórias coletivas e valorizar a identidade local, permitindo compreender como o presente reflete as formações sociais e culturais do passado.

Halbwachs (1990) lembra que o apego afetivo a uma comunidade reforça a permanência das lembranças, enquanto o desapego conduz ao esquecimento:

> A permanência do apego afetivo a uma comunidade dá consistência às lembranças. Em contrapartida, o desapego está ligado ao esquecimento. Esquecer um período de sua vida é perder contato com aqueles que então nos rodearam. Esta perda de contato não pode ser restituída pela descrição, mesmo que exata, dos acontecimentos deste período, pois, na descrição, as imagens se apresentam como dados abstratos. No desapego não há reconhecimento, não há lembrança (Halbwachs, 1990, p. 32).

Falar de Mirassol d'Oeste — e, sobretudo, da primeira escola da cidade — é contribuir para registrar oficialmente essa história e ressignificá-la, para que ela não caia no esquecimento. Assim, permanece não apenas na memória coletiva, mas também de forma perene, registrada nas páginas desta dissertação de mestrado.

O recorte temporal da pesquisa compreende o período de 1963 a 1975. Esta delimitação justifica-se pelo fato de a escola ter sido criada antes mesmo da fundação oficial do município, ocorrida em 1964. Em 1963, durante a formação inicial do povoado, a instituição era denominada Escola Rural Mista, e, em 1975, passou a adotar o nome de seu patrono, tornando-se Escola Estadual "Benedito Cesário da Cruz". Posteriormente, em 2023, em decorrência do processo de redimensionamento da rede de ensino, passou a ser denominada Escola Municipal "Benedito Cesário da Cruz", sob responsabilidade administrativa do município.

No contexto da colonização recente, Mirassol d'Oeste recebeu um expressivo contingente de migrantes, sobretudo oriundos do estado de São Paulo, motivados pela expectativa de conquistar um "pedaço de terra" e construir novas possibilidades de vida. Diante desse cenário, investigar as práticas escolares, os valores, as normas e os conteúdos ensinados no período constituiu-se como um campo de estudo relevante. Esta abordagem possibilitou compreender o cotidiano escolar da época e refletir sobre as tradições e os costumes trazidos pelos migrantes — elementos que foram preservados, reelaborados e transmitidos pela escola —, contribuindo para a ressignificação da história da primeira instituição educacional do município.

Entre os objetivos desta pesquisa, destacamos a compreensão da organização do ensino no primeiro estabelecimento escolar entre 1963 e 1975, buscando identificar o que era ensinado, quem foram os primeiros professores e gestores, quais eram suas formações e como se estruturava o currículo da época. Buscamos ainda evidenciar as "artes de fazer", conforme as concepções de Michel de Certeau (1980), desde a construção da escola pelos próprios migrantes até as estratégias inventivas, criativas e cotidianas que marcaram o funcionamento da instituição.

Para o desenvolvimento da investigação, analisamos entrevistas e documentos históricos, como a Ata de Fundação da cidade, presente no livro *História e Poesia* (Leite, 1995). Também consultamos a obra *A História de Mirassol d'Oeste* (Pereira, 2019), que registra transformações ocorridas no município, além da revista *Ébemmatogrosso – Jubileu de Ouro* (Dantas, 2014), da qual extraímos imagens e trechos úteis à contextualização. Complementam o *corpus* documental a dissertação *Pioneiros do Século XX:* Memórias e relatos sobre a ocupação da cidade de Mirassol d'Oeste (Heinst, 2003), disponível na Base de Teses e Dissertações da Capes, e o artigo *Nomes de escolas públicas da cidade de Mirassol d'Oeste-MT:* Memória de sentidos (Madalena; Szubris; Zattar, 2015).

Diante desse conjunto de fontes e reflexões, o objetivo geral do estudo consistiu em compreender a organização do primeiro estabelecimento escolar de Mirassol d'Oeste durante o período de 1963 a 1975, analisando de que modo as tradições e os costumes trazidos pelos migrantes influenciaram e potencializaram o currículo e a cultura escolar da instituição. Para atender a esse objetivo, definimos três objetivos específicos, quais sejam:

1. Conhecer a estrutura e o funcionamento da escola no período de 1963 a 1975;
2. Avaliar o impacto das tradições e dos costumes dos migrantes na cultura escolar, e
3. Analisar as transformações do currículo e das metodologias de ensino.

Considerando que a pesquisa envolve a análise dos discursos de ex-alunos, ex-professores, ex-coordenadores e ex-diretores da primeira escola de Mirassol d'Oeste — suas histórias, memórias e práticas educativas —, o estudo caracteriza-se como uma investigação em História Oral. Conforme Thompson (1992, p. 197), "[...] toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva; no entanto, apenas a fonte oral nos permite desafiar essa subjetividade, pois descola as camadas de memória, cavando fundo em suas sombras na expectativa de atingir a verdade oculta".

Como abordagem metodológica, adotamos a fenomenologia, uma vez que a investigação se orienta para a compreensão do fenômeno em seu contexto social e histórico,

criando possibilidades de releitura da realidade a partir das experiências e das falas dos sujeitos entrevistados. A pesquisa, de natureza qualitativa, revela-se fundamental por possibilitar a apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas vivências, estabelecendo um diálogo sensível entre memória, experiência e análise científica.

A trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, autora desta dissertação, também influenciou a definição do foco do estudo e a adoção da abordagem fenomenológica e da História Oral, pois, como afirma Ales Bello (2004, p. 79), "[...] o sujeito é imerso no campo de pesquisa", sendo impossível dissociar completamente a investigação de sua experiência existencial.

Para melhor organizar o percurso reflexivo, a dissertação estrutura-se em seis seções. A Seção I – Introdução - apresenta os propósitos centrais da pesquisa e os procedimentos adotados. Aborda também a história pessoal da pesquisadora, o vínculo com o foco de estudo, as descobertas e as ressignificações da memória local e a metodologia da pesquisa.

A Seção II – *História Oral e Memória como Fundamento Teórico-Metodológico da Pesquisa Histórica Educacional* - discute a memória como fonte histórica e, em sua primeira subseção, recupera fragmentos da história local e ressignifíca, revelando aspectos até então invisibilizados ou esquecidos pela própria comunidade. Na segunda subseção, explicita os caminhos percorridos para que as narrativas emergissem. Na terceira subseção, orienta sobre a compreensão da cultura escolar e das narrativas orais como fontes essenciais para a escrita da história da educação do município. Na quarta subseção, reflete sobre a subjetividade – os modos pelos quais cada sujeito constrói sentidos acerca de suas experiências e memórias. Na quinta subseção, problematiza a escola como espaço de formação, valores, atitudes, modos de convivência e identidades. Na sexta subseção, evidencia a escola Benedito Cesário da Cruz como espaço privilegiado de formação humana e mediação entre o indivíduo e o mundo social. Na sétima subseção, analisa a transformação dos currículos escolares ao longo do tempo.

A Seção III – *Fundação e Processo de Formação do Município de Mirassol d'Oeste* – revisita as origens de Mirassol d'Oeste para entender a identidade coletiva do município. Em sua primeira subseção, apresenta a história da criação da primeira escola. Na segunda subseção, expõe a trajetória da escola Benedito Cesário da Cruz, marcada pela construção física da instituição e pelos esforços comunitários. Na terceira subseção, aborda os desfiles cívicos como expressão da identidade coletiva e do pertencimento da comunidade escolar.

A Seção IV – *Vozes do Passado:* a história contada por quem viveu - analisa o conteúdo das entrevistas com base em Laurence Bardin (2010) e, em suas subseções, apresenta a história de cada participante da pesquisa.

A Seção V– *A Memória Social da Primeira Escola de Mirassol d'Oeste* - organiza uma leitura crítica das condições materiais, práticas educativas e dinâmicas escolares. Em suas subseções, problematiza as categorias construídas a partir da frequência com determinadas expressões aparecem, bem como os trechos das narrativas utilizados para identificá-las.

Por fim, a Seção VI – *Considerações Finais* - apresenta as conclusões e reflexões construídas ao longo do percurso investigativo.

Assim, ao percorrer as trilhas do passado na tentativa de compreender os caminhos que deram forma à primeira escola de Mirassol d'Oeste, esta pesquisa reconhece que a história não se revela apenas nos documentos ou nos marcos oficiais, mas também nas lembranças que resistem, nos afetos que permanecem e nas narrativas que insistem em viver. É nesse entrelaçamento de tempos — entre o que foi, o que é e o que ainda ecoa — que a memória se apresenta não apenas como fonte, mas como chão fértil onde germinam sentidos e interpretações.

Desse modo, a próxima seção nasce como um mergulho mais profundo nesse território sensível, em que recordar é também reconstruir, ressignificar e compreender. Ao adentrar esse espaço, a pesquisa assume que não há distanciamento absoluto entre quem investiga e aquilo que é investigado: há vínculos, pertencimentos e histórias que se cruzam. É nesse encontro entre memória e experiência, entre o coletivo e o íntimo, que se tece o caminho teórico-metodológico desta investigação.

2 HISTÓRIA ORAL E MEMÓRIA COMO FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA HISTÓRICA EDUCACIONAL

> Resgatar a memória cultural de uma região é a maneira mais respeitosa de reverenciar a história a seu povo.
>
> (Yhulds Bueno)

Ao adentrar este território de lembranças, narrativas e significados, compreende-se que a memória não se limita a um simples exercício de rememoração, mas constitui-se como um campo vivo de reconstrução e atribuição de sentidos. Conforme anunciado ao final da seção anterior, este estudo assume a memória como um solo fértil, onde experiências individuais e coletivas se entrelaçam, permitindo não apenas revisitar o passado, mas também ressignificá-lo à luz do presente.

A epígrafe de Bueno orienta esta seção ao destacar que o resgate da memória cultural ultrapassa a dimensão meramente intelectual, configurando-se como um compromisso ético com as trajetórias humanas que constituem a identidade coletiva. Ao recuperar a história educacional de Mirassol d'Oeste, especialmente no que se refere ao surgimento de sua primeira escola, esta pesquisa insere-se em um movimento de reconhecimento do passado como elemento vivo, capaz de iluminar os processos sociais, culturais e educativos que constituíram a formação do município.

O estudo sobre o surgimento da primeira escola em Mirassol d'Oeste exigiu uma análise cuidadosa do contexto histórico, social e econômico no qual a instituição foi criada. A investigação implicou compreender os processos relacionados à colonização recente da região e as condições materiais e simbólicas que marcaram a implantação das políticas educacionais naquele período. A escola emerge, assim, como parte de um projeto mais amplo de organização social, territorial e cultural.

Ao refletir sobre a formação histórica do Brasil, Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 24) recorre a uma metáfora orgânica ao afirmar que "se há raízes, há solo, plantas, árvores, frutos". Para o autor, tudo o que se desenvolveu no país alimentou-se de uma "seiva primeira", trazida pelos colonizadores. Transposta para a realidade de Mirassol d'Oeste — município de colonização recente, marcado por fluxos migratórios intensos e pela rápida ocupação do território —, essa metáfora permite compreender que suas raízes históricas ainda estão em processo de consolidação. A busca por essas raízes corresponde, assim, ao esforço de apreender

a identidade coletiva em formação, investigando os fundamentos históricos, culturais e educacionais que explicam os modos de ser, viver e educar construídos no contexto específico da colonização e do desenvolvimento local.

Portanto, investigar as práticas educativas adotadas na primeira escola de Mirassol d'Oeste possibilitou acessar aspectos fundamentais dos métodos de ensino, dos currículos e dos valores educacionais vigentes à época. Esta análise contribuiu para uma compreensão mais ampla das transformações da educação local e de sua estreita relação com as mudanças sociais e culturais vivenciadas pela comunidade ao longo do tempo. A escola, nesse contexto, não apenas ensinava conteúdos, mas também produzia sentidos, normas e formas de pertencimento.

Sob essa perspectiva, Ricoeur (2007) afirma que, ao narrarmos fatos passados, recorremos à memória não como acesso direto às coisas que já se foram, mas por meio das palavras e imagens que elas deixaram gravadas no espírito. A memória, mediada pela linguagem, permite reconstruir o passado, atribuindo-lhe novos significados à luz do presente, sem perder de vista sua historicidade.

A educação, naquele período, desempenhou papel central na estratégia de colonização, contribuindo tanto para a consolidação do domínio territorial, quanto para a difusão de ideologias, valores morais e modelos culturais considerados legítimos. Analisar o surgimento da primeira escola torna-se, desse modo, um caminho privilegiado para compreender como a educação foi utilizada como instrumento de organização social, controle simbólico e assimilação cultural.

Em síntese, o estudo da primeira escola de Mirassol d'Oeste, no contexto da colonização recente, revelou-se fundamental para entender as raízes históricas e sociais da educação na região. Mais do que recuperar dados do passado, a investigação permitiu resgatar, valorizar e ressignificar as narrativas e práticas educativas pioneiras que constituíram a trajetória do município, reafirmando a memória como fundamento teórico-metodológico indispensável à pesquisa histórica educacional.

Ao percorrer os caminhos da memória, torna-se inevitável reconhecer que toda pesquisa carrega, em sua essência, marcas da trajetória de quem a constrói. Não há investigação neutra quando o objeto de estudo se entrelaça com experiências vividas, afetos cultivados e histórias compartilhadas. Assim, compreender a gênese desta pesquisa implica também revisitar o percurso pessoal e profissional da pesquisadora, cujos vínculos com a escola investigada ultrapassam o campo acadêmico e se inscrevem no plano da vida.

2.1 Descobertas e ressignificações da memória local

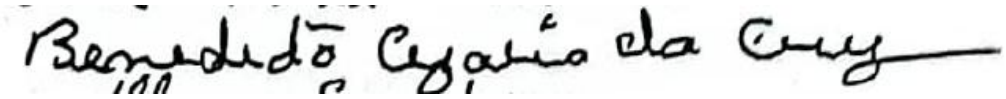
Ao transformar a memória em caminho de investigação, esta pesquisa não apenas revisitou lembranças, mas também desvelou silêncios, lacunas e vestígios que permaneciam dispersos no tempo e no espaço. O encontro com as narrativas dos sujeitos, aliado à análise documental, possibilitou não só recuperar fragmentos da história local, mas também ressignificá-los, revelando aspectos até então invisibilizados ou esquecidos pela própria comunidade. É nesse movimento de busca, descoberta e reconstrução que emergem as reflexões apresentadas nesta subseção.

As entrevistas e pesquisas realizadas nos possibilitaram uma releitura da história local e nos instigaram a levantar questões esquecidas pela comunidade de Mirassol d'Oeste, como o paradeiro do primeiro cruzeiro utilizado na celebração da primeira missa da cidade. Ao lermos o livro de Tereza Dias Pereira (2019), *História de Mirassol d'Oeste*, constatamos que o cruzeiro, mencionado como situado "[...] ao lado esquerdo da igreja, de frente à Telemat, sendo considerado hoje patrimônio histórico de Mirassol d'Oeste" (Pereira, 2019, p. 15), já não se encontrava mais no local descrito. Ao buscarmos informações sobre o destino do monumento, mobilizamos a comunidade miradolense, pois, ao iniciarmos a investigação, ninguém sabia responder ao que havia ocorrido com o cruzeiro histórico.

Iniciamos, então, um procedimento conhecido na história oral como "sistema de rede", no qual um entrevistado indica outro, ampliando o alcance das informações. O interesse coletivo aumentou, pois todos queriam saber onde o cruzeiro teria ido parar. A investigação avançou quando um zelador da igreja nos afirmou que o monumento estaria no Centro Comunitário "Jesus de Nazaré". Segundo ele, o cruzeiro fora retirado do local de origem devido à reforma da praça da Igreja Matriz Nossa Senhora de Aparecida. No entanto, ao realizarmos visita *in loco*, não encontramos o cruzeiro em nenhum espaço do referido centro comunitário.

Outro achado significativo ocorreu durante a análise da ata de fundação da cidade, quando observamos que o sobrenome do patrono da escola aparecia grafado com "Z", e não com "S", como consta oficialmente no nome da instituição. No recorte apresentado na Figura 01, retirado do livro *História e Poesia,* de Ataíde Pereira Leite (1995, p. 15), é possível observar essa grafia:

Figura 01 - Excerto do livro História e Poesia

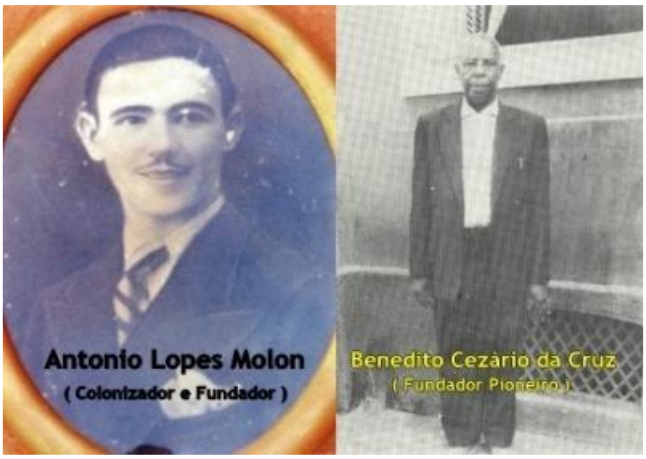


Fonte: Leite, 1995 p. 15.

Em entrevista com a primeira professora da escola, senhora Rosa Soldera da Cruz — filha do patrono —, questionamos se o correto seria grafar “Cesário” com “S” ou “Z”. A entrevistada afirmou que o sobrenome de seu pai era, de fato, escrito com “Z” e que desconhecia o motivo pelo qual seu nome aparecia registrado com “S” na escola.

A *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras*, em *“Nomes de Escolas Públicas da Cidade de Mirassol d’Oeste – MT: Memória de Sentidos”* (2015, p. 49), apresenta a fotografia do colonizador e fundador do município, e seu nome aparece escrito corretamente — com “Z” — no lado direito da imagem: “Benedito Cezário da Cruz”, conforme Figura 02.

Figura 02 – Colonizador e Fundador Pioneiro



Fonte: *Revista de Estudos Acadêmicos* (2015, p.49).

Diante desses achados, emerge a necessidade de corrigir oficialmente o nome da escola, considerando a grafia adequada do sobrenome do patrono. Uma sugestão à Secretaria Municipal de Educação seria proceder à correção quando da atualização documental da instituição, especialmente diante do processo de redimensionamento escolar, já que, no início do ano de 2025, a unidade ainda funcionava como extensão da Escola Municipal Inedi Fontes Castilho Queiróz.[2]

[2] É uma escola pública municipal localizada na rua Joaquim Cerqueira de Miranda, n° 194, Jardim Lucélia, em Mirassol d' Oeste, MT. Nessa instituição de ensino de Educação Básica, há o funcionamento das etapas de formação de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Para mais informações, acesse: ESCOL.AS. Escola Pública

Guimarães (2002, p. 52) afirma que:

> O nome faz significar o que foi referido, mas não simplesmente enquanto algo no mundo (um referente), o funcionamento do nome enuncia as histórias constitutivas do próprio nome que o individualiza por uma temporalidade própria. Ou seja, o nome revela quem é o seu autor, a sua identidade. Assim, "a relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real". (Guimarães, 2002, p. 52 *apud* Garcia e Falcão, 2025, p. 03).

Nesse sentido, a identidade do nome do patrono ficou prejudicada, pois não está trazendo consigo a veracidade de seu nome, isto é, não condizendo com a realidade da escrita do nome conforme o registro civil do patrono da escola.

Candau (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que a memória se inicia pela restituição dos nomes próprios. Apagar o nome de alguém significa negar sua existência; recuperá-lo é restituir humanidade, identidade e reconhecimento social.

As entrevistas foram extremamente produtivas, pois, por meio delas, passamos a conhecer aspectos da história da escola e da cidade narrados pelos próprios sujeitos que fizeram parte desse processo. Como afirma Bosi (1987), o narrador transforma a própria experiência em experiência para aqueles que o escutam, e é dessa interação que emerge o conteúdo posteriormente analisado pelo historiador.

A Escola Benedito Cesário da Cruz sempre foi referência para outras instituições, seja pela qualidade de sua biblioteca, seja pelos recursos tecnológicos, seja pelas produções científicas. A entrevistada Silvia Adriana Freddi descreve:

> A biblioteca do BCC foi uma das primeiras a ter na região. E ela tinha coleções. A Barsa, essas coleções, a Atlas, que não tinha em lugar nenhum para pesquisar. Era onde a gente fazia os trabalhos. E a gente lia livros. Entendeu? Para fazer os trabalhos de geografia, história, ciência, tudo. A gente lia e pesquisava. E a biblioteca funcionava. Eu lembro até da mesa que tinha. E lá você tinha a carteirinha para você pegar os livros. Carimbava a carteirinha, pegava o livro, levava. Só que daí, naquele dia, você tinha que devolver se não, não podia pegar mais livros, era cobrado, tinha a bibliotecária e a biblioteca funcionava. Você entendeu? Era muito frequentada. Meu Deus! E o BCC foi uma das primeiras escolas a ter núcleo de pesquisa de ciências. E os alunos ganharam prêmios. Você entendeu? A sala de ciências da BCC também sempre foi uma das primeiras em operar. A BCC foi a escola de referência em todos os sentidos. Teve o primeiro laboratório de computador. Não era só a cidade que a escola atendia, era a região. Pessoas lá de Curvelândia, Vila Nova, Glória, vinham tudo para cá. Entendeu? Vinham para realizar trabalhos e pesquisas (Freddi, 22 de janeiro de 2025).

Municipal – Em Inedi Fontes Castilho Queiroz. **ESCOL.AS.** Disponível em: https://www.escol.as/258373-em-inedi-fontes-castilho-queiroz. Acesso em: 12 fev. 2026.)

Sobre o núcleo de pesquisa mencionado pela entrevistada, encontramos registro iconográfico no livro *História e Poesia* (Leite, 1995), que comprova sua afirmação. O projeto tinha como líder o professor Luiz Fernandes Ferreira, conhecido como "Sabugueiro". Na Figura 03, observa-se o presidente da época, Itamar Franco, cumprimentando o professor. O trabalho "Rio Paraguai: Portal de entrada de vida e morte do Pantanal Mato-Grossense" obteve o 1º lugar nacional na *Revista ECO-92*, em 1993, apresentado pelos alunos Érico Zimermann e Elissandro Zimermann.

Figura 03 - Premiação da Escola Benedito Cesário da Cruz, Brasília, 1994



Fonte: Leite, 1995.

Ao ser questionada sobre a municipalização da escola, a entrevistada afirmou que:

> Perdemos a nossa identidade, nosso primeiro espaço escolar! Ali teria que ser preservado, a primeira escola de Mirassol d'Oeste, agora transformada em creche. Uma pena né? O espaço daquele, com a infraestrutura que tem, um desperdício! Toda uma história, um processo cultural! Foi jogado tudo fora, sem nada ser preservado. Não criaram um local para colocar todas aquelas máquinas de datilografia, retroprojetor, mimeógrafo, foi uma pena isso (Freddi, 22 de janeiro de 2025).

Durante a entrevista, a professora sugeriu que buscássemos esses antigos equipamentos tecnológicos da escola para tentar resgatá-los, com o propósito de criar um minimuseu que preservasse sua identidade cultural. Contudo, ao entrar em contato com a atual diretora, fomos informados de que esses objetos haviam sido recolhidos pela prefeitura para descarte. Ao buscarmos esclarecimentos junto à Secretaria Municipal de Educação, não obtivemos êxito, e o órgão alegou não ter conhecimento do paradeiro desses materiais.

Diante disso, o sonho de constituir um minimuseu escolar, capaz de manter viva a memória e a cultura local, não poderá ser concretizado. Resta-nos, por ora, apenas a lembrança preservada por aqueles que viveram e testemunharam essa história.

2.2 Metodologia e abordagem epistemológica da pesquisa

Se as memórias reveladas ao longo desta investigação permitiram desvelar fragmentos da história local, torna-se igualmente necessário explicitar os caminhos percorridos para que tais narrativas emergissem. Afinal, toda descoberta está ancorada em escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas que orientam o olhar do pesquisador e delimitam as possibilidades de interpretação do real. Nesse sentido, esta subseção apresenta os fundamentos que sustentam a construção desta pesquisa, evidenciando os procedimentos adotados e as perspectivas que orientaram a compreensão do fenômeno investigado.

Como procedimento metodológico, adotamos a História Oral, pois, segundo Thompson (1992, p. 197), "[...] toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva; no entanto, apenas a fonte oral nos permite desafiar essa subjetividade, pois descola as camadas de memória, cavando fundo em suas sombras na expectativa de atingir a verdade oculta".

Optamos pelo gênero História Oral Temática, dado seu papel na diversificação das fontes históricas, na incorporação de múltiplas perspectivas e na preservação de memórias individuais e coletivas, contribuindo para uma compreensão mais ampla, plural e inclusiva da história.

A abordagem epistemológica fundamenta-se na fenomenologia, que busca compreender o fenômeno em sua dimensão social e histórica, permitindo novas leituras da realidade. Conforme Ales Bello (2004, p. 79), a peculiaridade dessa abordagem reside na análise de cada fenômeno, "[...] o qual deve ser olhado e aprofundado nas suas conexões com os demais". Assim, o sujeito é compreendido em sua imersão contextual e relacional, condição indispensável para a apreensão de sentido.

No Brasil, a metodologia da História Oral foi introduzida na década de 1970, com a criação do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Entretanto, consolidou-se como campo de pesquisa de forma mais expressiva somente a partir dos anos 1990.

Inserida no campo da pesquisa qualitativa, a História Oral destaca-se como ferramenta relevante nas ciências humanas, sendo utilizada por psicólogos, sociólogos, antropólogos, historiadores e terapeutas ocupacionais (Silva; Barros, 2010).

A História Oral moderna ganhou maior visibilidade acadêmica a partir dos estudos desenvolvidos pela Escola de Sociologia de Chicago, na década de 1920. Nos anos 1960, consolidou-se na Inglaterra, quando "[...] historiadores, antropólogos e sociólogos [...] abrem a história operária para uma 'nova história social', que abarca o estudo da vida cotidiana dos trabalhadores (família, mulheres, lazer, cultura), estendendo-se [...] aos estudos nacionais de História Oral" (Trebitsch, 1994, p. 28). A tradição britânica caracteriza-se por um enfoque militante e engajado. Paul Thompson, em *A Voz do Passado* (1978), defende que sua função é democratizar a história, devolvendo-a ao povo.

Enquanto método, a História Oral assume papel central como fonte principal de investigação, apoiada em entrevistas representativas do universo pesquisado. Para Thompson (1998, p. 137–138), as fontes orais "[...] não devem ser tratadas apenas como um documento a mais", pois transmitem informações fidedignas e carregam valor singular enquanto testemunhos subjetivos e falados.

Devido a essa dimensão subjetiva, a "verdade" se manifesta na versão do narrador, o que suscitou críticas à confiabilidade da memória. Segundo Camargo (1993), há um julgamento recorrente acerca da veracidade das narrativas, sustentado por um mito da não objetividade:

> O ponto central da questão é o problema da lógica da memória, ou seja, se essa memória é confiável ou não, se produz verdades ou mentiras. O que se pode dizer, e que é meio óbvio, é que ela produz ao mesmo tempo verdades e mentiras. Mas não é isso o que nos interessa. O que nos interessa é a capacidade de entender mentiras repetidas, porque se vários atores mentem da mesma maneira, deve - se pensar que esta mentira é importante. Por outro lado [...] a verdade encaixa, enquanto a mentira pulveriza, desarticula. Portanto, se, falando com muitas pessoas, eu consigo construir uma versão que se sustenta, posso dizer que esta versão tem boa chance de ser verdadeira (Camargo, 1993, p. 83-84).

Os críticos da História Oral, frequentemente, argumentam que sua falta de objetividade constitui fragilidade metodológica. Entretanto, Camargo (1993) considera essa objeção insuficiente para desacreditar sua utilização, uma vez que toda fonte possui objetividade, mas nenhuma é absolutamente confiável:

> O mínimo que podemos dizer é que a História Oral é uma fonte, um documento, uma entrevista gravada que podemos usar da mesma maneira que usamos uma notícia de jornal, ou uma referência em um arquivo, em uma carta. [...] e pensar se a História Oral é objetiva ou não, seria realmente pouco relevante, na medida em que nenhuma

> fonte é objetiva. Toda fonte, em princípio, é provida de objetividade, mas é também um fator de desconfiança e, evidentemente, pode ser um indutor do equívoco. (Camargo, 1993, p. 78).

Thompson (1998) reforça que não existem fontes totalmente seguras, já que tanto registros orais, quanto escritos podem ser modificados ou corrompidos. Reconhece ainda que o processo de memória depende da percepção e dos contextos sociais e alerta que é equívoco tratar fatos sociais como coisas, à maneira de Durkheim (1895), pois "[...] o que chega até nós é o significado social, e este é o que deve ser avaliado" (Thompson, 1998, p. 145). Para o autor, atribuir superioridade às fontes escritas constitui preconceito.

> [...] a gravação é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito. Todas as palavras estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. [...] à diferença do texto escrito, o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo (Thompson, 1998, p. 146-147).

Para Portelli (1998), fontes orais e escritas não são excludentes, mas complementares, possuindo características autônomas e funções específicas. A subjetividade é elemento valioso e singular, e a memória deve ser compreendida como processo ativo de criação de significações. Camargo (1993) acrescenta que a História Oral ocupa um campo multidisciplinar e interdisciplinar.

A pesquisa aqui apresentada insere-se no campo qualitativo, cuja abordagem, essencial à metodologia da História Oral, permitiu compreender os sentidos atribuídos pelas pessoas às suas trajetórias de vida. Tornou-se, assim, fundamental conhecer as percepções e interpretações dos participantes, configurando um diálogo entre narradores e pesquisadora.

Segundo Oliveira (1998), a experiência da História Oral tem se mostrado relevante, apesar das críticas, por vezes, ferozes. Ecléa Bosi (1994) a defende, afirmando que a veracidade do narrador não constitui a preocupação central, uma vez que seus erros e lapsos são menos prejudiciais do que as omissões da história oficial. O interesse reside naquilo que é lembrado e escolhido para permanecer na memória.

O uso da História Oral para compreender o surgimento da primeira escola de Mirassol d'Oeste – MT justifica-se pelo potencial de revisitar o passado e ressignificar a memória coletiva. As narrativas, inscritas em contextos socioculturais específicos, envolvem tanto o dito, quanto o não dito — silêncios, gestos, tons e pausas. Nesse sentido, Minayo (2002) considera a entrevista:

> O procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores [...]. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos (Minayo, 2002, p. 57).

Considerar essa dimensão ampliada da oralidade é fundamental, pois, embora o silêncio não fale, "[...] o silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é [...] passa pelas palavras. Não dura. Só é possível vislumbrá-lo de modo fugaz. Ele escorre por entre a trama das falas" (Orlandi, 1993, p. 33–34).

Como pesquisadores, permanecemos atentos aos múltiplos elementos envolvidos — silêncios, suspiros, ênfases —, reconhecendo que, embora a entrevista favoreça liberdade na interação entre entrevistador e entrevistado, sua dinâmica varia conforme cada sujeito. Afinal, como destaca Bosi (1987), o narrador retira de sua própria vivência o que relata e transforma a experiência para quem o escuta.

Para a realização da pesquisa, analisamos entrevistas e documentos históricos, entre eles a Ata de Fundação da cidade, registrada em História e Poesia (Leite, 1995). Também consultamos *A História de Mirassol d'Oeste* (Pereira, 2019), que apresenta transformações ocorridas no município após a publicação do livro. Da revista *Ébemmatogrosso – Jubileu de Ouro* (Dantas, 2014), obtivemos imagens e trechos que contribuíram para a contextualização. Além disso, analisamos a dissertação *Pioneiros do Século XX*: Memórias e relatos sobre a ocupação da cidade de Mirassol d'Oeste (Heinst, 2003), disponível na Base de Teses e Dissertações da Capes, e o artigo "Nomes de escolas públicas da cidade de Mirassol d'Oeste-MT: Memória de sentidos" (Madalena; Szubris; Zattar, 2015), publicado na *Revista de Estudos Acadêmicos de Letras.*

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro flexível, utilizado apenas como suporte, considerando a natureza narrativa das falas dos ex-professores e ex-alunos que vivenciaram o contexto escolar estudado. O uso de gravador ampliou a precisão do registro, captando pausas, hesitações, entonações e expressões espontâneas, elementos essenciais à compreensão aprofundada das narrativas. Como afirma Alberti (2005, p. 155), "[...] a História Oral é uma metodologia que consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente".

Os participantes foram previamente informados sobre a gravação e o sigilo das informações, podendo solicitar, a qualquer momento, a não inclusão de determinadas

narrativas, conforme as exigências da Resolução n° 466/2012, da Norma Operacional 001/2013 do CNS, e da Resolução n° 510/2016, que tratam da ética em pesquisas com seres humanos. As entrevistas foram iniciadas somente após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 7.076.598) e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Falcão; Ténies, 2000).

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. A primeira consistiu-se no estudo de bibliografias e produções correlatas ao tema, visando ampliar o conhecimento sobre a história da cidade e sobre a criação da escola no período de 1963–1975. Na segunda etapa, realizamos a tabulação dos dados e aplicamos os métodos necessários para identificar os possíveis resultados, especialmente no que se refere ao impacto das tradições e costumes dos migrantes na cultura escolar. A terceira etapa abrangeu a interpretação, análise e síntese das informações geradas, utilizando a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2010).

As entrevistas ocorreram presencialmente, em locais previamente acordados entre pesquisadora e participantes: três foram realizadas nas residências dos entrevistados, e duas no estabelecimento escolar durante o período de atividades complementares dos professores. A escolha buscou assegurar conforto e familiaridade, favorecendo a naturalidade das falas. No decorrer da análise, lacunas foram identificadas, o que exigiu retorno ao campo para complementação dos dados e novos diálogos com alguns participantes.

Os documentos orais tiveram papel fundamental na elaboração do texto, pois foram obtidos a partir de pessoas que vivenciaram a história. Nessa produção, a subjetividade do pesquisador se torna evidente no processo de escrita historiográfica, uma vez que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes.” (Benjamin, 1987, p. 201).

Alberti (2005) enfatiza que a História Oral implica também uma postura específica, na medida em que seu objetivo não se limita à ampliação de conhecimentos sobre o passado recente, mas consiste em conhecê-lo por meio das pessoas que o viveram em uma relação construída no diálogo entre pesquisador e narrador.

Compreendidos os caminhos teórico-metodológicos que orientam esta investigação, torna-se necessário situar historicamente o contexto no qual se insere o objeto de estudo. Afinal, as memórias, narrativas e práticas educativas analisadas não se constituem de forma isolada, mas estão profundamente vinculadas aos processos sociais, políticos e territoriais que marcaram a formação do município de Mirassol d’Oeste.

2.3 Tecendo as dinâmicas da escola

> A memória possui a ciência de filtrar, pelo mais fino dos tamises, fatos, impressões, sensações, para trazer à luz do momento atual somente aquilo que, tendo sido, mereça continuar a ser.
> (Bastos Tigre)

Ao recuperar as memórias daqueles que viveram a constituição da Escola Benedito Cesário da Cruz, esta pesquisa reconhece que aquilo que "merece continuar a ser" emerge não apenas como dado histórico, mas como expressão viva de experiências, afetos silêncios e marcas individuais e coletivas. Assim, a epígrafe ilumina o papel da memória como filtro e força viva do passado, orientando a compreensão das narrativas orais como fontes essenciais para a escrita da história da educação no município.

A História Oral é um método de recolhimento de informações por meio de entrevistas com pessoas que vivenciaram fatos relacionados ao tema investigado. Trata-se de uma metodologia rigorosa e bem estruturada para a produção de dados a partir de relatos orais.

Alberti ressalta que:

> [...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (2005, p. 155).

A memória refere-se à capacidade humana de armazenar informações derivadas de experiências vividas ou de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, trazendo-as à tona quando necessárias. Além disso, possibilita dar voz a personagens — pessoas ou instituições — que fizeram parte do passado, mas que, muitas vezes, permanecem esquecidos. No caso desta pesquisa, tais vozes se relacionam com a constituição da Escola Benedito Cesário da Cruz. Nosso propósito foi revisitar e reconstruir a história da educação de Mirassol d'Oeste, considerando tanto os fatos objetivos presentes nas memórias, quanto as emoções, reações, alegrias, paixões, tristezas e demais elementos subjetivos evocados nas narrativas.

A História Oral pode assumir diferentes formas, todas com o objetivo de registrar experiências de indivíduos isolados ou de grupos pertencentes a uma mesma coletividade. O resultado de cada entrevista é sempre um produto conjunto, construído entre quem narra e quem pesquisa.

Como afirma Portelli:

> Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interatuando, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas. [...] a entrevista de campo, por conseguinte, não pode criar uma igualdade que não existe, mas ela pede por isto (1998, p. 9-10).

Em consonância com essa perspectiva teórica, compreendemos que os papéis de pesquisador/entrevistador e narrador/entrevistado são mais fluidos do que aparentam. Assim, toda narrativa oral constitui história, pois "[...] o narrador é empurrado para dentro da narrativa e se torna parte da história" (Portelli, 1998, p. 38). Dessa forma, a História Oral não apenas registra, mas transforma as formas de escrever a história.

Considerando sua relação com a própria gênese da transmissão cultural, a História Oral é tão antiga quanto a própria história humana, uma vez que, desde tempos remotos, ela serviu como meio de perpetuar conhecimentos e tradições às gerações seguintes. Thompson (1998) enfatiza que a História Oral amplia o sentido social da história, pois permite construir narrativas que não se restringem às elites ou líderes sociais, mas incluem sujeitos desconhecidos, silenciados ou marginalizados.

Nesse sentido, conforme observa Portelli (1998, p. 37), as "[...] fontes orais são condição necessária (não suficiente) para a história das classes não hegemônicas". Essa perspectiva reforça o caráter amplo e inclusivo da História Oral, como também afirma Queiroz:

> História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variada forma, ela registra experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo (1998, p. 19).

No que se refere à memória, Almeida Neto (2011) afirma que ela é uma representação que se sobrepõe às representações do período lembrado. Como a História Oral se apoia na memória, torna-se fonte necessária e relevante para estudos que buscam recuperar aspectos do cotidiano escolar, permitindo investigar práticas e representações construídas pelos sujeitos que as vivenciaram.

Joutard (2000) acrescenta que, embora as escolas possuam abundante documentação escrita, estes registros não são suficientes para compreender a complexidade da história da educação, sendo indispensável complementá-los com pesquisas orais. Nessa mesma direção,

Julia (2001) defende que as fontes normativas devem sempre ser articuladas às práticas de ensino, reconhecendo a importante contribuição da História Oral para a compreensão do cotidiano escolar.

Burke (2000, p. 72) afirma que "[...] mesmo os que trabalhavam com períodos anteriores têm alguma coisa a aprender com o movimento da história oral, pois precisam estar conscientes dos testemunhos e tradições embutidos em muitos registros históricos". Assim, compreendemos que mesmo documentos antigos carregam vozes, memórias e intenções de quem os produziu. A História Oral, portanto, é um instrumento de pesquisa fundamental, pois oferece uma lente crítica para pensar e interpretar o passado, ampliando as possibilidades de análise histórica.

2.4 Subjetividade no discurso oral

As narrativas orais dos entrevistados revelam, de modo sensível e profundo, como sentimentos, percepções, imagens e memórias individuais encontram no discurso um espaço de expressão e visibilidade, constituindo-se como marcas vivas da experiência vivida. Ao narrar, cada sujeito converte sua interioridade em linguagem, tornando sua história pessoal partilhável e socialmente significativa. Nesse sentido, a História Oral ultrapassa o simples relato de fatos, configurando-se como um exercício de subjetivação no qual as memórias evocadas ganham corpo, forma e sentido na fala, tornando-se passíveis de análise.

Refletir sobre a subjetividade nas narrativas orais mostra-se fundamental para compreender os modos pelos quais os sujeitos constroem sentidos acerca de suas experiências e memórias. No caso das entrevistas realizadas sobre a fundação da primeira escola de Mirassol d'Oeste — a Escola Benedito Cesário da Cruz —, a subjetividade emerge como elemento estruturante dos relatos, evidenciando não apenas lembranças individuais, mas também as formas como estas se articulam a representações coletivas e a contextos socioculturais específicos. Ao narrar suas vivências, os entrevistados reconstroem o passado a partir de afetos, valores e percepções que atribuem significado à sua participação nesse processo histórico. Assim, o ato de lembrar transcende a simples evocação de acontecimentos, constituindo-se como um processo de subjetivação e de produção de memória social.

A subjetividade, especialmente no âmbito das narrativas produzidas por sujeitos que se expressam por meio da tradição oral, apresenta-se como um desafio à lógica do discurso histórico tradicional. Conforme aponta Portelli (2001, p. 10), "[...] a história oral é uma forma

específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado; o oral indica um meio de expressão". Diferentemente do modelo textual, no qual o historiador organiza e sistematiza a narrativa histórica, a recordação associa-se a imagens, sentimentos, emoções e encadeamentos subjetivos. Como observa Harres (2004), "[...] recordar liga-se à subjetividade, recordamos sob a forma de sentimentos ou imagens [...]. A memória depende de encadeamentos, elos são condições para recordar" (Harres, 2004 apud Falcão, 2009, p. 145).

Esta compreensão é aprofundada por Benveniste (2005, p. 286), ao afirmar que "[...] cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como 'eu' do discurso". Nessa relação, o "eu" convoca um "tu", instaurando um espaço de interlocução no qual o sujeito se constitui no próprio ato de falar. A subjetividade manifesta-se, portanto, na relação entre sujeitos falantes, sendo produzida e evidenciada pela linguagem quando o locutor se apropria dela para afirmar sua existência e reconhecer a do outro. A enunciação situa-se sempre em um recorte de pessoa, espaço e tempo, pois, conforme Benveniste (2006), o que caracteriza a enunciação é a intensidade da relação discursiva com o interlocutor, seja ele real ou imaginário, individual ou coletivo.

Ferreira e Grossi (2002) contribuem ao dizer que apreender a subjetividade não significa apenas identificar suas manifestações, mas compreender o processo de emergência das figuras que ela delineia. A subjetividade constitui a própria trama da existência, não possuindo um "antes" previamente dado, mas sendo tecida na composição dos múltiplos universos que cada indivíduo habita em seu estar no mundo. Nessa perspectiva, Portelli (1996) demonstra que, em contextos marcados por esquecimento, silêncio ou omissão, a subjetividade não se apresenta como algo estritamente individual, mas como uma construção coletiva, forjada no confronto com o real e com as condições históricas de existência.

Os relatos orais, conforme destacam Ferreira e Grossi (2002), configuram verdadeiras paisagens de existência, nas quais emergem afetos, conflitos e produções simbólicas que mobilizam os sujeitos e condicionam suas experiências. Eles revelam o substrato de uma cena e as costuras de um tecido vital, evidenciando transformações que atravessam a realidade vivida. De modo semelhante, Kofes (2001, p. 11) observa que os relatos orais expressam sua polifonia e murmuram sua historicidade, evidenciando que "a experiência de um sujeito preciso não escapa das concretudes socioculturais que tensamente o realizam como pessoa". Ainda assim, tais narrativas dialogam com documentos escritos, fotografias, objetos e ícones — elementos que a autora denomina "inscrições objetivas".

Para Ferreira e Grossi (2002), recordar não se limita a reviver o passado, mas implica atribuir significados às experiências vividas. O ato de recordar envolve o experimentar do sujeito, no qual novas dobras de subjetividade se entrelaçam ao tecido daquilo que foi instituído pela tradição. Halbwachs (2006) reforça essa compreensão ao afirmar que, ao narrar em primeira pessoa, o indivíduo rememora acontecimentos de sua vida particular, mas, ao fazê-lo, não se reconhece sozinho, pois situa-se, ainda que implicitamente, nos grupos aos quais pertence.

Nessa perspectiva, a subjetividade refere-se à experiência singular de cada sujeito, mas sempre em relação com o coletivo. Ao narrar suas histórias, o sujeito busca sentido no tempo, transformando aquilo que é narrado em uma unidade de referência que ultrapassa o tempo cronológico. Isso convoca o pesquisador a escutar uma mesma narrativa sob múltiplos significados, reconhecendo que não é o indivíduo que determina a sociedade, mas a sociedade que condiciona o indivíduo, suas vivências e sua experiência empírica.

As entrevistas realizadas nesta pesquisa foram, desse modo, atravessadas por experiências profundamente subjetivas. Coube à pesquisadora problematizar a coexistência entre passado e presente, buscando ressignificar a história da primeira escola de Mirassol d'Oeste a partir das vozes daqueles que a viveram e a narraram.

A subjetividade, contudo, não é ilimitada. Durkheim (1970) introduz o conceito de "representações coletivas", que se originam das relações estabelecidas entre os indivíduos e os grupos sociais. Nessa direção, Freire (1987) afirma que, ao distanciar-se do mundo e refletir sobre ele, o ser humano se reconhece simultaneamente em sua subjetividade e em sua objetividade, pois ambas se implicam dialeticamente. Assim, embora nossas escolhas sejam atravessadas pela subjetividade, os caminhos que percorremos estão ancorados em condições objetivas.

Para Freire, o sujeito forma-se na relação com o mundo e o transforma por meio de sua subjetividade, tornando-se consciente de sua condição histórica ao refletir criticamente sobre a realidade. Nesse sentido, compreender a importância da subjetividade permite elucidar as narrativas dos entrevistados, pois é ela que orienta a forma como constroem suas memórias, atribuem sentidos ao passado e se reconhecem como sujeitos históricos.

Ao reconhecer a subjetividade como elemento constitutivo do discurso oral, a análise avança para o espaço da escola enquanto lugar de produção de cultura, no qual memórias, práticas, conflitos e transformações se entrelaçam no cotidiano institucional.

2.5 Cultura escolar: conflitos e transformações no cotidiano da escola

Para Freire (1987), a educação constrói-se a partir do entrelaçamento entre família, escola, religião, esporte e cultura, não bastando formar profissionais sem formar seres humanos. A escola, enquanto espaço de formação integral, engloba valores, atitudes, modos de convivência e identidades. A análise da cultura escolar da primeira escola de Mirassol d'Oeste evidencia justamente esse entrecruzamento de práticas, normas e significados que moldam o estudante não apenas como aprendiz, mas como sujeito social, ético e cultural. Desse modo, a cultura escolar ultrapassa a transmissão de conteúdos formais, manifestando-se no cotidiano da escola como espaço de conflitos, negociações e transformações humanas.

O conceito de cultura consolidou-se historicamente a partir de um longo percurso semântico. Conforme aponta Cuche (2002), foi no século XVIII, na França, que o termo adquiriu maior densidade conceitual, difundindo-se posteriormente na Alemanha e na Inglaterra por meio de empréstimos linguísticos. Inicialmente, a palavra cultura era utilizada acompanhada de complementos que indicavam o objeto cultivado, como "cultura das artes", "cultura das letras" ou "cultura das ciências". Com o tempo, passou a designar a formação ou educação do espírito e, por fim, deixou de expressar uma ação para indicar um estado, ou seja, o de espírito cultivado pelo ensino (Cuche, 2002 apud Hidalgo, 2016, p. 23).

Quando empregado no singular, o conceito de cultura assumiu um sentido universalizante, fortemente associado ao humanismo filosófico do Iluminismo. Nessa perspectiva, a cultura era concebida como atributo inerente ao ser humano, vinculada às ideias de progresso, razão, educação e civilização, valores centrais do pensamento iluminista francês (Hidalgo, 2016). Em virtude da influência desse movimento e do prestígio cultural da França, o termo foi incorporado pela Alemanha no final do século XVIII, inicialmente grafado como *cultur* e, posteriormente, como *kultur*, adquirindo contornos próprios no pensamento alemão (Cuche, 2002).

Nos estudos sobre a primeira escola de Mirassol d'Oeste, adotamos o conceito de cultura escolar proposto por Julia (2001), que a define como o conjunto de normas, saberes e condutas a serem ensinados e inculcados, bem como o conjunto de práticas que possibilitam a difusão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Sob essa ótica, analisamos a cultura escolar da Escola Benedito Cesário da Cruz, que, no período de colonização recente, enfatizava o civismo, a obediência e a fé — valores amplamente aceitos pela comunidade por prepararem crianças e jovens para o trabalho e para a vida social.

Os conjuntos de práticas e normas, ainda que muitas vezes apresentados como neutros, carregam intencionalidades e estratégias. Conforme assinala Certeau (1998), tais práticas buscavam moldar os sujeitos desde a infância, orientando-os para a reprodução de comportamentos associados ao sentimento de brasilidade e ao respeito à Pátria e à religião, valores centrais do projeto educacional e civilizatório vigente.

O percurso conceitual apresentado por Cuche (2002) e Hidalgo (2016) evidencia que a noção de cultura passou de uma concepção individualista e ilustrada de "formação do espírito" para uma compreensão plural e social, que reconhece a diversidade das formas de viver, pensar e aprender dos grupos humanos. Essa mudança teórica é fundamental para a compreensão das práticas educativas em contextos coloniais e de fronteira, como o de Mirassol d'Oeste, onde a escola se formou em meio à migração, à diversidade regional e à construção de novas sociabilidades.

Entre os anos de 1963 e 1975, a primeira escola de Mirassol d'Oeste inseriu-se em um contexto marcado pela colonização recente do interior mato-grossense, período em que populações provenientes de diferentes estados brasileiros, especialmente do interior paulista, passaram a ocupar o território. Nesse cenário, a instituição escolar não apenas reproduziu modelos pedagógicos oriundos dos centros urbanos e das políticas educacionais nacionais, mas também atuou como espaço de mediação cultural. A escola tornou-se, assim, lugar de encontro, confronto e articulação entre saberes, valores e práticas trazidos pelos colonos, pela Igreja, pelo Estado e pelas comunidades locais. À luz dessas reflexões, buscou-se compreender as raízes pioneiras da educação no município por meio do estudo da cultura escolar.

Sob a perspectiva de Julia (2001), a cultura escolar reflete a cultura social de seus agentes, o que exige a articulação entre contexto histórico e práticas educativas. No caso de Mirassol d'Oeste, isso implicou investigar como professores, alunos e famílias, mesmo diante da precariedade material e da ausência de infraestrutura, construíram sentidos próprios para a escolarização, conciliando o trabalho agrícola, as tradições regionais e os ideais de progresso e civilização presentes no projeto colonizador.

A definição de cultura escolar proposta por Julia (2001) permite compreender que, na primeira escola de Mirassol d'Oeste, as práticas educativas não se restringiam às prescrições formais do estado ou das autoridades educacionais. Elas emergiam das experiências cotidianas dos professores pioneiros, do improviso de materiais didáticos e da intensa relação com uma comunidade em processo de formação. Dessa forma, a cultura escolar local constituía-se na

tensão entre o prescrito e o vivido, entre a norma e a prática, caracterizando a escola como espaço dinâmico e historicamente situado.

Vidal (2009) contribui para esse debate ao destacar que, a partir da década de 1960, a função social da escola como mera transmissora da cultura passou a ser questionada. Antes compreendida como reprodutora dos signos sociais e mantenedora do *status quo*, a escola passou a ser analisada a partir de suas práticas concretas, dos usos dos materiais escolares, dos tempos e espaços educativos e das experiências de seus sujeitos. Este deslocamento teórico ampliou o campo de estudos sobre a cultura escolar e valorizou o cotidiano da escola como objeto legítimo de investigação histórica.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa sobre a primeira escola de Mirassol d'Oeste evidencia que a instituição não apenas transmitiu uma cultura dominante, mas produziu uma cultura própria. A escola constituiu-se como espaço de criação simbólica e de integração social, no qual se formaram novas identidades coletivas a partir da convivência entre migrantes de diferentes origens. E funcionou, ao mesmo tempo, como instrumento de unificação linguística, moral e nacional e como espaço de resistência, negociação e ressignificação cultural.

Para Hidalgo (2016), o crescimento dos estudos sobre cultura escolar acompanha o avanço dos debates culturais nos diversos campos da sociedade, decorrendo do reconhecimento da escola como espaço de formação de identidades, de construção de relações sociais e de expressão das dinâmicas sociais. Nessa mesma direção, Neto (2003, p. 5) ressalta que não se deve "[...] tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, mas sim tomá-la atravessando tudo aquilo que é do social".

O diálogo com Hidalgo (2016) e Neto (2003) reforça a compreensão da cultura escolar como uma dimensão profundamente atravessada por fatores econômicos, políticos e simbólicos. No contexto da colonização recente de Mirassol d'Oeste, a escola pode ser compreendida, simultaneamente, como dispositivo de poder e legitimação do projeto civilizatório estatal e como espaço de construção de pertencimentos locais, no qual se consolidaram memórias, valores comunitários e identidades regionais.

2.6 Percurso histórico das instituições escolares

Longe de se restringir a uma função meramente administrativa ou instrucional, a Escola Benedito Cesário da Cruz constituiu-se como um espaço privilegiado de formação humana, no qual se forjaram sujeitos, vínculos e sentidos de pertencimento coletivo. A escola, de modo

geral, configura-se como um lugar de mediação entre o indivíduo e o mundo social, contribuindo para a construção de consciências críticas e para a consolidação de identidades em um território marcado por experiências históricas compartilhadas.

Nesse sentido, a primeira escola de Mirassol d'Oeste exerceu um papel fundamental na organização da vida social local. Ao promover a socialização de saberes, valores e práticas culturais, a instituição colaborou para a internalização de normas sociais, para o fortalecimento de laços comunitários e para a edificação de uma identidade coletiva em meio a um contexto de intensas transformações sociais e territoriais. A escola, desse modo, participou ativamente do processo de constituição da comunidade, acompanhando e, ao mesmo tempo, orientando o seu desenvolvimento histórico.

A história das instituições educativas, como destaca Gatti Júnior (2002), tem assumido crescente relevância no campo da História da Educação brasileira, inserindo-se em um movimento de renovação historiográfica que ampliou os objetos, as fontes e os métodos de investigação. Para o autor, o estudo das instituições escolares busca compreender o que ocorre no interior da escola, apreendendo os elementos que lhe conferem identidade e singularidade no contexto social e histórico em que está inserida. Ainda que essas instituições se transformem ao longo do tempo, preservam marcas de sua origem, de seus projetos e de suas funções sociais.

Sob essa perspectiva, investigar a trajetória da primeira escola de Mirassol d'Oeste implicou reconhecer que ela não representou apenas uma estrutura física ou um órgão administrativo do estado, mas um verdadeiro marco simbólico e civilizatório no processo de ocupação do oeste mato-grossense. A história institucional da escola entrelaça-se, assim, à própria história do município, uma vez que escola e comunidade se constituíram mutuamente. Compreender essa trajetória significa lançar luz sobre os modos pelos quais a educação participou da construção do tecido social local.

Buffa (2002, p. 26) reforça essa compreensão ao afirmar que a pesquisa sobre instituições escolares constitui uma via privilegiada para o estudo da história e da filosofia da educação brasileira, pois tais instituições estão impregnadas pelos valores, ideais e projetos de cada época. Segundo a autora, essa abordagem possibilita "[...] superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia", permitindo uma leitura mais integrada das práticas educativas e de seus significados sociais.

Inspirando-se em André Petitat (1994), Buffa (2002) propõe um conjunto de categorias de análise fundamentais para o estudo das instituições escolares, entre as quais se destacam:

> O processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entrono e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (Buffa, 2002, p. 27).

A partir dessas categorias analíticas, torna-se possível compreender o contexto de criação da primeira escola de Mirassol d'Oeste, as motivações que orientaram sua instalação e os objetivos para sua atuação. O estudo de sua trajetória revela não apenas aspectos estruturais e organizacionais, mas também as experiências vividas por professores, alunos e famílias que, em meio à precariedade material e aos desafios da colonização, atribuíram sentidos próprios à escolarização.

Certeau (1996) acrescenta uma dimensão simbólica essencial a essa análise ao compreender os relatos — orais ou escritos — sobre as instituições como verdadeiras "práticas de espaço". Tais narrativas não se limitam a descrever fatos, mas constroem significados, legitimam lugares e produzem geografias simbólicas. No caso da primeira escola de Mirassol d'Oeste, as memórias de ex-alunos e professores extrapolam o âmbito individual e configuram-se como formas coletivas de apropriação simbólica do espaço escolar.

Cada lembrança — das salas de aula, do pátio, dos recreios, dos uniformes, das celebrações e rituais escolares — compõe um mapa afetivo que expressa o modo como a comunidade se relacionava com a instituição. Esses relatos reconstroem aquilo que Certeau (1996) denomina de "teatro de legitimidade", isto é, o processo pelo qual a escola pioneira se consolidou como referência de civilidade, moralidade e pertencimento na nova cidade.

Dessa forma, o estudo do percurso histórico de nosso objeto de estudo ultrapassa a análise do funcionamento de uma instituição educativa e ilumina a formação simbólica de uma comunidade que, por meio da educação, buscou afirmar sua identidade, organizar sua vida social e projetar um futuro coletivo. A escola, nesse contexto, emerge como espaço de memória, de afeto e de construção histórica, onde se entrelaçam o vivido e o prescrito, o individual e o coletivo, o passado e as possibilidades de transformação.

2.7 A transformação do currículo e das metodologias de ensino

A transformação dos currículos escolares, da década de 1960 aos dias atuais, ultrapassa a mera substituição de conteúdos ou a adoção de novas metodologias. Trata-se de um processo profundamente vinculado à redefinição do próprio sentido da educação e de seu papel na formação humana. Como observa Silva (2005), mesmo antes da consolidação do campo do currículo como área específica de estudos, professores de diferentes épocas já organizavam práticas curriculares estruturadas, decorrentes da consolidação das disciplinas escolares, da criação de departamentos universitários e da circulação de publicações especializadas.

A década de 1960 constituiu-se como um período de intensas transformações sociais, políticas e culturais, cujos impactos se fizeram sentir de maneira expressiva no campo educacional. Nesse contexto, passaram a emergir críticas consistentes ao modelo tradicional de ensino, considerado insuficiente para responder às novas demandas da sociedade. A publicação de *Pedagogia do Oprimido* (1970), de Paulo Freire, representou um marco nesse debate ao propor uma educação crítica, libertadora e dialógica, em oposição a práticas autoritárias e transmissivas que reduziam o aluno à condição de sujeito passivo do processo educativo.

Segundo Saviani (2008), esse período esteve fortemente marcado pela influência da ditadura militar e pela expansão do modelo industrial, que buscava formar sujeitos obedientes, produtivos e homogeneizados. Essa lógica refletiu-se em práticas escolares rígidas, centradas na autoridade do professor e na valorização da memorização mecânica. A memória de Ivete Gomes (2024) traduz de forma sensível essa realidade ao recordar: “Os professores eram bem rígidos, se não acertasse a tabuada, tinha até palmatória, mas eu nunca apanhei não (risos)” (Gomes, 2024).

Na Escola Rural Mista de Mirassol d’Oeste, o currículo seguia essa mesma orientação disciplinar. O professor era compreendido como o detentor exclusivo do conhecimento, enquanto aos alunos cabia uma postura predominantemente receptiva. Paulo Freire (1970) denominou esse modelo de educação bancária, na qual o estudante é visto como um recipiente a ser preenchido. A instituição também reproduzia valores cívicos e morais por meio de práticas como desfiles escolares e a separação rígida entre meninas e meninos, evidenciando a imposição de papéis sociais hierarquizados, como ilustram as Figuras 13 e 14 apresentadas anteriormente.

Embora esse modelo garantisse certa organização do ensino e clareza na exposição dos conteúdos, ele também reforçava desigualdades sociais e limitava a autonomia intelectual dos

estudantes. A escola, nesse contexto, operava mais como espaço de adaptação à ordem social vigente do que como ambiente de reflexão crítica ou de transformação social. A história da primeira escola de Mirassol d'Oeste revela ainda as marcas da precariedade estrutural que acompanharam sua implantação, caracterizada pelo improviso, pela escassez de recursos e pela atuação de docentes leigos e, muitas vezes, sem formação específica.

Em entrevista concedida em 2024, dona Rosa Soldera da Cruz rememora esse processo marcado pela urgência e pela ausência de apoio estatal: "O governador foi até minha casa conversar com meu pai, aí eles pensaram: nossa, não tem professor, não tem nada, né? [...]. Aí o Antônio Molon falou assim, ela vai ser a professora" (Cruz, 2024). O relato evidencia a precariedade e a urgência na implantação da instituição, mesmo sem suporte financeiro ou estrutural adequado. Outro trecho reforça essa situação:

> Os recursos, não tinha nada, né? Aí, o que que aconteceu? Meu pai, mais as demais pessoas, foram no mato, tiraram aquelas forquinhas, pegaram aquelas tapinhas, aquelas madeiras roliças, formavam o banco, tipo desse aqui. Mais alta era a carteira, né? E o banquinho mais baixo, então sentava aquela quantidade de criança [...] (Cruz, 2024).

De acordo com Oliveira (2009), é possível supor que a própria população migrante tenha pressionado, por meio de diferentes práticas, a implantação da escola, cobrando da colonizadora privada e participando diretamente da construção e manutenção de sua infraestrutura — inclusive indicando professores entre os próprios migrantes. Essa hipótese é corroborada pela fala de dona Rosa, que evidencia o protagonismo da comunidade local na fundação da escola.

Nas últimas décadas, impulsionada pelas teorias construtivistas, pela democratização do ensino e pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação brasileira passou a valorizar a formação integral, o pensamento crítico e a autonomia do aluno. Metodologias ativas, uso de tecnologias e foco no desenvolvimento de competências expressam o esforço de tornar o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos estudantes.

Contudo, como adverte Libâneo (2012), essas transformações não ocorrem sem contradições. Apesar do discurso inovador, muitas escolas ainda preservam práticas tradicionais, e os professores enfrentam dificuldades estruturais e formativas para efetivar as mudanças propostas. A desigualdade de acesso à tecnologia e à formação continuada amplia o descompasso entre o ideal das políticas educacionais e a realidade cotidiana das instituições escolares.

Saviani (2011) também alerta para o risco de retorno do tecnicismo sob novas roupagens, pois o currículo, ao enfatizar competências e habilidades, pode acabar subordinando a educação às demandas do mercado de trabalho, esvaziando seu papel crítico e emancipador. Assim, a escola corre o risco de adotar um novo tecnicismo — agora travestido de inovação pedagógica —, comprometendo sua função transformadora.

Em síntese, a trajetória curricular — da rigidez autoritária à busca por autonomia e criticidade — revela que as transformações educacionais não são lineares nem neutras, mas expressam disputas de sentido sobre o papel da escola na formação humana, reafirmando que toda mudança curricular é, antes de tudo, uma disputa entre projetos de sociedade.

3 FUNDAÇÃO E PROCESSO DE FORMAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MIRASSOL D'OESTE

> Preservar a memória histórica não significa viver do passado, muito menos barrar o desenvolvimento tecnológico, mas conservar o conhecimento dos nossos ancestrais, nos ajuda a lembrar de onde viemos e de quem, tudo isso nos ajuda a saber quem realmente somos.
>
> (Amilton Farias)

A epígrafe acima orienta a reflexão sobre o sentido de revisitar as origens de Mirassol d'Oeste. Ao afirmar que "[...] preservar a memória histórica não significa viver do passado, muito menos barrar o desenvolvimento tecnológico, mas conservar o conhecimento dos nossos ancestrais", o autor evidencia que compreender a própria história é também entender a identidade coletiva que se constitui ao longo do tempo. Assim, ao reconstruir o processo de formação do município, reconhecemos que a trajetória local não é apenas cronologia de fatos, mas tecido de experiências, conflitos, disputas territoriais, ilusões e resistências que conformaram o que hoje somos enquanto comunidade. Com esse entendimento, passamos a contextualizar a formação histórica do território miradolense à luz dos processos mais amplos de ocupação da fronteira oeste brasileira.

A sociedade brasileira foi constituída a partir das descobertas auríferas no interior da América Portuguesa, o que demandou da Coroa um projeto colonizador capaz de sustentar suas escolhas estratégicas em um contexto de concorrência territorial e dominação sobre os povos indígenas e seus territórios (Canova, 2018). No cenário da fronteira oeste, Antônio Rolim de Moura — então vice-rei do Brasil — implantou uma política de defesa das margens do rio Guaporé e atuou para manter os espanhóis afastados de sua margem oriental. Para isso, adotou medidas rígidas de proteção das terras e reforçou o controle da região onde foram descobertas jazidas de ouro nos anos de 1730. Nesse contexto, foi fundada Vila Bela da Santíssima Trindade, à beira de um afluente do Rio Madeira, em área limítrofe às Missões de Moxos e Chiquitos, administradas pelos jesuítas espanhóis (Canova, 2018).

Como destaca Canova (2018), o termo "Bororo" foi utilizado pelos primeiros exploradores para identificar esse povo e distingui-lo de outros grupos citados na documentação histórica, como os Coxiponé, Araripoconé, Araés, Cuiabá, Coroados, Porrudos, Aravirá, Bororos da Campanha, Bororos Cabaçais, Bororos Ocidentais e Orientais. Os Bóe — denominação utilizada pelos próprios Bororo — ocuparam vasto território no interior da

América do Sul, abrangendo grande parte do atual Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, áreas do Pantanal, a região de Aragarças (GO) e trechos da bacia do Alto Paraguai, alcançando ainda áreas fronteiriças com a Bolívia.

Estudos linguísticos apresentados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e referidos por Portocarrero[3] indicam que os Bororo pertencem ao tronco Macro-Jê, apresentando também elementos linguísticos de origem Tupi, o que evidencia sua formação a partir de diferentes grupos e subdivisões. Enawuréu, por exemplo, inclui entre os Bororo os Porrudos da bacia do Rio São Lourenço, os Coxiponés do Rio Cuiabá, os Araripoconés, os Aravirás (ou Bororo de Campanha), os Bororo Cabaçais da bacia do Rio Cabaçal, os Araés e os Coroados. Antônio Colbacchini[4] acrescenta que Augusto Leverger, o Barão de Melgaço[5], foi o primeiro a identificar, em 1851, que todos esses grupos pertenciam ao mesmo povo — os Bóe (Canova, 2018).

No processo de expansão sertanista pelos sertões da América portuguesa, os Bororo, já domesticados pelos colonizadores, atuaram como guias e auxiliaram na exploração dos territórios e no contato com outros povos. Entre os grupos mencionados na documentação, figuravam Caiapó, Paiaguá, Guaicuru, Bororo e Paresi (Canova, 2018). A presença Bororo também foi registrada na Missão de Santana, fundada em 1752, em Chapada dos Guimarães, onde se instalaram juntamente com Paiaguá e Paresi. A escolha do local se relacionava à existência de casas, ranchos, engenhos de farinha e cultivo de milho e feijão, além da pesca e da caça.

Na fronteira oeste, especialmente na região do Guaporé, os Bororo desempenharam papel relevante. A documentação colonial evidencia que as populações indígenas foram essenciais para o avanço do projeto português de ocupação da região. Em áreas inóspitas, sua participação na produção de alimentos, no conhecimento do território e nas atividades de defesa foi fundamental para a sobrevivência dos colonos (Canova, 2018). Por ordem governamental, muitos Bororo foram deslocados do distrito de Cuiabá para reforçar o povoamento e atuar em

[3] Refere-se a José Afonso Botura Portocarrero, um arquiteto e professor universitário brasileiro, conhecido por seus estudos sobre a arquitetura e tecnologias indígenas, especialmente do povo Bororo.

[4] Antônio Colbacchini (nascido em 1881 na Itália, falecido em 1960) foi um influente padre salesiano e missionário que trabalhou extensivamente no Brasil, principalmente com os povos indígenas Bororo e Xavante, na região do Mato Grosso.

[5] Augusto Leverger, o Barão de Melgaço, foi um militar, navegador, escritor e político francês naturalizado brasileiro, figura central na história de Mato Grosso, conhecido por sua atuação na Guerra do Paraguai por ser, várias vezes, presidente da Província de Mato Grosso e por seus estudos sobre a região.

áreas estratégicas de circulação de autoridades e comerciantes. Os colonizadores apropriaram-se de técnicas e práticas indígenas, incorporando-as ao cotidiano colonial.

Ao estabelecer alianças com determinados grupos, Antônio Rolim de Moura atribuiu aos indígenas representações contrastantes e, muitas vezes, estigmatizadas. Enquanto alguns eram considerados aliados úteis; outros foram descritos como inimigos, traiçoeiros, incivilizados ou "pestilentos", revelando uma lógica classificatória permeada por estereótipos e pela necessidade de justificar a dominação (Canova, 2018). O uso dos indígenas como "guardas da fronteira", trabalhadores e defensores das terras portuguesas evidencia a política imperial de instrumentalização dessas populações. Para os grupos considerados inimigos, o destino era a guerra e o extermínio.

Nesse cenário de expansão para o extremo oeste da colônia, Bororo e Paresi assumem destaque. O governador firmou alianças com os Bororo da Campanha — historicamente descritos como "pacíficos" — e, com apoio dos missionários, buscou integrá-los ao projeto colonial por meio da aprendizagem do português e da adesão às normas do Diretório dos Índios. O objetivo era transformá-los em "trabalhadores úteis" e fiéis vassalos da Coroa. Os Bororo eram elogiados por sua habilidade no manejo de armas, pela participação em milícias e pela resistência física, sendo recompensados com alimentos por suas funções na defesa territorial (Canova, 2018).

A análise de Maria Regina Celestino de Almeida (2010) reforça que os povos indígenas tiveram participação essencial nos processos de conquista e colonização em toda a América. Como aliados ou inimigos, desempenharam papéis determinantes na conformação das sociedades coloniais e pós-coloniais. Suas histórias e guerras entrelaçaram-se, desde o século XVI, às dos colonizadores, moldando os rumos políticos e territoriais do continente.

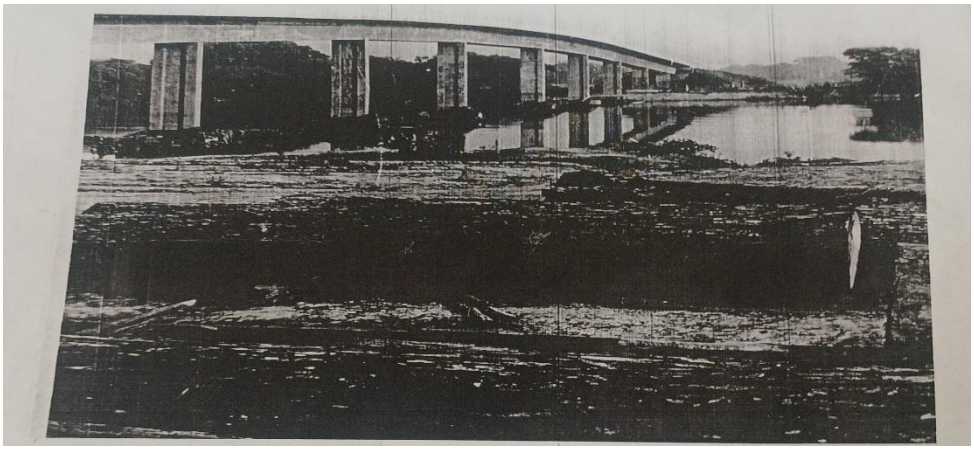
No contexto de Mato Grosso, a presença indígena foi decisiva para o avanço colonial. Sem sua atuação como trabalhadores, guias, fornecedores de alimentos e intérpretes do território, a colonização da região teria enfrentado obstáculos ainda maiores, sobretudo considerando as características ambientais e climáticas. Embora não existam registros documentais diretos sobre a presença de grupos indígenas na área onde se localiza Mirassol d'Oeste, vestígios materiais encontrados na Comunidade Garganta — como ferramentas líticas — sugerem ocupações indígenas em períodos anteriores.

Ao longo do século XIX, enquanto diversas regiões do Brasil passavam por intensos processos de exploração e urbanização, Mato Grosso mantinha características singulares, marcadas pelo ritmo de vida local e pela baixa densidade populacional. A partir desse período,

intensificou-se a migração de pessoas de diferentes partes do país, trazendo novos modos de vida e dinâmicas econômicas. A região passou gradualmente de um modelo de subsistência e relações semicapitalistas para uma lógica capitalista mais consolidada, na qual o trabalho e a aquisição de bens tornaram-se objetivos centrais (Pereira, 2019).

Na década de 1960, o governo João Ponce de Arruda iniciou a construção da Ponte Marechal Rondon sobre o Rio Paraguai, inaugurada em 1961. Em 1962, teve início o processo de colonização miradolense com a chegada dos migrantes paulistas provenientes de Mirassol, São José do Rio Preto, Jales, Tanabi, Fernandópolis, Votuporanga, Santa Fé do Sul e outras cidades. Nesse mesmo ano, Antônio Lopes Molon visitou as terras devolutas com o objetivo de futuramente loteá-las e formar o núcleo urbano que daria origem a Mirassol d'Oeste (Pereira, 2019).

Figura 04 - Vista parcial da construção da Ponte Marechal Rondon



Fonte: Ferreira, 2001, p. 510.

A construção da ponte facilitou a chegada dos bandeirantes paulistas à região[6]. As viagens eram longas e difíceis, e muitas famílias chegavam em caminhões, movidas pelo sonho da "terra prometida", mas que, muitas vezes não passava de promessa, pois eram vítimas de fraudes praticadas por falsos corretores, os chamados "corretores das ilusões", que anunciavam lotes inexistentes ou irregulares e apresentavam o território como fértil, de fácil aquisição e livre de riscos como a malária (Heinst, 2003, p. 89).

[6] A expressão empregada está no sentido metafórico, em alusão aos exploradores históricos, para designar os migrantes oriundos de São Paulo que participaram do processo de ocupação e formação do território.

Ao chegarem, entretanto, deparavam-se com uma realidade completamente distinta. Muitas famílias, sem recursos, eram obrigadas a retornar. Havia até mesmo um caminhão conhecido pela frase pintada em sua carroceria: “Eu levo os iludidos e trago os arrependidos”, expressão que sintetizava a falta de assistência aos migrantes (Heinst, 2003, p. 89).

Além dos perigos da mata, da distância entre Mirassol d’Oeste e a cidade mais próxima e da ausência de infraestrutura, os colonos enfrentavam também a especulação fundiária. Nas décadas de 1950 e 1960, era comum a venda de terras com títulos sobrepostos, os chamados “títulos voadores”. Muitos compradores, após investirem todas as suas economias, descobriam que suas terras já possuíam outro dono. Essa prática corrupta configurava exploração da terra e, também, sujeição dos pequenos agricultores, que ficavam despojados de suas posses e recursos, restando-lhes trabalhar para terceiros (Heinst, 2003, p. 94-95).

O relato do pioneiro João expressa bem essa situação: “Quando nós viemos para cá, nós compramos 15 alqueires, mas aí, quando chegamos aqui, descobrimos que o corretor era falso, que as terras já tinham dono, um tal de japonês [...]” (João, 2000, apud Heinst, 2003, p. 95).

A prática política marcada pela corrupção configurava-se como forma de exploração da terra e, simultaneamente, mecanismo de sujeição dos pequenos agricultores. Sem possibilidade de retorno financeiro ou jurídico, já que, no caso narrado, “o japonês” possuía a documentação formal, restava-lhes apenas trabalhar nas propriedades de terceiros:

> [...] aí nós fomos trabalhar num sítio, tocar roça, para o dono do sítio [...]. Mas só tinha uma única mina para servir oito famílias, tinha dia de dar briga entre as mulheres na hora de lavar a roupa, aí quando foi um dia a mina secou, daí nós tinha que ir buscar água nas Pita, andava uns oito quilômetros para lavar roupa, ia uma vez na semana, [...] era muito sofrimento... (João, 2000 apud Heinst, 2003, p. 97).

A família do senhor João não podia retornar ao local de origem devido ao esgotamento financeiro e às duras condições vividas em São Paulo, marcadas pela fome e pela escassez. As memórias desse período inicial emergem como ruptura, apontando para a descontinuidade e multiplicidade de uma história que frequentemente é narrada como homogênea e progressista (Heinst, 2003).

A produção escrita que compõe a história oficial da cidade costuma estabelecer uma imagem homogênea sobre a origem de Mirassol d’Oeste, omitindo elementos que escapam à linearidade progressista. Exemplo disso é o seguinte trecho:

> [...] Neste mesmo ano chega em Mirassol d'Oeste o senhor Antônio Lopes Molon, [...] Com espírito de florescimento, emprega todo seu capital nesta região, requerendo através do Departamento de Terras do Estado, a documentação das terras que eram devolutas e montou um escritório de vendas na localidade onde hoje reside a cidade de Mirassol d'Oeste [...]. (Pereira, 2019 apud Heinst, 2003, p. 151).

Entretanto, outra versão é apresentada pelo senhor Paulo Mendonça, proprietário das terras posteriormente loteadas. Ele afirma que comprou as terras de outros proprietários, não do Estado: "[...] a terra aqui não era devoluta, essa família Saraiva fez os requerimentos [...]. Quando eu cheguei aqui, não tinha mais terra devoluta..." (Heinst, 2003, p. 151).

Em entrevista concedida à pesquisadora Heinst (2003), Paulo Mendonça narrou as motivações que o trouxeram a estas terras miradolenses:

> A intenção minha não era fazer loteamento, nem imobiliária, meu negócio é criar boi, e só isso. Eu resolvi lotear porque no primeiro ano que eu cheguei aqui, eu vim na época das águas, cheio de ribeirãozinho aí, cheio de peixe. Eu voltei na seca só tinha peixe morto, secou tudo. Aí eu consultei um geólogo de Cuiabá, e ele falou: enquanto está coberto de mato segura uma aguinha, mas quando tirar a mata vai secar tudo e vai acabar. Então, vou lotear e vender, quem tem a área pequena fura um poço, bebe água, dá água para vaca. Agora eu vou dar água para dez mil bois? Quer dizer, aí eu comecei a vender, o pessoal começou a abrir. [...]. Então vamos marcar aqui uma cidade, fazer um loteamento aqui de cidade. Ao redor vamos fazer de chácara. Então vamos tirar 400 alqueires, tira 40 para a cidade, 360 em chácaras. [...] eu tinha uma equipe de agrimensores para cortar o terreno, então o pessoal vinha aqui, a gente andava e procurava a terra que servisse para aquele indivíduo. Ele determinava a quantia, a área que ele queria adquirir e o agrimensor cortava, então foi feito de acordo com a possibilidade do comprador, podia comprar cinco alqueires, dez, cinquenta, duzentos, era de acordo com a possibilidade [...] pra vender eu tinha que trazer gente de lá, vender picadinho, pra vender fazenda, dois, três, quatro mil alqueires já dava trabalho [...] Foi feito na época o mapa, dividi os lotes em chácaras de um alqueire e a pessoa comprava o que podia pagar [...] (Heinst, 2003, p. 65-66).

Ao afirmar que não houve qualquer tipo de planejamento para a ocupação dessa região, o relato do proprietário evidencia a ausência de critérios no processo de loteamento, que se realizava conforme as conveniências pessoais dos donos das terras. Assim, a distribuição dos lotes ocorria sem qualquer responsabilidade em relação às condições de vida dos pequenos agricultores que se deslocavam para o estado de Mato Grosso. Dessa forma, a venda indiscriminada de terras abriu espaço para o improviso e a instabilidade.

Os chamados "apoios" restringiam-se à demarcação e divisão do terreno onde a cidade seria implantada, sem qualquer preocupação em criar condições que permitissem fixar os pequenos agricultores à terra. A cidade, portanto, surgia apenas como um ponto de passagem, com o propósito exclusivo de loteamento. O modelo urbano refletia a vontade do proprietário — era, em essência, o espelho de si mesmo e do lugar onde residia (Heinst, 2003).

Nota-se que, em nenhum momento, houve a preocupação com o pequeno agricultor, se não tinha água, não dava para o boi sobreviver, mas dava para o pequeno agricultor, mas esse "detalhe" não era levado em consideração, logo, nenhuma assistência, seja ela qual fosse, foi programada. Portanto, ao pequeno agricultor, que, na maioria das vezes, trazia para essa área de terras em Mirassol d'Oeste, o sonho de melhorar de vida, como afirmou uma entrevistada em seu relato de memória sobre o período inicial de ocupação dessas terras: "Se for terra que dá futuro, segura um pedaço pra mim" [...] (Dona Preta, 2000, apud Heinst, 2003 p. 66).

O senhor Paulo Mendonça, ainda na entrevista, explica a origem do nome da cidade e o caráter improvisado de seu planejamento — ou, mais precisamente, a "cópia" da sua cidade natal. Ele relata que, em uma ligação para o secretário da prefeitura de Mirassol (SP), foi fornecido o mapa daquela cidade, servindo de modelo para a criação de uma nova localidade semelhante à do interior paulista. Em suas palavras:

> O nome Mirassol aqui é porque eu sou de Mirassol. Sou nascido em Mirassol de São Paulo, então o nome Mirassol. Agora o Walbert era cunhado do secretário da prefeitura, e numa conversa com o Walbert, [...] ele falou: não "perá aí". Ligou pro cunhado dele, "- Ô Geovaldo, traz o mapa da cidade" lá de Mirassol. Então mandei o engenheiro copiar e botei no chão aqui, igual se for lá em Mirassol e olhar as ruas, praça, a igreja matriz e tal, vai ver que repete tudo aqui, [...] quer dizer, tudo imitação, ninguém quebrou a cabeça não (Heinst, 2003, p. 64).

O mapa apresentado na Figura 05 é o mesmo ao qual o senhor Paulo Mendonça se referiu, utilizado para a venda de lotes em chácaras de um alqueire, de modo que cada comprador adquirisse a quantidade de terra compatível com suas possibilidades financeiras.

Segundo Dantas (2014), a empresa constituída pelos colonizadores recentes para comercializar os lotes da Gleba Mirassol denominava-se "Imobiliária Siga". Detentora de uma extensa área de aproximadamente 75 mil alqueires, sua atuação territorial abrangia desde o núcleo de Sonho Azul até o município de Araputanga. Para fomentar a venda das terras e atrair novos adquirentes, a empresa dispunha de uma frota de Kombis, utilizada no transporte de interessados para a visitação e reconhecimento das propriedades.

Figura 05 – Mapa do Projeto de Chácaras em Mirassol d'Oeste



Fonte: Heinst, 2003, p. 162.

A partir desse momento, intensificou-se a ocupação por migrantes de diversas regiões do país, sobretudo paulistas, conhecidos e amigos de Paulo Mendonça. Entre eles, estava Antônio Lopes Molon, seu sócio, que ajudou a lotear e vender os lotes. Com o falecimento de Molon em 06 de novembro de 1962, seus companheiros deram continuidade ao núcleo de colonização, composto por Paulo Mendonça, José Lopes Garcia, Francisco Lopes Filho, Nircea D'Áurea e Aparecida Saber de Molon (Leite, 1995, p. 12).

Em 28 de outubro de 1964, o povoado foi oficialmente fundado com o lançamento da pedra fundamental da primeira igreja. A celebração contou com a benção do cruzeiro e missa em Ação de Graças (Dantas, 2014). O frei Amadeu Jaurines celebrou a primeira missa e, no local, foi construída uma capela em homenagem a São Judas Tadeu. O locativo "d'Oeste" foi acrescentado para diferenciar o povoado da cidade paulista de Mirassol (Madalena, Szubris e Zattar, 2015, p. 50).

A Figura 06 mostra a celebração da primeira missa. O homem retratado à direita, fazendo sinal de positivo, é Benedito Cezário da Cruz, líder comunitário e um dos primeiros moradores da cidade. Segundo Leite (1995), ele foi organizador e orientador das ações que culminaram na formação do povoado. A Figura 07 registra o incêndio das primeiras cabanas dos meeiros.

Figura 06 - Missa em Ação de Graças



Fonte: *Revista Ébematogrosso "Jubileu de Ouro",* 2014.

Uma curiosidade dos dias atuais, encontrada no site da prefeitura de Mirassol d'Oeste no - Inventário da Oferta Turística de Mirassol d'Oeste, MT[7] – é que o gentílico denominado a quem nasce em Mirassol d'Oeste passou a ser chamado de "miradolense", também para se diferenciar de Mirassol, estado de São Paulo.

Na Figura 07, apresenta-se o incêndio das primeiras cabanas dos meeiros.

Figura 07 - Incêndio das cabanas dos primeiros meeiros



Fonte: *Revista Ébematogrosso "Jubileu de Ouro"* (Dantas, 2014).

Em agosto de 1963, os recém-chegados iniciaram o desmate e o plantio de arroz, alho, café, mandioca, algodão e feijão. Nesse mesmo período, um grande incêndio destruiu mantimentos e barracos de lona dos meeiros, restando apenas o cruzeiro intacto (Pereira, 2019).

[7] Essa informação pode ser conferida no site da prefeitura de Mirassol d'Oeste e também no endereço eletrônico: https://www.mirassoldoeste.mt.gov.br/storage/app/uploads/public/651/de5/11c/651de511c1de4109056164.pdf

O incêndio, embora inesperado para os colonos, era previsível no contexto do cerrado mato-grossense extremamente seco no mês de agosto, quando qualquer fagulha pode desencadear incêndios. Não houve vítimas, mas os danos foram severos (Dantas, 2014).

3.1 História da criação da primeira escola de Mirassol d'Oeste

Com a chegada dos migrantes na década de 1960, a população local aumentou significativamente, deixando muitas crianças fora da escola e evidenciando a necessidade de criar uma instituição de ensino. A educação tornou-se, assim, um importante instrumento de fixação do migrante na nova cidade, contribuindo para a formação e qualificação de crianças e adolescentes para o mercado de trabalho e participando diretamente do desenvolvimento econômico da região, tanto na zona urbana, quanto na rural. O processo é ilustrado no relato da entrevistada, senhora Rosa Soldera da Cruz, colhido em sua residência em 21 de novembro de 2024:

> Nós chegamos aqui, aí logo já chegaram muitas famílias. Já tinha muitas crianças, né? Aí quando foi um dia, o governador esteve aqui na casa do meu pai e o Antônio Molon falou assim para o meu pai, já tem muitas crianças por aqui, né? O pai falou, já, tem muitas crianças. Aí eles pensaram, nossa, não tem professor, não tem nada, né? Qual a idade da sua menina? Aí o pai falou a minha idade, né? Ele falou, pois, a partir de agora ela vai ser a professora aqui, entendeu? Eu, como ser professora? Uma menina, uma criança ser professora? Mas, naquela época a gente era muito cuidadosa, né? Os caderninhos que a gente estudava lá em São Paulo, a gente guardava tudo. Aí o que que fizemos? O pai saiu nas casas vendo números de crianças, quantas crianças tinha, e tal. Aí formou-nos uma salinha de aula. Mas aí, deu dezenas de crianças e cadê a escola? Cadê material? Cadê bancos, essas coisas? Os recursos, não tinha nada, né? Aí, o que que aconteceu? Meu pai, mais as demais pessoas, foram no mato, tiraram aquelas forquinhas, pegaram aquelas tabuinhas, aquelas madeiras rolistas formavam os bancos. Mais alta era a carteira, né? E o banquinho mais baixo. Então, sentava aquela quantidade de criança. O quadro, acho que tinha mais de um metro, mais ou menos. E como já vinha criança lá de São Paulo, com primeira série, segunda série, o que que aconteceu? Aí eu pegava então os caderninhos das crianças e ia passando as lições, primeira série, segunda série. A escola era um cômodo pequeno, onde os peões ficavam. Não tinha porta, era piso de chão, o telhado era coberto de tábua, aquelas tabuinhas que eles faziam, tipo de telha, né? Mas só que ficava rente ao sol, e muita saía com o vento. Essa escolinha era onde hoje se encontra a Lavroquímica. Aí, logo, eu já tinha várias crianças, muitos alunos, né? Meu Deus, que dificuldade (Cruz, 21 de novembro 2024).

Devido ao rápido processo de exploração territorial, o crescimento populacional e o fluxo migratório expandiram-se de forma acelerada, intensificando a necessidade de construir uma escola. Nesse contexto, foi instituída a Escola Rural Mista de Mirassol, cuja manutenção estava a cargo da prefeitura de Cáceres, sendo, portanto, uma escola de competência municipal.

Os primeiros professores realizavam cursos de férias e traziam consigo materiais didáticos básicos, como dicionários, atlas e alguns livros escolares (Pereira, 2019).

Assim, consolidou-se a primeira escolinha, denominada Escola Rural Mista, instituída pelo Decreto nº 486, de 09/05/1963, tendo como primeira diretora Doracy Gomes Nonato e como primeira professora a senhora Rosa Soldera da Cruz. Com o aumento populacional e da demanda escolar, outras docentes foram convocadas, entre elas Aparecida Lopes Carrasco e Maria das Dores de Matos.

No ano de 1973, nove anos após a fundação do Patrimônio de Mirassol d'Oeste, a Escola Rural Mista foi elevada ao nível de Escola de 1º Grau pelo Decreto nº 1625, de 14/09/1973, passando, em 1975, a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau Benedito Cesário da Cruz, nomenclatura que permanece até os dias atuais (Madalena; Szubris; Zattar, 2015). A partir desse período, a instituição tornou-se responsabilidade do estado de Mato Grosso.

Com a consolidação e o crescimento do povo miradolense, emergiram tensões entre a sociedade e o município, típicas de contextos de desenvolvimento acelerado. A estrutura social passou a ser marcada por desigualdades: alguns indivíduos ascenderam socialmente, integrando a classe dominante; outros, embora pertencentes a esse grupo, mantiveram-se alienados às dinâmicas locais; e, em posição oposta, encontrava-se a massa popular que lutava diariamente por melhores condições de vida, muitas vezes sobrevivendo com salários insuficientes. Somavam-se a esses segmentos os excluídos, vivendo à margem da cidade, sem habitação adequada ou qualquer tipo de conforto (Pereira, 2019).

A seguir, na Figura 08, observamos as primeiras construções escolares, feita de pau a pique, denominada Escola Rural Mista, e, na Figura 09, a escola feita de madeira, já denominada Benedito Cesário da Cruz.

Figura: 08 Escola Rural Mista da Gleba Mirassol



Fonte: *Revista Ébemmatogrosso "Jubileu de Ouro"* (Dantas, 2014).

A fotografia documenta a primeira escola da comunidade, construída de forma rudimentar, com paredes de taipa e cobertura de madeira. Sua simplicidade estrutural traduz as condições modestas e os recursos limitados da época, ao mesmo tempo em que revela o esforço coletivo para garantir o acesso à educação, mesmo em contextos de significativa precariedade. Essa materialidade escolar, longe de ser apenas funcional, constitui-se como símbolo da valorização comunitária da instrução, tornando-se testemunho da capacidade de resistência e da organização social diante da ausência de políticas públicas efetivas.

A construção improvisada, situada em um espaço de transição entre o rural e o urbano, remete ao que Certeau (1990) denomina “estratégias” e “táticas”: se, por um lado, a escola configura a estratégia institucional mínima para enquadrar a comunidade no sistema educativo, por outro, sua apropriação pela população revela-se como tática de resistência e valorização do saber. A precariedade, portanto, não deve ser lida somente como falta, mas como prática inventiva diante da escassez.

Do ponto de vista das experiências sociais, é pertinente recorrer a Thompson (1981), para quem a experiência não se limita à condição material, mas também envolve a forma como os sujeitos a vivenciam e reinterpretam. A seriedade das expressões das crianças, por exemplo, pode ser compreendida não apenas como imposição disciplinar, mas como internalização do valor atribuído ao estudo e à formalidade do ato de se deixar fotografar — momento de inscrição simbólica no tempo e na memória.

Contudo, o documento visual também evidencia contradições: se estudar já representava um privilégio em meio às dificuldades, muitas crianças sequer tinham acesso à escola, permanecendo no trabalho agrícola como forma de sustento familiar. A desigualdade estrutural reforça o caráter seletivo da instrução, realidade que, embora tenham ocorrido avanços, persiste em diversas regiões do Brasil.

Figura: 09 Escola Benedito Cesário da Cruz



Fonte: acervo pessoal da autora.

A fotografia, datada de 1976 e acompanhada da legenda “Alunos da Escola B.C.C.”, apresenta uma construção de madeira, de caráter provisório e carente de acabamentos. O cenário evidencia as condições precárias que caracterizavam a realidade educacional da comunidade, revelando a falta de recursos materiais e o reduzido investimento estatal. A fragilidade arquitetônica do edifício escolar, ao mesmo tempo em que explicita carências, expressa o esforço coletivo para assegurar a continuidade do processo educativo.

A frente da escola, observa-se um grupo numeroso de crianças organizadas em fila, acompanhado por uma professora posicionada ao centro, junto à entrada. As vestimentas dos alunos, embora simples, sugerem certa padronização, remetendo à ideia de uniformização escolar. Esse aspecto, aliado à expressiva presença de estudantes, denota não apenas a busca significativa pela escolarização, mas também a tentativa de conferir legitimidade e dignidade a um espaço marcado pela escassez estrutural.

A improvisação das instalações, a insuficiência de docentes e a escassez de materiais pedagógicos são indícios evidentes do desinvestimento histórico do Estado na educação. Tal desatenção, frequentemente relegada a segundo plano e acionada apenas em períodos eleitorais, reforça a compreensão de que o descaso em relação à escola pública não é um fenômeno recente, mas um traço persistente das políticas educativas, como expressam Töws e Bertolini (2020, p. 2): “[...] a crise na educação brasileira não é uma crise, é um projeto”.

Ainda assim, a organização dos alunos e a presença da professora assumem valor simbólico relevante, representando resistência e compromisso com a formação das futuras gerações. Nesse sentido, a escola de madeira, mesmo precária, converte-se em símbolo de

superação coletiva, refletindo a determinação da comunidade em garantir o acesso ao conhecimento em meio às adversidades.

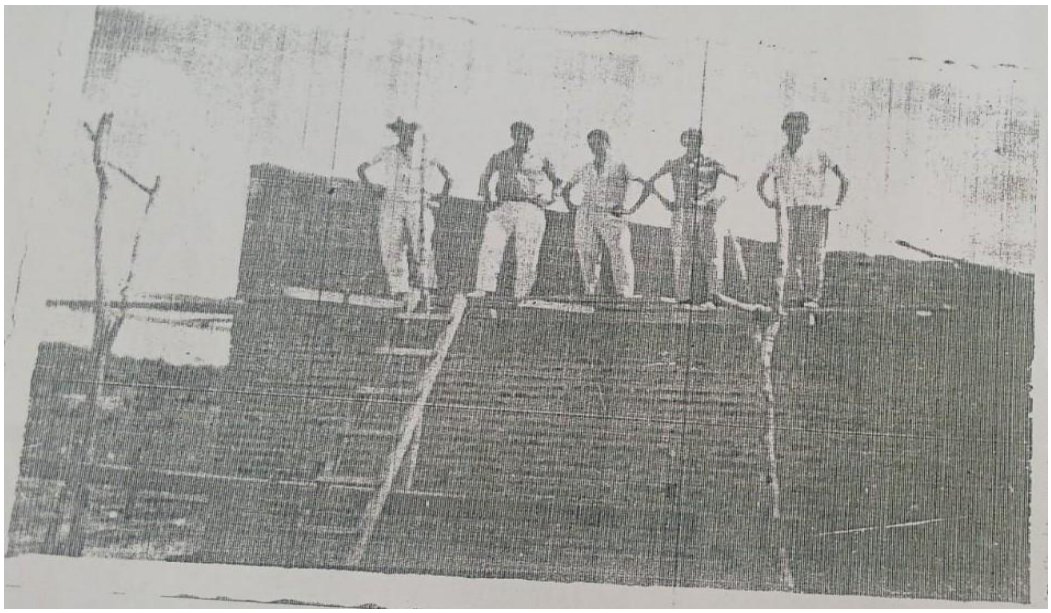
Além de seu valor documental, a imagem constitui ponto de partida para refletir criticamente sobre as desigualdades educacionais ainda presentes. A persistência de realidades semelhantes em diversas regiões brasileiras aponta que a democratização efetiva do ensino de qualidade permanece como desafio estrutural e histórico, cuja superação requer políticas públicas consistentes e duradouras.

3.2 Processos históricos de construção e transformação da escola

A trajetória da Escola Benedito Cesário da Cruz, revelada por meio das imagens e registros apresentados a seguir, expressa um movimento histórico marcado pela construção física da instituição, pelos esforços comunitários, pelas adaptações arquitetônicas e pelas celebrações que pontuaram sua existência ao longo do tempo. Esses elementos constituem manifestações concretas de um legado intergeracional que se renova continuamente, evidenciando a escola como espaço de memória, pertencimento e identidade coletiva.

As imagens analisadas retratam o processo de construção e as transformações estruturais da Escola Benedito Cesário da Cruz ao longo dos anos. Com a intensificação do fluxo migratório para a região, tornou-se necessária a criação de uma escola maior, capaz de atender à crescente demanda educacional. Na Figura 10, observam-se homens posicionados sobre a estrutura ainda em construção, cuja postura corporal sugere orgulho e envolvimento direto no processo de edificação da escola.

Figura 10 - Construção da escola em alvenaria



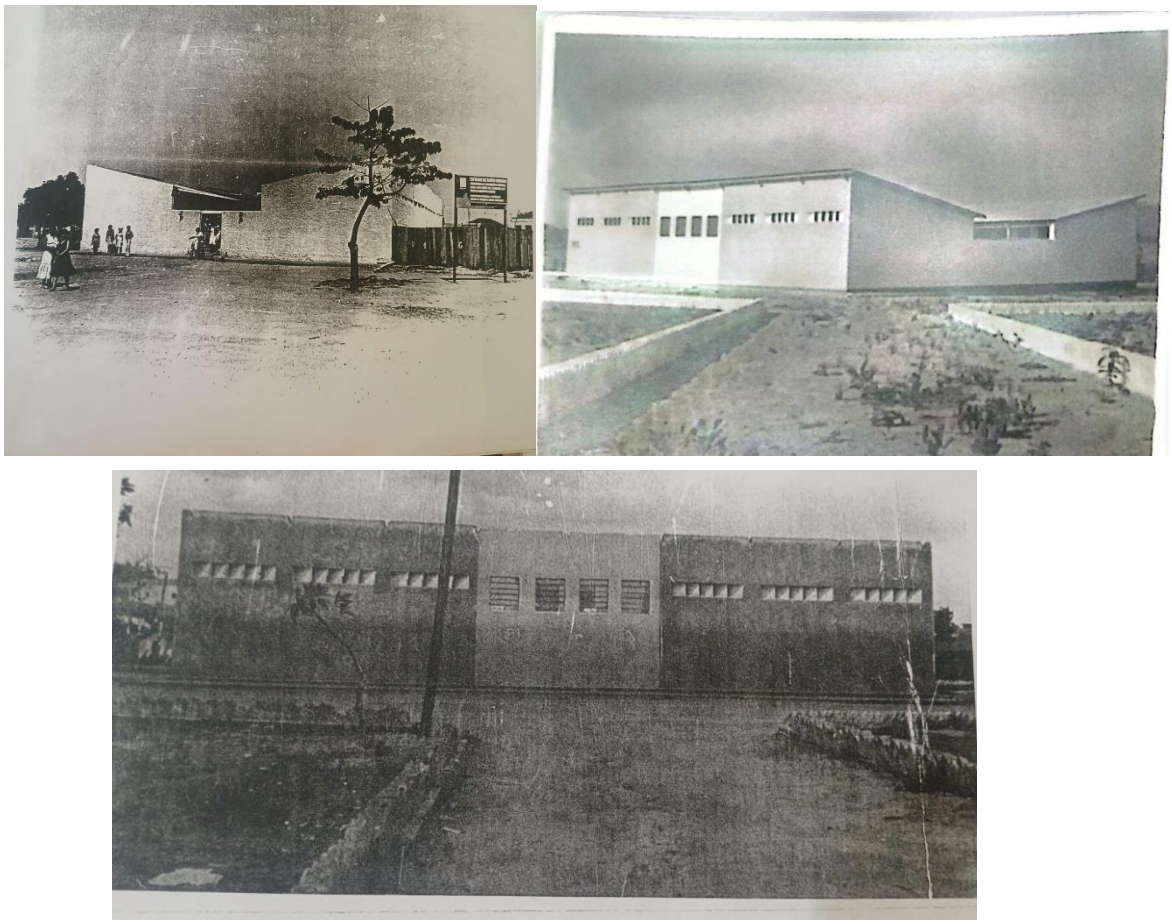
Fonte: acervo pessoal da autora.

A imagem registra um grupo de homens sobre uma construção em alvenaria ainda em fase inicial da Escola Benedito Cesário da Cruz. Nota-se que eles se encontram de pé sobre a parede erguida, com uma escada improvisada apoiada na estrutura e sem qualquer tipo de equipamento de segurança. Este detalhe já evidencia as condições precárias de trabalho da época, quando a força física e a improvisação, muitas vezes, substituíam técnicas modernas de engenharia e normas de proteção.

O caráter rudimentar da obra também imprime a ausência de recursos financeiros e tecnológicos mais robustos. Os materiais são visivelmente limitados e o processo construtivo depende quase integralmente da mão de obra manual. Este cenário reflete um contexto social no qual a escolarização era entendida como prioridade, mas sua efetivação enfrentava sérias restrições materiais. A presença dos trabalhadores, posicionados no topo da estrutura, transmite orgulho e pertencimento, como se cada tijolo assentado simbolizasse um esforço coletivo em defesa da educação.

Dessa forma, a imagem não documenta apenas o processo físico de construção da escola, mas também as condições sociais, econômicas e culturais que moldaram sua origem. Ao mesmo tempo em que denuncia a precariedade e as desigualdades no acesso a recursos, ressalta a centralidade da educação como projeto comunitário e como horizonte de progresso e desenvolvimento social.

Figura 11 – Construção dos dois primeiros pavilhões da escola - 1976



Fonte: acervo pessoal da autora.

As três imagens referentes à Figura 11 retratam os dois primeiros pavilhões em alvenaria construídos na Escola Benedito Cesário da Cruz, por volta de 1976. Já a Figura 12, composta por duas fotografias, apresenta, à esquerda, a fachada atual da escola e, à direita, uma vista panorâmica aérea.

Na Figura 12, observamos uma escola mais estruturada, com muros, fachada identificada pelas iniciais da instituição e uma ampla construção que ocupa um quarteirão inteiro da área central da cidade. À esquerda, visualiza-se a fachada atual da Escola Benedito Cesário da Cruz (BCC) e, à direita, uma imagem aérea panorâmica captada em 2018 por um aluno, com o auxílio de um drone.

Figura 12 – Fachada atual da escola



Fonte: acervo pessoal da autora

No referido ano, a escola celebrava 55 anos de fundação. Para marcar a data, os estudantes organizaram-se no campo e formaram a inscrição “BCC 55”, visível na fotografia. Durante a comemoração, realizou-se ainda um gesto simbólico: alunos e professores saíram das salas de aula, deram as mãos ao redor da escola e, voltados para o muro, realizaram um “abraço coletivo”, expressando afeto, reconhecimento e pertencimento à instituição. A celebração encerrou-se com o tradicional canto de parabéns. À época, a diretora da escola era Sílvia Adriana Freddi.

Em 2023, o gesto simbólico foi retomado. Já municipalizada, a escola preparava-se para celebrar seus 60 anos de existência. Após diálogo entre membros da comunidade escolar e a atual diretora, surgiu a proposta de reeditar o evento comemorativo. A iniciativa foi acolhida, resultando na elaboração de um projeto submetido à prefeitura e posteriormente aprovado. A celebração ocorreu de forma mais solene, com a presença de autoridades municipais. Apesar do caráter festivo, o evento também foi marcado por discursos políticos, configurando-se como um momento de forte valor simbólico, institucional e comunitário.

Localizada na região central da cidade, a Escola Benedito Cesário da Cruz ocupa um quarteirão inteiro. Sua estrutura física é composta por três pavilhões transversais, cuja disposição arquitetônica não possui registro oficial que explique sua concepção. Acredita-se que o projeto tenha sido resultado de um processo construtivo realizado sem planejamento arquitetônico detalhado, característica recorrente em contextos de colonização recente. A configuração acabou por se tornar um elemento distintivo da identidade espacial da escola, refletindo as marcas históricas de sua constituição e de sua relação com a comunidade que a edificou e a mantém viva.

3.3 Os desfiles cívicos na história da Escola Benedito Cesário da Cruz

Os desfiles cívicos configuraram-se, ao longo da história da Escola Benedito Cesário da Cruz, como espaços privilegiados de constituição do pertencimento e da identidade coletiva da comunidade escolar. Rememorados com nostalgia pelos ex-alunos, como evidenciam as narrativas orais analisadas, os rituais escolares deixaram marcas afetivas duradouras, comparáveis às experiências formativas que se inscrevem profundamente na memória social. Assim, para além da formação intelectual, a escola atuou como instância de formação afetiva, produzindo memórias que integram o patrimônio emocional e cultural da comunidade de Mirassol d'Oeste.

Os desfiles cívicos desempenharam papel relevante na construção da identidade escolar e no fortalecimento de valores associados à cidadania, ao civismo e à nacionalidade. Na Escola Benedito Cesário da Cruz (BCC), a prática consolidou-se como uma das expressões mais significativas do vínculo entre a instituição e a comunidade local. Realizados, sobretudo, em datas comemorativas, como o 7 de setembro, os eventos não se restringiam a manifestações de patriotismo, mas eram espaços simbólicos de integração social, nos quais estudantes, professores e famílias compartilhavam sentimentos de pertencimento à escola e à cidade.

A entrevistada Ivete rememora essa vivência como elemento central de sua trajetória escolar, destacando o caráter ritualizado do civismo no cotidiano da escola: "[...] o civismo, tinha os dias da semana que era sagrado cantar o hino nacional; as comemorações eram diferentes, a gente desempenhava o nosso papel de estudante mesmo" (Gomes, 2024).

A Figura 13 registra a condução de um desfile cívico que, possivelmente, ocorreu na atual Rua 28 de Outubro, considerada à época, a principal via do município, espaço onde se concentrava o processo inicial de urbanização de Mirassol d'Oeste.

Figura 13 – Desfile Cívico em Comemoração à 07 de setembro



Fonte: *Revista Ébematogrosso*, 2014.

A imagem apresenta um desfile cívico de 7 de setembro com a participação de alunos organizados em duas colunas — meninas à esquerda e meninos à direita —, acompanhados, aparentemente, por duas professoras responsáveis pela condução da marcha. O cenário remete a um perímetro semiurbano, caracterizado por moradias simples, ausência de arborização e uma via de chão batido, elementos que indicam o estágio inicial de consolidação urbana do município.

Os estudantes encontram-se uniformizados: as meninas vestem saia e blusa branca, e os meninos, calça e camisa na mesma tonalidade. Destacam-se duas figuras femininas: uma aluna que carrega uma faixa, cujo conteúdo não é legível na imagem, e outra que conduz a bandeira nacional. Logo atrás, observa-se a presença de um homem com um tambor, reforçando o caráter solene, musical e ritualístico da ocasião.

Conforme argumenta Escolano (1992), a escola constitui-se também como um espaço ritualizado, no qual se produzem práticas culturais que educam para além do currículo formal. O desfile analisado ilustra essa dinâmica ao evidenciar elementos como a organização em filas, o uso de símbolos nacionais, a padronização dos uniformes e a ocupação do espaço público como extensão do espaço pedagógico. Trata-se de uma prática que ultrapassa os conteúdos didáticos e se configura como ato performativo de nacionalização, disciplinamento e socialização.

Mais do que o registro de uma celebração pontual, a imagem revela a dimensão cultural e pedagógica da escola, que extrapola os limites da sala de aula. O desfile, enquanto prática

cívica, simboliza a formação de valores coletivos, disciplina e identidade nacional, ao mesmo tempo em que evidencia traços de uma educação marcada pela rigidez, padronização de comportamentos e pela reprodução de papéis sociais diferenciados entre meninos e meninas. Constitui-se, portanto, em documento visual que permite refletir sobre a função social da escola como instituição responsável não apenas pela instrução formal, mas também pela transmissão de normas, valores e ideologias presentes na sociedade, tais como o civismo, a obediência, a fé e a educação voltada para o trabalho e o progresso.

A Figura 14 apresenta outro registro de desfile cívico em comemoração ao 7 de setembro. Nesta imagem, além das tradicionais colunas de meninos e meninas, observam-se duas crianças caracterizadas como indígenas, o que suscita reflexões acerca do sentido e do propósito dessa representação no contexto escolar.

Figura 14 – Desfile Cívico



Fonte: *Revista Ébematogrosso,* 2014.

A caracterização dos meninos com cocares e adereços associados à figura indígena não os representa como sujeitos históricos inseridos em suas próprias realidades socioculturais, mas como alegorias incorporadas a uma narrativa nacionalista. Trata-se de uma prática recorrente no âmbito das festividades escolares, na qual a cultura indígena é evocada como mito fundador da nação e símbolo das “origens do Brasil”, porém, destituída de protagonismo social, político e histórico. Dessa forma, a representação assume um caráter folclorizado e romantizado, reduzindo o indígena a uma memória cristalizada no passado.

A prática pode ser interpretada à luz de Chartier (1990), para quem as representações sociais não são neutras, mas produzem sentidos e legitimam determinadas visões de mundo. No contexto do desfile escolar, o indígena opera como construção simbólica que reforça uma

narrativa de unidade nacional, ao mesmo tempo em que silencia a diversidade, a complexidade e a presença contemporânea dos povos indígenas.

A evocação do indígena como ornamento cívico remete ainda ao que Bosi (1992) denomina “dialética da colonização”, processo no qual as culturas originárias são exaltadas no plano simbólico, mas subalternizadas no campo social e político. A criança caracterizada como indígena encarna essa contradição: a nação o homenageia como símbolo fundador, enquanto, simultaneamente, o mantém invisibilizado e marginalizado na realidade social.

4 VOZES DO PASSADO: A HISTÓRIA CONTADA POR QUEM VIVEU

> De tudo que está escrito, eu amo somente aquilo que o homem escrever com seu próprio sangue.
>
> (Nietzsche)

As histórias de vida apresentadas nesta seção — de professoras, professores, ex-alunos e gestores — constituem uma escrita simbólica "com sangue", no sentido nietzschiano, pois emergem de experiências reais, muitas vezes marcadas pela precariedade, pela ausência de recursos e pela necessidade de resistência e compromisso com a educação. Os relatos de improvisação na construção da escola, da rigidez das práticas pedagógicas, das relações comunitárias, das emoções evocadas durante as entrevistas e do envolvimento afetivo dos entrevistados revelam uma história que não se limita a documentos oficiais, mas que pulsa na memória daqueles que a viveram.

Nesse sentido, a História Oral, adotada como metodologia, concretiza a ideia expressa na epígrafe ao transformar lembranças individuais em narrativa histórica carregada de sentido. Cada depoimento é atravessado por emoções, silêncios, pedidos para interromper gravações, risos e lágrimas, elementos que conferem densidade humana ao texto e evidenciam que essas histórias foram construídas com entrega pessoal e compromisso coletivo.

Apresentamos aqui a trajetória de vida das pessoas que fizeram parte da história da cultura escolar da primeira escola da antiga Gleba Mirassol e que deram o seu melhor para atender à comunidade escolar da época, mesmo diante das dificuldades e da falta de recursos. Consideramos que as biografias ilustram formas típicas de comportamento e concentram características próprias do grupo social investigado, mesmo aquelas consideradas desviantes revelam elementos estruturais e recorrentes, permitindo identificar possibilidades latentes da cultura e deduzir, "em negativo", o que seria mais frequente (Alberti, 2000).

A antiga escolinha, antes denominada Escola Rural Mista, tornou-se a Escola Estadual Benedito Cesário da Cruz, graças aos esforços de todas as pessoas que por dela passaram, especialmente daquelas que nos concederam entrevistas. Atualmente, devido ao processo de redimensionamento, a instituição passou à responsabilidade da administração municipal, denominando-se Escola Municipal Benedito Cesário da Cruz desde 2023.

Nossa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada pelo Parecer nº 7.076.598, de 2024. Entrevistamos cinco pessoas, para as quais entregamos o Termo

de Autorização Livre e Esclarecido (TALE) para uso das imagens e falas. Explicamos que, a qualquer momento, poderiam solicitar a retirada de trechos ou informações que não desejassem que permanecessem registradas.

As pessoas foram escolhidas por terem participado do passado da escola e contribuído para a formação de sua identidade local, participando do desenvolvimento do município por meio da cultura escolar. A escola foi fundada em 1963, antes mesmo da criação oficial do município, e recebeu inicialmente o nome de Escola Rural Mista. Missas, encontros comunitários e festas — como relatam dona Rosa Soldera da Cruz e a *Revista Ébematogrosso* — eram realizados nas dependências da escola em uma sala rudimentar, construída com paredes de taipa e cobertura de madeira, conforme mostra a imagem de abertura desta dissertação.

Os relatos foram embasados pela História Oral, pois, como explica Oliveira (2005, p. 94), ela "[...] recupera aspectos individuais de cada sujeito, mas ao mesmo tempo ativa uma memória coletiva, pois, à medida que cada indivíduo conta a sua história, esta se mostra envolta em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado".

Segundo Alberti (2004), cada entrevista é fruto da interação entre entrevistado e entrevistador e, por isso, possui especificidade própria, constituindo o registro de um momento singular. A partir das provocações do entrevistador, o entrevistado transforma lembranças, experiências e vivências em linguagem. A entrevista se torna um documento e, no depoimento, determinados elementos se cristalizam e passam a participar da disputa de memória, configurando uma "emergência de sentido" e mobilizando recursos narrativos para explicitar as experiências.

A entrevista, portanto, encerra histórias nas quais se condensam acontecimentos e sentidos. Narrativas significativas não devem ser reduzidas a uma "moral da história", pois seu significado já está cristalizado na própria narrativa. Estas histórias são citáveis, permeadas por lembranças que, embora constituam produções de linguagem, revelam a memória individual e coletiva (Falcão, 2009). Em consonância com Alberti e Falcão, optamos por manter trechos das entrevistas na linguagem original dos entrevistados, evitando, assim, a perda de sentidos e nuances das narrativas.

Apresentamos, a seguir, trechos das entrevistas realizadas. Os autores das falas são identificados por seus próprios nomes, conforme consentimento prévio, visto que todos desejaram que suas contribuições fossem registradas e reconhecidas, destacando a importância da escola para a sociedade e o valor dos profissionais que por ela passaram. Todos os

participantes assinaram o TALE em duas vias, ficando uma com o entrevistador e outra com o entrevistado.

O roteiro utilizado foi composto por perguntas abertas e orientou as entrevistas, sendo adaptado conforme a realidade e o contexto de cada entrevistado, de modo que algumas perguntas não foram aplicadas, ou foram formuladas de forma distinta.

4.1 A primeira professora: Rosa Soldera da Cruz

A primeira professora da cidade, Rosa Soldera da Cruz, nasceu em 03 de dezembro de 1946, em Nova Granada (SP). Filha de Benedito Cesário da Cruz — patrono da cidade — e Albina Soldera, é a quinta filha do casal e a única que se tornou professora. Seus pais migraram para Mirassol d'Oeste em busca do sonho de formar um povoado onde pudessem trabalhar suas terras e construir um futuro melhor para os filhos. Dona Rosa chegou à localidade aos 16 anos de idade. Seu pai havia conhecido o lugar antes, acompanhado por Antônio Lopes Molon, e depois retornado para buscar a família.

A entrevista ocorreu em sua residência no dia 21 de novembro de 2024, às 14h, com duração aproximada de duas horas. Dona Rosa, pessoa simples e de sorriso fácil, recebeu-me com grande carinho, se emocionou em vários momentos e pediu que certos trechos não fossem gravados. Ela mostrou orgulho evidente ao afirmar, com entonação firme: "Antônio Molon falou assim, ela vai ser a professora".

A Figura 15 mostra dona Rosa no período em que lecionava na Escola Rural Mista da Gleba Mirassol, em um desfile cívico, organizando sua turma. Como registra a *Revista Ébematogrosso* (2014, p. 20), "[...] os poucos caminhos que a educação tinha ao seu dispor eram preenchidos de lições de civismo". Segundo a professora, os desfiles eram uma das principais atrações da comunidade.

Figura 15 - A primeira professora da Gleba Mirassol



Fonte: *Revista Ébematogrosso "Jubileu de Ouro"* (Dantas, 2014) e acervo pessoal da autora.

A fotografia apresentada, intitulada "A primeira professora da Gleba Mirassol", constitui-se como um importante registro histórico e memorial do processo de constituição da educação escolar em Mirassol d'Oeste, no estado de Mato Grosso. A imagem retrata a professora Rosa Soldera da Cruz caminhando à frente de um grupo de crianças em um espaço rural ainda em formação, possivelmente nas proximidades de uma das primeiras estruturas escolares da região.

Ao fundo, observa-se uma construção simples que provavelmente funcionava como escola, evidenciando as condições iniciais e precárias da infraestrutura educacional na região durante o período de ocupação e colonização recente da gleba. Esse tipo de registro visual ultrapassa a simples representação de um momento cotidiano, tornando-se um documento histórico que expressa experiências, práticas sociais e significados atribuídos à educação no contexto da colonização recente da gleba.

A fotografia pode ser compreendida como um suporte da memória coletiva, na medida em que preserva e materializa lembranças de um período marcado por desafios estruturais, deslocamentos e pela construção de novas formas de organização social. Nesse sentido, Maurice Halbwachs (1990) afirma que a memória não é apenas individual, mas se constitui socialmente, sendo construída e compartilhada dentro de grupos que dão sentido às experiências vividas. Assim, imagens como essa ajudam a manter viva a memória da comunidade, permitindo que diferentes gerações reconheçam e reconstruam o passado.

Dessa forma, a imagem se configura como um artefato de memória e representação histórica, permitindo compreender como a educação se constituiu como elemento fundamental na formação social e cultural da comunidade da Gleba Mirassol, ao mesmo tempo em que evidencia o papel central dos professores na construção das primeiras experiências escolares do território.

4.2 Sílvia Adriana Freddi: ex-aluna, ex-coordenadora e professora aposentada

A próxima entrevistada, Sílvia Adriana Freddi, nasceu em 14 de fevereiro de 1969, em Palmeira d'Oeste (SP), e chegou a Mirassol d'Oeste em 1971, com apenas dois anos. Filha de migrantes, estudou o primário e o magistério na Escola Benedito Cesário da Cruz. Assumiu como professora no dia 20 de fevereiro de 1988, somente com o magistério. No ano seguinte, passou no vestibular da primeira turma de Pedagogia da Unemat/Cáceres. Morou em Cuiabá, trabalhou na educação indígena, em São Félix do Araguaia. Ao retornar para Mirassol d'Oeste em 2004, voltou a trabalhar na escola Benedito Cesário da Cruz, como professora e, posteriormente, assumindo funções na coordenação e direção, até se aposentar em 2019. Ela é casada e tem uma filha.

A Figura 16 apresenta Sílvia como coordenadora da escola em 2012 em uma festa junina. A imagem corresponde à memória afetiva que guardo dela: sempre alegre, entusiasmada e dedicada ao trabalho.

Figura 16 – Festa junina da escola ano 2012



Fonte: acervo pessoal da autora.

A entrevista ocorreu na residência de sua mãe, Ozanir Gonçalves Freddi, no dia 22 de janeiro de 2025, por volta das 15h. Dona Ozanir vive no mesmo local há 55 anos. Fui recebida com um café da tarde e, inesperadamente, com a convocação para fazer pamonha (risos). Entre risadas, ela explicou: “Eu fui comprar milho para fazer um bolo e o vendedor me ofereceu um saco, então pensei: vamos fazer pamonha!” (risos). O momento foi marcado por afeto, reencontro entre amigas, atmosfera familiar e participação espontânea da colega Leliane, cujo som do ralador aparece nitidamente na gravação. Deixei o local às 21h30, feliz com a entrevista e levando algumas pamonhas. A Figura 17 registra esse momento, intitulado “Amigas para sempre e festa da pamonha”.

Figura 17 – Amigas para sempre e festa da pamonha



Fonte: acervo pessoal da autora.

4.3 Ivete Fernandes Gomes: ex-aluna, ex-coordenadora e professora atuante

Outra entrevistada foi a professora Ivete Fernandes Gomes, nascida em 28 de novembro de 1965, em Aparecida d’Oeste (SP). Chegou a Mirassol d’Oeste com dois anos, acompanhando os pais, migrantes em busca de melhores condições de vida. Seu avô materno, João dos Santos Sobrinho — conhecido como João Caboclo — adquiriu terras próximas ao atual recinto de festas do peão. Seu pai, Samuel Bento da Silva, foi proprietário da primeira loja de tecidos da cidade, a Casa Popular.

A entrevista ocorreu na Escola 12 de Outubro, no dia 16 de outubro de 2024, às 18h, durante o horário de planejamento pedagógico. Ivete é uma pessoa alegre e espontânea, que

demonstrou grande disposição em contribuir com a pesquisa. Suas narrativas evocam um passado marcado pela simplicidade e convivência comunitária:

> Os migrantes eram a maioria paulistas, depois que começaram a chegar os sulistas, não tinha muitas coisas, na época quando a cidade ainda era bem pequena, o nosso divertimento era o cinema do Ozório, onde hoje se encontra as Lojas Americanas, na 28 de outubro, eu morava na frente do cinema, tinha uma lanchonete um pouco para cima e a gente subia e descia aquela rua – risos - (Gomes, 2024).

Ivete estudou no salão paroquial ao lado da Igreja Matriz Nossa Senhora de Aparecida, onde teve como professoras Maria Antônia Garisto (1º ano), Vilma Castilho (2º ano), Maria das Dores (3º ano) e Rosa Soldera da Cruz (4º ano). Cursou técnico em contabilidade e retornou como professora à escola no início dos anos 2000, após concluir Pedagogia e posteriormente Matemática na Unemat. Escolheu Matemática por considerá-la um desafio e, hoje, busca torná-la mais leve para seus alunos — "ninguém gosta daquilo que não sabe fazer" (Gomes, 2024). A Figura 18 mostra Ivete no início da carreira docente.

Figura 18 – Ivete no início da carreira



Fonte: acervo da entrevistada.

4.4 Marco Antônio Jamberci Lessa: o professor que descobriu sua vocação na "BCC"

O professor Marco Antônio Jamberci Lessa, nascido em 16 de janeiro de 1971, em Riolândia (SP), mas criado em Paulo de Faria, chegou à Mirassol d'Oeste em 1990. Conhecido como Marquinhos, é professor de Educação Física e apaixonado pela profissão. Teve trajetória como atleta em Votuporanga e chegou a ser aprovado em um teste profissional, mas optou por seguir os estudos, atendendo ao conselho do pai. Formou-se técnico em Agropecuária e veio para Mirassol d'Oeste a convite do irmão.

A entrevista foi realizada na Escola Estadual Padre Tiago, onde atualmente leciona, no dia 29 de outubro de 2024, às 14h, com duração aproximada de duas horas. Em diversos momentos, emocionou-se ao relembrar a trajetória e demonstrou profunda gratidão por tudo o que viveu. Seu vínculo com a Escola Benedito Cesário da Cruz é forte e afetivo. Segundo ele: "Eu descobri ali no BCC que realmente a minha vocação era ser professor e não atleta" (Lessa, 2024).

Marquinhos cursou Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e, ao concluir a graduação, prestou concurso público em 1999, obtendo o primeiro lugar. Assumiu inicialmente na Escola Estadual Padre Tiago e, posteriormente, solicitou remoção para a Escola Estadual Benedito Cesário da Cruz, onde permaneceu até o redimensionamento da instituição. A Figura 19 apresenta registros dos Jogos Interclasse, demonstrando seu empenho e dedicação, sobretudo às atividades esportivas — "o que eu mais gostava de fazer" (Lessa, 2024).

Figura 19 - Jogos Interclasse na Escola Estadual Benedito Cesário da Cruz



Fonte: acervo pessoal da autora.

4.5 Doracy Gomes Nonato: ex-professora, ex-diretora e referência na educação especial

A última entrevistada foi a professora e pedagoga Doracy Gomes Nonato, nascida em 12 de abril de 1947, em Andeara (SP). Chegou à Mirassol d'Oeste em 1968, acompanhando o movimento migratório de famílias em busca de novas oportunidades, motivado por seu sogro, Alberto Nonato, grande admirador do estado de Mato Grosso. Segundo ela, ele adquiriu uma máquina de arroz e convidou a família para se estabelecer na região.

Dona Dora foi professora e a primeira diretora da Escola Benedito Cesário da Cruz, então ainda denominada Escola Rural Mista. É viúva e tem três filhos e netos. Formou-se em Pedagogia em São Paulo e concluiu especialização em Educação Especial. Retornou à cidade mais preparada para contribuir com a formação dos alunos e dos professores da época. Foi também a primeira presidente da APAE do município e permanece atuando como voluntária, integrando ainda a Federação Nacional das APAEs do Brasil. Como costuma dizer, "não consigo me afastar" (Nonato, 2024) — são 41 anos de dedicação ao movimento.

A Figura 20 apresenta dois momentos significativos: à esquerda, sua formatura em Pedagogia e, à direita, a entrega dos diplomas aos alunos da 4ª série, cerimônia de grande significado para ela e seus estudantes.

Figura 20 - Cerimonial de formatura e entrega dos diplomas de 4ª série



Fonte: *Revista Ébematogrosso "Jubileu de Ouro"* (Dantas, 2014).

A entrevista foi realizada em sua residência no dia 17 de dezembro de 2024, às 8h, com duração de, aproximadamente, duas horas. Dona Dora recebeu-me com extrema gentileza.

Houve momentos de intensa emoção, tanto da parte dela, quanto da minha, e outros em que solicitou que o gravador fosse desligado. Ao final, mostrou-me sua casa e, ao me acompanhar até a saída, presenteou-me com uma muda de "espada-de-são-jorge". Segui seu conselho e a plantei na entrada da minha casa.

4.6 Fundamentos e critérios da análise de conteúdo

Considerada uma técnica de análise de dados qualitativos, a Análise de Conteúdo foi inicialmente concebida como um meio de examinar e interpretar textos. Com o passar do tempo, consolidou-se como um procedimento científico amplamente reconhecido, sendo aprimorada e difundida em diversas áreas do conhecimento, especialmente nas Ciências Sociais (Falcão, 2009).

De acordo com Bardin (2010), a Análise de Conteúdo surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, com o propósito de investigar materiais jornalísticos. Entre as décadas de 1940 e 1950, a técnica ganhou maior projeção entre os cientistas, que passaram a utilizá-la para analisar símbolos e discursos políticos — movimento que contribuiu significativamente para seu desenvolvimento metodológico.

Na Análise de Conteúdo Temática, busca-se captar o que ultrapassa a superfície textual. A mensagem constitui o ponto de partida, mas, como ressalta Clemente (2008), torna-se imprescindível considerar as "condições contextuais de seus produtores", compreendendo a linguagem em sua dimensão crítica e dinâmica. Tal perspectiva envolve "[...] não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens" (Falcão, 2009, p. 18).

O objetivo desta técnica, no âmbito deste estudo, é identificar o que está subjacente às falas dos entrevistados, compreendendo o contexto em que foram produzidas e os motivos que as sustentam. Optou-se, portanto, pela Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2010), estruturada em três etapas:

1) pré-análise;

2) exploração do material, categorização ou codificação, e

3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa com os dados analisados por meio dessa técnica, é amplamente reconhecida e aplicada em pesquisas sociais, humanas e educacionais, sobretudo por pesquisadores que buscam compreender os significados das falas e construir

interpretações mais amplas, articuladas ao referencial teórico, superando os limites da mera objetividade verbal.

A observância rigorosa das etapas e a coerência metodológica, como preconiza Bardin (2010), contribuem diretamente para a validade e confiabilidade dos achados, evitando ambiguidades e fragilidades no processo analítico.

Como ponto de partida para esta pesquisa, foram selecionadas expressões significativas presentes nas entrevistas, organizadas em seis categorias de análise:

1. Carência de Infraestruturas e materiais escolares;
2. Formação Docente;
3. Educação Como Bem Inacessível;
4. Memória Social;
5. Prática Determinante: Prova final, e
6. Espaço Escolar.

Conforme Ramos (1995, p. 3), "[...] as categorias, ou rubricas, são termos ou expressões que representam abstrações do conjunto das unidades de significados semelhantes". Assim, nas palavras de Falcão (2019), após reunir as informações presentes nas unidades de significado, torna-se possível decompor o texto em categorias específicas, facilitando o processo analítico.

A partir dessas categorias, foram produzidas inferências analíticas que exigiram tanto intuição e sensibilidade na organização das fontes, quanto o embasamento teórico necessário para responder às questões centrais da pesquisa.

4.7 Análise de conteúdo das entrevistas

Apresentamos, a seguir, na Figura 21, os caminhos metodológicos percorridos para alcançarmos as conclusões das análises, segundo a abordagem de Bardin (2010).

Figura 21 – Sequência da técnica da Análise de Conteúdo de Bardin



Fonte: produzida pela autora.

Como ilustrado na Figura 21, iniciamos pela pré-análise, realizando uma leitura flutuante de todas as entrevistas transcritas. Em seguida, procedemos à seleção dos documentos e à identificação dos temas mais relevantes observados nas narrativas dos participantes. A partir disso, reformulamos os objetivos e elaboramos códigos baseados em hipóteses preliminares, o que possibilitou a formulação de inferências. As categorias foram, então, definidas, e todas as respostas pertinentes a cada uma delas foram organizadas, permitindo a interpretação dos dados com respaldo teórico. A Figura 22 apresenta o processo de criação dos códigos e, posteriormente, das categorias.

Figura 22 – Critérios de Análise de Conteúdos, segundo Bardin



Fonte: produzida pela autora.

Na Tabela 03, dispusemos as categorias, a frequência absoluta com que as expressões aparecem e os trechos das narrativas utilizados para identificá-las.

Tabela 01 - Análises das categorias

Categorias	Absoluta	Trechos das respostas
Carência de Infraestruturas e Materiais Escolares	07	*"A escola era um cômodo pequeno, onde os peões ficavam. Não tinha porta, era piso de chão, o telhado era coberto de tábua, aquelas tabuinhas que eles faziam, tipo de telha, né? Mas só que ficava rente ao sol, e muita saía com o vento" (Cruz, 2024).* *"Os recursos, não tinha nada, né? Aí, o que que aconteceu? Meu pai mais as demais pessoas foram no mato, tiraram aquelas forquinhas, pegaram aquelas tapinhas, aquelas madeiras roliças, formavam o banco, tipo desse aqui. Mais alta era a carteira, né? E o banquinho mais baixo, então, sentava aquela quantidade de criança. O quadro, acho que tinha mais de um metro, e como já vinha criança lá de São Paulo, primeira série, segunda série, naquela época, era assim, primeira série, segunda série. O que que aconteceu? Aí eu pegava, então, os caderninhos das crianças e ia passando no caderninho as lições, primeira série, segunda série" (Cruz, 2024).* "*O salário, era aquele troquinho. Sabe? Aquela coisinha e tinha que ir lá em Cáceres para receber" (Cruz, 2024).* *"Aí, meu pai tinha um caminhão, meu irmão ia dirigindo, ia eu mais umas quatro ou cinco pessoas. A gente saía daqui cedo. Como hoje. Ficava lá uns dois dias" (Cruz, 2024).* *"Não tinha merenda. A gente levava lanche, ou comida, ou comprava. E, quando tinha dinheiro, dava para comprar o*

		pão com groselha. Mas era só para os ricos, porque a gente levava suco de limão" (Freddi, 2025). *"Para você chegar em Cáceres, você demorava no mínimo duas horas e meia, três horas, dependendo da estrada, quando você não atolava, né?" (Nonato, 2024).* *"Tinha orientação da DREC, mas era muito precária. Então, a gente aqui tinha que se virar para seguir as matérias que eram para dar em cada série. Não tinha material, não tinha cartilha, não tinha nada, nada. Era tudo muito difícil, mas nem por isso as professoras deixaram de alfabetizar, deixaram de estudar" (Nonato, 2024).*
Formação Docente	05	*"O governador foi até minha casa conversar com meu pai, aí eles pensaram: "nossa, não tem professor, não tem nada, né? Qual a idade da sua menina?" Aí o pai falou a minha idade, né? Ele falou: "pois, a partir de agora, ela vai ser a professora aqui, entendeu?". Eu, como ser professora? Uma menina, uma criança ser professora? Aí, mas, naquela época, a gente era muito cuidadosa, né? Os caderninhos que a gente estudava lá em São Paulo, a gente tinha malas de cadernos, de livro, a gente passava o tinha aprendido para as crianças. Aí o Antônio Molon falou assim: "ela vai ser a professora"" (Cruz, 2024).* *"Era em 67, as professoras leigas eram várias daqui" (Cruz, 2024).* *"Eu fiquei quatro anos trabalhando na BCC, antigamente podia trabalhar sem ter formação" (Lessa, 2024).* *"Elas eram bastante. Mas faltavam pra elas a pedagogia, a tecnologia, a formação" (Nonato, 2024).* *"Eu não sei se os professores fizeram o Logos, com o tempo alguns se formaram, mas a maioria tinha no máximo a 4ª série" (Nonato, 2025).*
Educação como bem inacessível	09	*"Por isso que na época ficavam muitas crianças sem estudar. Você tá vendo? Porque estudar era um privilégio. Era um privilégio, antigamente. Não era pra qualquer um. Ficava muita gente sem estudar" (Freddi, 2025).* *O uniforme os próprios pais que adquiriam, né, eram meninos e meninas juntos numa salinha, era bem difícil, né, mas valeu a pena, os pais davam conta, né, de tudo certinho, tudo uniformizados com o seu lanchinho na marmita, arroz com feijão, era assim (Cruz, 2025).* *"E o uniforme, era todo mundo, as meninas: eram sainha e shortinho por baixo, camiseta e um suspensoriozinho, meia e sapato. E o que acontecia com as famílias que não tinham condições financeiras? Tinha que se virar e comprar" (Freddi, 2025).* *Os uniformes, tinha, sim, os pais tinham que fazer, mas nunca ninguém foi proibido de entrar por isso. Aqueles que não tinha condições de comprar, aqueles que tinham, a gente procurava orientar os pais da necessidade de usar uniforme,*

		que identifica o estudante, que é uma segurança até pras crianças, né (Nonato, 2025). *Lu, na escola antiga, né, o nosso uniforme era camisa branca né, uma sainha azul de preguinha, meia branca e sapato, né, daí era nossos pais que compravam e tinha o bolso, agora o bolso que pregava na camiseta, a escola dava, você entendeu? E a minha mãe que fazia os uniformes, costurava, você entendeu? Os pais na época que faziam, né? E até tinha amigas, por exemplo, que, às vezes, iam lá na casa da minha mãe, e a mãe costurava, e era de graça, assim, entendeu? Às vezes, os pais compravam os tecidos, e outros costuravam, a gente se ajudava mutuamente, né, as famílias da época, né (Freddi, 2025).* *"Teve uma época que a gente pagava um carnê. Pra comprar material pra secretaria da escola, pagava um carnêzinho com doze mensalidades" (Freddi, 2025).* *Na minha época, quando eu era diretora, ninguém pagava nenhum carnê, mas depois eu fui embora para estudar, fiquei cinco anos fora, então, eu não sei. A escola era totalmente gratuita, como deve ser, né. Antigamente, tinha uma tal de caixa escolar, né, mas... (Nonato, 2025).* *"Era uma judiação, o analfabetismo era grande" (Freddi, 2025).* *"As crianças eram mão de obra na roça, na cidade, trabalhando nesses lugares. Então, às vezes, não estudava por isso, não estudava, porque não tinha condições de comprar uniforme" (Freddi, 2025).*
Memória Social	09	*"A biblioteca da BCC foi uma das primeiras a ter na região" (Freddi, 2025).* *"O BCC foi a escola de referência em todos os sentidos, teve o primeiro laboratório de computador que ligava o computador e ficava lá, ele ficava assim (risos), mas tinha, era um dos melhores" (Freddi, 2025).* *"Perdemos a nossa identidade, a nossa história, nosso primeiro espaço escolar. Ali teria que ter sido preservado, por ser a primeira escola" (Freddi, 2025).* *"O espaço daquele, com equipamento tecnológico, a infraestrutura dela. Toda uma história, um processo cultural, foi jogado fora, nada foi preservado, não se criou um local para colocar todo o material antigo, como aquelas máquinas de datilografias, até quando eu saí de lá em 2019, tinha lá na secretaria" (Freddi, 2025).* *"A escola BCC era nosso ícone em termos de educação, pois Mirassol d'Oeste cresceu a partir da escola" (Gomes, 2024).* *"A escola BCC está na história e na memória de muita gente, ela fez parte da nossa vida e até hoje faz, ainda estou lá, como municipal agora" (Gomes, 2024)* *"A educação era diferente, o civismo, tinha os dias da semana que era sagrado cantar o hino nacional, as*

		comemorações eram diferentes, a gente desempenhava o nosso papel de estudante mesmo" (Gomes, 2024). *"Os desfiles de 28, de outubro, aqui na festa, era desfile. Carros alegóricos enchiam essa avenida aqui. Cada um mais lindo do que o outro. Vinha o pessoal do quartel, soldados de lá, sabe? Com a banda, era lindo demais" (Cruz, 2024).* *"O pessoal começou a chegar aqui, depois da construção da ponte Marechal Rondon, porque antigamente o Rio Paraguai era um empecilho para a chegada dos migrantes, atravessar de barco aquele grande rio, aí com a construção da ponte que começou o desenvolvimento dessa região" (Nonato, 2025).*
Prática Determinante: prova final	09	*"E, no terceiro ano, eu fiquei com média seis, pois brincamos bastante, né, em muitas coisas, quase reprovei, aquilo, pra mim, era uma vergonha" (Gomes, 2024).* *"No quinto ano tinha um exame de admissão, para passar para o sexto ano, fazíamos uma prova. Tenho diploma de quinto ano" (Gomes, 2024).* *"Eu não lembro do exame de admissão" (Nonato, 2025).* *"Os professores eram bem rígidos, se não acertasse a tabuada, tinha até palmatória, mas eu nunca apanhei não (risos)" (Gomes, 2024).* *"O professor de antigamente era tipo um deus, você talvez não passou por isso, por ser bem mais jovem, mas os professores eram tipo um pedestal e certas coisas a gente se recantiava, se não entendesse a disciplina, não tinha coragem de perguntar" (Gomes, 2024).* *"Os professores nos cobravam muito, mas tinha muita punição, nessa parte, eu sou contra, pois uma criança que tem a dificuldade de memorizar um conteúdo, não pode ser punida" (Gomes, 2024).* *"Eram meninos e meninas juntos, na mesma sala, entendeu? Só que eram poucos livros, tinha matéria que não tinha livros né? E era tudo escrito, né, o professor passava tudo no quadro, e a gente mandava ver. E as provas, realmente, elas eram bem objetivas, né, bem dentro do conteúdo realmente que os professores trabalhavam" (Freddi, 2025).* *"As minhas irmãs pegaram esse tempo que tinha exame de admissão para o ginásio, eu não peguei. Para ir para o ginásio, você teria que estar apta, aí, então, tinha uma prova, um exame de admissão, você entendeu" (Freddi, 2025).* *"Então, eu aplicava as provas no final de ano, e esse engenheiro corrigia, porque ele era formado" (Cruz, 2024).*
Espaço Escolar	08	*"A primeira escolinha era onde hoje se encontra a Lavroquímica" (Cruz, 2024).* *"No início, não tinha sino, dava o horário, a gente já ficava em forma com os alunos, né, e já ia pra sala, tinha um recreio, sim, eram quatro horas de aula" (Cruz, 2025).* *"A aulas eram normais de quatro horas, período matutino e vespertino, o recreio era vinte minutos, passou a ter sino*

		quando a escola passou para o prédio oficial, que é até hoje. Quando a gente trabalhava, onde era a farmácia do Durvalino, não tinha sino, e as aulas eram rotativas, de duas horas, entrava uma turma, saía outra, não tinha espaço. Os bancos de madeira eram aqueles que cabiam até umas três crianças" (Nonato, 2025). *"Eram quatro horas de aulas, mas eram menos dias letivos, eram 180 dias letivos e, desses 180 dias, 20 dias eram destinados para a recuperação, né? Porque, se você realmente não atingisse até o final do ano letivo o total de notas, né, que era 5,5, a média, sabe? E se você, daí, não atingisse o total no final do ano, você estava de recuperação, né?" (Freddi, 2025).* *"Depois, a escola mudou de lugar, veio para a 28 de outubro, onde hoje é a loja Sol. Aí deu uma melhoradinha, depois dali fomos para um coreto, como se chamava. Era onde fazia as festinhas, né? Redonda, assim. Onde hoje é a farmácia do Júnior. Lá foi a terceira escolinha, Rural Mista da Gleba de Mirassol" (Cruz, 2024).* *"Aí lá já tinha eu, Maria das Dores, Cidinha Carrasco, aí, em meados dos anos 68 a 70, me casei, já tinha quatro salinhas feitas, onde hoje é a atual escola, já era de tijolo, só tinha uma parte e madeira" (Cruz, 2024).* *"Da época que tinha essa escolinha de barro, eu não lembro, mas eu lembro muito do primeiro ano, que já foi lá no Salão Paroquial" (Gomes, 2024).* *"Depois do Salão Paroquial, nós fomos para onde funciona a escola até hoje" (Gomes, 2024).*

Fonte: produzida pela autora.

A análise de conteúdo, sustentada na proposta metodológica de Bardin (2010), permitiu organizar e interpretar os relatos de modo sistemático, revelando não apenas as dificuldades enfrentadas no contexto educacional, mas também as estratégias construídas para as superar. As categorias emergentes evidenciaram que a educação esteve marcada por carências materiais e estruturais, pela fragilidade na formação docente e pela dificuldade de acesso à escolarização. Ao mesmo tempo, destacaram-se memórias afetivas e sociais que preservam o papel simbólico da instituição para a comunidade.

Desse modo, o percurso analítico contribuiu para compreender a complexidade da experiência escolar no período investigado e sustentou as reflexões a serem apresentadas na próxima seção.

5 A MEMÓRIA SOCIAL DA PRIMEIRA ESCOLA DE MIRASSOL D'OESTE

> A memória individual se apoia sempre em quadros sociais da memória.
>
> (Maurice Halbwachs)

A epígrafe de Halbwachs evidencia que as lembranças dos sujeitos entrevistados são elaboradas a partir das relações sociais, dos valores compartilhados e dos contextos históricos nos quais estiveram inseridos. A interpretação dos dados das entrevistas confirma a perspectiva halbwachsiana ao demonstrar que a memória dos entrevistados se ancora em referências coletivas, permitindo compreender a escola como um espaço de produção de sentidos sociais e identitários.

As entrevistas realizadas permitiram compreender o contexto histórico da Gleba Mirassol durante o período de sua colonização recente. A construção da primeira instituição escolar, marcada por inúmeras precariedades, revelou o esforço coletivo da comunidade em suprir a ausência de investimentos por parte do Estado. A Escola Rural Mista de Mirassol, erguida de forma improvisada pelos próprios moradores, tornou-se um símbolo das contradições da época. Apesar da carência de recursos materiais, representou um espaço de grande significado, fundamental para a formação dos sujeitos e para a consolidação da identidade local.

Nas concepções de Certeau (1980), as "artes de fazer" evidenciam como os moradores criaram estratégias para lidar com a realidade vivida — desde a iniciativa de construção da escola até a dinâmica criadora, inventiva e astuciosa demonstrada por professores, alunos e pela comunidade. Esses sujeitos, ao enfrentarem as limitações do cotidiano escolar, desenvolveram práticas que lhes permitiram superar as dificuldades.

A escola constituiu uma rede de significados, tanto para o ensino, quanto para a fixação dos migrantes na região. Para Pfeiffer (2001, p. 31), a escola "[...] produz uma língua já pronta para seus alunos assim como uma cidade já pronta", assumindo a responsabilidade de formar a consciência linguística e cidadã dos estudantes, ainda situados como "cidadãos e autores em embrião" [...]. Nessa perspectiva, a instituição escolar torna-se um elemento fundamental para o desenvolvimento de uma cidade, pois carrega a missão de formar a consciência do sujeito-aluno, tornando-o capaz de transformar a sociedade.

Contudo, é impossível ignorar a descuido do Estado na manutenção dessas escolas. Diante da ausência de orientações e de apoio adequado, muitos professores acabaram ensinando

conforme seus próprios entendimentos. As práticas escolares daquele período — como a docência leiga, as provas finais, a imposição de uniformes e o uso de espaços improvisados — mostram não apenas a falta de infraestrutura e de materiais pedagógicos, mas também a imposição de um modelo cultural urbano sobre a realidade rural, além do descaso estatal em relação à educação.

As memórias dos professores que vivenciaram esse processo permitiram compreender como a escola se configurou como um espaço simultaneamente de resistência e de disciplina. O civismo, por vezes, era mobilizado como estratégia para suprir carências pedagógicas e consolidar valores de ordem e obediência, práticas amplamente valorizadas durante o período da ditadura militar.

As análises, portanto, buscaram resgatar as memórias e narrativas sobre a Escola Rural Mista da Gleba de Mirassol, destacando as carências estruturais, a formação docente, a educação como bem inacessível, a memória social, a prática das provas finais e a organização do espaço escolar. A partir dessas dimensões, pretendeu-se compreender como a experiência escolar contribuiu para a formação cultural, social e identitária da comunidade, bem como refletir sobre os desafios enfrentados pela educação na transição do rural para o urbano diante da ausência de políticas públicas eficazes.

5.1 Carência de infraestruturas e materiais escolares

A primeira escola denominada Rural Mista de Mirassol foi um espaço improvisado, construído pelos próprios moradores, sem recursos institucionais. Mesmo com a carência de infraestrutura e de materiais pedagógicos, desempenhou um papel formativo essencial naquele período. Tratava-se de uma escola marcada pela pobreza, mas sustentada pela esperança de uma comunidade que via na educação uma possibilidade de transformação. Como observa Oliveira (2009), era uma escola brasileira cujo objetivo prioritário era ensinar, contando com professores que, mesmo sem formação adequada, dedicavam-se ao ensino, ainda que suas práticas respondessem, sobretudo, aos interesses da metrópole colonizadora e do estado.

Percebemos que, no processo de ocupação do território, a “equipe colonizadora”, em articulação com o estado, interessava-se pela colonização da área, pois disso dependia a venda de terras e a atração de novos migrantes. Conforme afirma Oliveira (2009, p. 27), “[...] as instituições escolares historiadas, organizadas inicialmente pela população local,

representavam uma alternativa para garantir parte da realização de sonhos através da ocupação de uma nova terra, nos anos sessenta do século XX, em Mato Grosso – Brasil".

Silva (2011) caracteriza a escola rural mista como unidocente, na qual um único profissional ministrava aulas simultaneamente para diversas séries, em condições extremamente precárias. Essa descrição aproxima-se do relato de dona Rosa Soldera da Cruz, ao rememorar a construção da escola:

> Os recursos, não tinha nada, né? Aí, o que que aconteceu? Meu pai mais as demais, pessoa, foram no mato, tiraram aquelas forquinhas, pegaram aquelas tapinhas, aquelas madeiras roliças, formavam o banco, tipo desse aqui. Mais alta era a carteira, né? E o banquinho mais baixo, então sentava aquela quantidade de criança. O quadro, acho que tinha mais de um metro, e como já vinha criança lá de São Paulo, primeira série, segunda série, naquela época era assim, primeira série, segunda série. O que aconteceu? Aí eu pegava, então, os caderninhos das crianças e ia passando no caderninho as lições, primeira série, segunda série (Cruz, 2024).

Na narrativa de dona Rosa, percebemos a ausência do estado de Mato Grosso em garantir a infraestrutura necessária para o funcionamento das escolas nas regiões de colonização recente. Notamos que a comunidade em geral fazia com que a escola tivesse condições físicas para o seu funcionamento, atendendo aos interesses da classe dominante.

Em um Brasil ainda rural, segundo Silva (2017), as escolas mistas eram consideradas uma "solução" para a escolarização em localidades distantes, nas quais o número de alunos não permitia a organização de turmas separadas por gênero — razão da denominação "mista". Eram, portanto, escolas multisseriadas que ofereciam apenas os três primeiros anos do ensino primário, o que tornava o ciclo incompleto.

Embora denominadas "rurais", Silva (2017) argumenta que tais escolas não possuíam identidade verdadeiramente rural, pois, mesmo situadas em áreas interioranas, seguiam o currículo urbano, porém de forma compactada e sem recursos.

O modelo de desenvolvimento almejado para o país, inclusive para as regiões interioranas, segundo Oliveira (2009), era aquele definido pelos centros urbanos litorâneos. O Brasil vivia o processo de modernização industrial e urbana, e a cidade constituía o espaço privilegiado dessa modernidade. O discurso educacional difundido à época buscava formar um "homem urbano", independentemente do local de moradia, como observável, inclusive, nos manuais didáticos das décadas de 1970 e 1980.

Nesse contexto, a educação rural era concebida como instrumento de formação de um cidadão adaptado ao meio de origem, mas orientado por valores e saberes urbanos. Como afirma Almeida (2005, p. 287):

> É a cidade quem vai apresentar diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimento de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc.

A cultura escolar da época não considerava a realidade socioeconômica da comunidade local, reproduzindo padrões urbanos mesmo sem condições materiais mínimas. Isso se evidencia no relato de Silvia Adriana Freddi sobre o uso obrigatório de uniforme: “E o uniforme, era todo mundo, as meninas era sainha e shortinho por baixo, camiseta e um suspensoriozinho, meia e sapato. E o que aconteciam com as famílias que não tinham condições financeiras? Tinham que se virar e comprar.” (Freddi, 2025).

Segundo Julia (2001, p. 10), a cultura escolar consiste em:

> [...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Este conceito permite compreender a imposição do uniforme como prática disciplinadora, porém, descolada da realidade local, gerando exclusão e reforçando desigualdades. Borges (2016) corrobora essa perspectiva ao argumentar que, embora os uniformes buscassem promover integração social, nas escolas públicas frequentemente aprofundavam distinções de classe.

Além das dificuldades inerentes à educação rural — como baixos salários e alojamentos insalubres —, os docentes, muitas vezes, dependiam da ajuda comunitária. Conforme relata dona Rosa: “O salário era aquele troquinho [...] e tinha que ir lá em Cáceres para receber.” (Cruz, 2024).

A entrevistada também descreve a precariedade da estrutura física da escola: “A escola era um cômodo pequeno, onde os peões ficavam. Não tinha porta, era piso de chão, o telhado era coberto de tábua, aquelas tabuinhas que eles faziam, tipo de telha, né? Mas só que ficava rente ao sol, e muita saía com o vento.” (Cruz, 2024).

A professora Doracy Nonato (2024) complementa o cenário ao destacar a falta de formação docente e de recursos pedagógicos:

> Elas eram bastante, mas faltavam para elas a pedagogia, a tecnologia, a formação. Tinha orientação da DREC, mas era muito precária, então, a gente aqui tinha que se virar para seguir as matérias que eram para dar em cada série. Não tinha material, não tinha cartilha, não tinha nada, nada. Era tudo muito difícil, mas nem por isso as professoras deixaram de alfabetizar, deixaram de estudar (Nonato, 2024).

O relato reforça que o processo educativo recaía essencialmente sobre as professoras — muitas delas leigas — que desenvolviam suas práticas conforme o que julgavam essencial transmitir.

Nessa perspectiva, a dinâmica escolar configurava-se, à maneira de Michel de Certeau (2001), como uma produção de "bricolagens", nas quais os sujeitos criavam estratégias próprias de ensino, guiados por seus saberes, limitações e circunstâncias cotidianas.

5.2 Formação docente

A primeira professora leiga da cidade, Rosa Soldera da Cruz (2024), relatou que o governador, acompanhado de Molón, esteve em sua casa para conversar com seu pai sobre a possibilidade de criação de uma escola no local e, diante da falta de professores, recrutou-a para assumir a docência. Em suas palavras:

> O governado, junto do Molón, foi até minha casa conversar com meu pai, aí eles pensaram: "nossa, não tem professor, não tem nada, né? Qual a idade da sua menina? "Aí o pai falou a minha idade, né?" Ele falou: "pois, a partir de agora, ela vai ser a professora aqui, entendeu? " Eu, como ser professora? Uma menina, uma criança ser professora? (Cruz, 2024).

A experiência de dona Rosa ilustra como, por meio de práticas inventivas, as pessoas constroem caminhos alternativos e resistem às imposições de uma estrutura que as marginaliza. Sua nomeação improvisada, ainda na infância, materializa o que Certeau (1980) denomina "artes de fazer" — estratégias criativas utilizadas pelos sujeitos para lidar com as ausências do Estado e com as limitações cotidianas.

Em 1967, as professoras leigas eram numerosas. Como relata dona Rosa: "Era em 67, as professoras leigas eram várias daqui." (Cruz, 2024). A professora Doracy Gomes Nonato confirma esse cenário, reforçando que, embora houvesse muitas docentes atuando na região, faltava-lhes formação pedagógica apropriada: "Elas eram bastante, mas faltava para elas a pedagogia, a tecnologia, a formação." (Nonato, 2024).

Na mesma direção, o professor Marco Antônio Jamberci Lessa (2024) recorda que iniciou sua carreira sem formação específica, prática permitida naquele período: “Eu fiquei quatro anos trabalhando na BCC, antigamente podia trabalhar sem ter formação.” (Lessa, 2024).

Dona Rosa acrescenta que utilizava seus próprios materiais da época do primário como recurso de ensino: *“*Naquela época a gente era muito cuidadosa, né? Os caderninhos que a gente estudava lá em São Paulo, a gente tinha malas de cadernos, de livros, a gente passava o que tinha aprendido para as crianças.” (Cruz, 2024).

Muller (2019) afirma que o professor possui saberes próprios, derivados de sua trajetória de vida — saberes culturais e práticos adquiridos fora da sala de aula e mobilizados no ato educativo. O depoimento de dona Rosa concretiza o que Muller (2019) e Certeau (2001) teorizam sobre os saberes docentes, evidenciando que conhecimentos construídos em contextos informais podem ser ressignificados e aplicados no processo de ensino.

O sistema educacional da época permitia o exercício da docência por leigos como forma de suprir a carência de profissionais habilitados. A demanda por professores era maior que a oferta de docentes com formação específica, o que resultava na contratação de pessoas sem habilitação formal. De acordo com Oliveira (2009, p. 58):

> Para exercer a função de professor, verificava se alguém na comunidade, onde existia a escola, possuía um grau de escolaridade mais elevado, desse modo, geralmente os professores eram leigos que possuíam até a 4ª série do ensino primário, mas que lecionariam para esta mesma série.

Almeida (2005) reforça esse quadro ao apontar o descaso do poder público, que comprometia tanto a organização pedagógica, quanto as condições estruturais mínimas para o exercício da docência:

> Muitas são as adversidades que acompanhavam a educação rural. Poucas e precárias escolas, umas distantes das outras, dificultando a comunicação, ausência de orientação metodológica e didática, falta de verbas públicas na escolarização, deficiências na formação de professores, currículos por vezes inadequados, poucos materiais pedagógicos, falta de livros, entre outros. (Almeida, 2005, p. 286).

A autora evidencia um cenário de abandono da educação rural por parte do Estado, marcado por carências estruturais, metodológicas e pedagógicas. A autora aponta que o ensino oferecido foi historicamente limitado a uma função utilitarista — ensinar apenas o básico, de forma prática e reduzida —, desconsiderando a identidade cultural e as potencialidades formativas das escolas do campo.

5.3 Educação como bem inacessível

Os ideais republicanos[8] preconizavam que o ensino básico deveria ser gratuito e obrigatório para toda a população. A escola era concebida como instrumento de propagação dos valores nacionalistas, pois, como afirma Alves (1998, p. 27), "[...] era preciso construir estabelecimentos escolares voltados para a formação dos cidadãos [...]". No entanto, a concretização desse ideal estava distante da realidade vivenciada pelas populações rurais.

Em Mirassol d'Oeste, para garantir o funcionamento da escola, segundo Freddi (2025), os pais precisavam contribuir financeiramente por meio de um carnê dividido em 12 parcelas, destinado a cobrir despesas da secretaria escolar: "Teve uma época que a gente pagava um carnê. Pra comprar material pra secretaria da escola, pagava um carnêzinho com doze mensalidades." (Freddi, 2025).

Todavia, a professora Doracy Nonato (2025) afirma não se recordar dessa prática de cobrança, relatando que, em sua gestão, a escola era gratuita:

> Na minha época, quando eu era diretora, ninguém pagava nenhum carnê, mas depois eu fui embora para estudar, fiquei cinco anos fora, então, eu não sei. A escola era totalmente gratuita, como deve ser, né. Antigamente, tinha uma tal de caixa escolar né, mas... (Nonato, 2025).

Ao reconhecer que esteve afastada por alguns anos e teve contato com outras realidades, Doracy admite a possibilidade de mudanças posteriores, o que explica a divergência entre os relatos. Essa discrepância evidencia a natureza subjetiva da memória oral, constantemente reconstruída a partir das experiências individuais e do lugar social ocupado pelos sujeitos.

Embora não tenham sido encontrados documentos oficiais que comprovassem essa prática em Mirassol d'Oeste, uma tese de doutorado de Oliveira (2009), sobre uma Escola Rural Mista de Tangará da Serra — criada no mesmo período que a de Mirassol — confirma que a cobrança existia em instituições congêneres da época. Como afirma Oliveira (2009, p. 194): "Era na secretaria que se fazia a cobrança e o pagamento da Caixa Escolar. A Caixa Escolar, era um fundo de recursos angariados com a contribuição dos pais para cobrir as despesas complementares da escola, e o valor poderia ser pago em parcelas".

[8] Os ideais republicanos são um conjunto de princípios políticos que defendem um sistema de governo no qual o chefe de Estado não é hereditário e o poder emana do povo, sendo exercido de forma temporária e responsável perante a lei.

Figura 23 - Recibo de cobrança de Caixa Escolar - 1971



Fonte: Oliveira (2009, p. 195).

Outro obstáculo significativo, que acabava deixando muitas crianças fora da escola, era o fato de as famílias terem que comprar uniformes e materiais escolares. Estudar, desse modo, era um privilégio restrito a poucos. Nesse sentido, Freddi (2025) ressalta: “Por isso que, na época, ficavam muitas crianças sem estudar. Você está vendo? Porque estudar era um privilégio. Era um privilégio, antigamente. Não era para qualquer um, ficava muita gente sem estudar. ”

O elevado índice de analfabetismo refletia essas barreiras econômicas. Muitas famílias não possuíam condições de custear a escolarização dos filhos, e o trabalho infantil também se impunha como obstáculo. Era comum que as crianças ajudassem nas atividades rurais ou urbanas para complementar a renda familiar, tornando-se mão de obra indispensável. Como expressa Freddi (2025): “As crianças eram mão de obra na roça, na cidade, trabalhando nesses lugares. Então, às vezes, não estudava por isso, não estudava porque não tinha condições de comprar uniforme e tinha que ajudar na renda da família”.

Apesar das condições precárias, as escolas procuravam cumprir sua função social, assegurando — ainda que de forma limitada — a alfabetização e a transmissão de valores cívicos. Mesmo marcadas por desigualdades, essas instituições eram também espaços de reprodução da cultura nacional e de reforço da identidade patriótica, especialmente durante o período da ditadura militar.

Almeida (2005, p. 38) reforça essa perspectiva ao destacar que:

> [...] era fundamental a formação de um caráter nacional ao povo brasileiro e a educação deveria colaborar nesta tarefa, num esforço de diminuir ao máximo o analfabetismo, ensinando aspectos da geografia, da história, do folclore do Brasil, bem como noções de Moral e Civismo, enfim, a cultura brasileira deveria se fazer presente e constante nos currículos escolares tanto em escolas do campo, como nas da cidade.

Percebe-se, portanto, que mesmo as escolas rurais, carentes de recursos e identificadas como “rurais”, seguiam um modelo cultural dissociado de sua realidade local. Essa desconexão prejudicava, sobretudo, os grupos mais vulneráveis, que muitas vezes não estudavam por falta de condições econômicas ou pela necessidade de contribuir com o sustento familiar.

Em última instância, o interesse do poder público em criar escolas na região estava menos ligado à promoção da educação e mais ao projeto de ocupação territorial, destinado a atrair migrantes e consolidar a posse das terras devolutas. Assim, a educação constituía-se menos como direito social e mais como instrumento político de colonização e fixação populacional.

5.4 Memória social

A Escola Benedito Cesário da Cruz constituiu-se, segundo o relato de Sílvia Freddi, em referência para as demais instituições de ensino de Mirassol d’Oeste, pois foi a primeira a contar com recursos tecnológicos e a desenvolver projetos pedagógicos, tornando-se, nas palavras da entrevistada, uma “escola modelo” na região: “O BCC foi a escola de referência em todos os sentidos, teve o primeiro laboratório de computador que ligava o computador e ficava lá, ele ficava assim (risos), mas tinha, era um dos melhores” (Freddi, 2025). A depoente Ivete Gomes corrobora essa percepção ao afirmar que “[...] a escola BCC era nosso ícone em termos de educação, pois Mirassol d’Oeste cresceu a partir da escola” (Gomes, 2024).

As narrativas permitem compreender as práticas, valores e significados sociais atribuídos à escola naquele período. Como afirma Chartier (2009, p. 23), “[...] o testemunho da memória é o fiador da existência de um passado que foi e não é mais”. Thompson (1998) destaca que, por meio das narrativas dos entrevistados, é possível acessar experiências e a história das instituições, valorizando a cultura local nelas inscrita.

Para Halbwachs (2006), os grupos sociais constituem e preservam sua história por meio de narrativas compartilhadas. Assim, embora subjetivo, o relato das entrevistadas possui valor histórico quando situado em seu contexto social, como enfatiza Ricoeur (2007). O indivíduo que lembra está sempre inserido em grupos de referência. A memória é, portanto, construída coletivamente, ainda que resulte de um esforço pessoal de rememoração.

A Escola BCC guarda memórias de pessoas que por ela passaram e ali deixaram marcas significativas. Nas palavras de Nora (1993), trata-se de um lugar de memória, um espaço

simbólico no qual identidades, valores e práticas educativas se inscreveram de forma duradoura, ultrapassando o tempo cronológico e fixando-se na memória coletiva da comunidade.

Entretanto, a municipalização da escola, em 2023, representou uma ruptura simbólica. A instituição deixou de atender aos anos finais do Ensino Fundamental e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), fato que, para muitos que participaram de sua história, significou um momento de profunda tristeza. Como relatado pelas entrevistadas, não houve iniciativas voltadas à preservação do patrimônio histórico escolar: pertences antigos, como mimeógrafos, primeiros computadores e máquinas de datilografia, foram descartados, sem a criação de um espaço de memória. Tal atitude configurou-se como um processo de silenciamento da história cultural da instituição.

Esse sentimento é evidenciado nas palavras de Freddi (2025): "Perdemos a nossa identidade, a nossa história, nosso primeiro espaço escolar. Ali teria que ter sido preservado, por ser a primeira escola". Ela prossegue:

> O espaço daquele, com equipamento tecnológico, a infraestrutura dela, toda uma história, um processo cultural, foi jogado fora, nada foi preservado, não se criou um local para colocar todo o material antigo, como aquelas máquinas de datilografias, até quando eu saí de lá em 2019, tinha lá na secretaria.

De acordo com Júnior e Perucelli (2019, p. 02), "[...] a identidade proporciona a compreensão das predileções do indivíduo e seu pertencimento a determinado espaço ou local, no qual a cultura faz-se presente, englobando várias simbologias, crenças e valores que trazem história". Assim, quando Freddi (2025) afirma que "perdemos a nossa identidade", refere-se não apenas à perda do espaço físico, mas ao desaparecimento de tradições e memórias que constituíam a história local. A ausência de políticas de preservação do patrimônio escolar implicou o apagamento de memórias coletivas, de vínculos afetivos e de práticas culturais que sustentavam a identidade da comunidade.

A referência às "máquinas de datilografia" e a outros equipamentos descartados evidencia a falta de planejamento e de valorização da memória institucional. Esses objetos poderiam compor um acervo representativo do desenvolvimento educacional e cultural de Mirassol d'Oeste. A frustração expressa nas falas das entrevistadas demonstra o sentimento de descontinuidade e desrespeito à história local.

Preservar lembranças e lugares de memória é uma necessidade crescente nas sociedades contemporâneas, pois a memória coletiva é um elemento essencial na construção da identidade social e no fazer histórico. Como observa Chartier (2009 *apud* Schoenardie, 2016, p. 417), "[...]

sem dúvida, entre história e memória as relações são claras. O saber histórico pode contribuir para dissipar as ilusões ou os desconhecimentos que durante longo tempo desorientaram as memórias coletivas".

Apesar de um ensino rudimentar e da escassez de recursos metodológicos, as práticas cívicas e religiosas exerciam papel central na formação moral dos alunos. Ivete Gomes (2024) recorda: "A educação era diferente, o civismo, tinha os dias da semana que era sagrado cantar o hino nacional, as comemorações eram diferentes, a gente desempenhava o nosso papel de estudante mesmo". Na mesma direção, dona Rosa complementa: "Os desfiles de 28, de outubro, aqui eram festa, carros, alegóricos, enchia essa avenida aqui. Cada um mais lindo do que o outro. Vinha o pessoal do quartel, soldados de lá, sabe? Com a banda, era lindo demais" (Cruz, 2024).

Essas lembranças revelam que, apesar das limitações materiais, havia forte senso de pertencimento e valorização das práticas cívicas e comunitárias. A religiosidade e o civismo atravessavam as disciplinas curriculares e contribuíam para a formação moral dos alunos migrantes que organizavam suas vidas na Gleba Mirassol. Como observa Almeida (2005), valores como vocação, altruísmo, abnegação e idealismo constituíam discursos amplamente difundidos pelos dispositivos educacionais da época, constituindo a identidade docente e o sentido social da profissão.

Mesmo diante da escassez de recursos, as narrativas das entrevistadas manifestaram uma nostalgia positiva em relação à educação do passado. Expressões como "era lindo demais" e "cada um mais lindo do que o outro" evidenciam o valor simbólico das celebrações e seu impacto na coesão e na identidade social da comunidade. Conforme afirma Ecléa Bosi (1994, p. 78), ao rememorar, o indivíduo não repousa no passado, mas "trabalha, reconstruindo consciente e atentamente o próprio passado, fazendo com que a história se reproduza para passá-la de geração em geração".

Este processo de rememoração corresponde ao que Halbwachs (2006) denomina memória coletiva: a reconstrução do passado a partir de experiências partilhadas. As lembranças, embora individuais, permanecem coletivas, pois são constantemente reativadas na interação com os outros. Assim, as narrativas das professoras preenchem lacunas deixadas pela ausência de registros escritos, reforçando o valor das fontes orais na construção do conhecimento histórico.

Conforme Alberti (2005), as fontes orais são imprescindíveis para se fazer história. Desse modo, a história oral é um instrumento privilegiado de aproximação com a memória

social dos professores e professoras que atuaram na antiga Escola Rural Mista da Gleba Mirassol, permitindo compreender como experiências individuais e coletivas contribuíram para a formação da identidade educacional e cultural de Mirassol d'Oeste. A desconsideração em preservar seus objetos e registros não representa apenas a perda de um patrimônio material, mas o enfraquecimento de uma memória social que dá sentido à história educacional e comunitária da cidade.

5.5 Prática determinante: prova final

Mesmo sem formação docente específica e sem acesso a recursos pedagógicos adequados, a prova final era amplamente utilizada como instrumento de avaliação do conhecimento dos alunos ao término do ano letivo. As chamadas professoras leigas, muitas delas com apenas cinco anos de escolaridade, não possuíam autorização para corrigir as avaliações, tarefa que era atribuída a alguém considerado "formado". Dona Rosa relembra que aplicava as provas, mas que a correção ficava sob a responsabilidade de um engenheiro da região: "Então, eu aplicava as provas no final do ano, e esse engenheiro corrigia, porque ele era formado." (Cruz, 2024).

Entretanto, ao se problematizar o conceito de "formação", observamos que a formação do engenheiro não correspondia a uma licenciatura, tampouco o habilitava pedagogicamente para a correção das avaliações escolares. Essa prática, segundo Cardoso e Jacomeli (2010), reforçava a percepção de que as escolas multisseriadas eram instituições de "padrão inferior", toleradas apenas como um "mal necessário", até que fossem substituídas por grupos escolares formais.

A entrevistada Ivete Gomes também recorda a experiência das provas na posição de aluna e o quanto esses exames marcaram sua trajetória escolar: "No quinto ano, tinha um exame de admissão; para passar para o sexto ano, fazíamos uma prova. Tenho diploma de quarta série" (Gomes, 2024). Ela rememora ainda a rigidez do ambiente escolar, no qual o professor era como um "deus", despertando respeito, mas também medo. Os alunos que não acertavam as respostas eram submetidos a castigos, inclusive com o uso de palmatórias. Além disso, não havia coragem para fazer perguntas ou tirar dúvidas, justamente pelo temor da figura docente.

Nas palavras da entrevistada: "O professor de antigamente era tipo um deus; você talvez não passou por isso, por ser bem mais jovem, mas os professores eram tipo um pedestal e certas

coisas a gente se recantiava. Se não entendesse a disciplina, não tinha coragem de perguntar." (Gomes, 2024).

A narrativa de Ivete evidencia a distância entre professor e aluno, marcada por relações hierárquicas rígidas. O medo é perceptível, associado à possibilidade de punições físicas, como ela mesma relata: "Os professores nos cobravam muito, mas tinha muita punição; nessa parte, eu sou contra, pois uma criança que tem a dificuldade de memorizar um conteúdo não pode ser punida" (Gomes, 2024). Ela acrescenta: "Os professores eram bem rígidos; se não acertasse a tabuada, tinha até palmatória, mas eu nunca apanhei não (risos)" (Gomes, 2024).

Esta concepção disciplinar remete à análise foucaultiana sobre o poder e o controle nas instituições. Para Foucault (1991, p. 163), punir significa "[...] relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto [...] que diferencia, hierarquiza e normaliza". Assim, a punição não visava apenas corrigir o erro, mas doutrinar subjetividades, regulando corpos e comportamentos segundo padrões de normalidade.

Em perspectiva semelhante, Lemos (2012) aponta que, nas escolas do século XIX, práticas, como o uso da palmatória, da reguada e do ajoelhar, eram naturalizadas como instrumentos de correção moral e disciplinar. O castigo, nesse contexto, funcionava como mecanismo de controle e aprendizado, reproduzindo valores autoritários e uma pedagogia baseada na obediência.

Ivete destaca ainda que muitos alunos eram punidos pela incapacidade de "memorizar um conteúdo", revelando práticas pedagógicas marcadas pelo autoritarismo e pela centralidade da memorização mecânica. Os estudantes eram concebidos como sujeitos passivos, meros receptores de informações que o professor "depositava", sem espaço para questionamentos ou diálogo. Nesse ambiente, o clima de medo impedia a participação ativa dos alunos: como afirma a entrevistada, "não tinha coragem de perguntar".

Paulo Freire (1970, p. 35) denomina esse modelo educativo de educação bancária, caracterizada pela figura do professor como autoridade absoluta e pelo estudante como sujeito inerte. Para o autor, "[...] pensar automaticamente é perigoso; essa concepção bancária se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário — o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais. " Nessa prática, os alunos não são incentivados a refletir, questionar ou dialogar; limitam-se a memorizar e reproduzir conteúdos, o que dificulta a formação da consciência crítica. Segundo Freire (1970), todo ser humano possui, por natureza, potencial de desenvolvimento e transformação da realidade. Entretanto, o modelo bancário bloqueia esse processo, formando indivíduos conformados em vez de cidadãos críticos, ativos e conscientes.

Apesar das práticas punitivas e do ensino baseado na memorização, as lembranças das entrevistadas apresentam certo tom de respeito e nostalgia. Essa ambivalência evidencia que tais experiências, embora duras, também se associam a sentimentos de pertencimento e ao valor social atribuído à escola. A coexistência entre rigor e admiração constitui elemento central da memória educativa daquele período, denotando como o passado escolar é simultaneamente lembrado com dor e orgulho, testemunho do papel simbólico que a escola desempenhou na formação moral e cultural da comunidade.

5.6 Espaço escolar

No período de colonização de Mirassol d'Oeste, a Escola Rural Mista funcionou em diversos locais, evidenciando a ausência de uma infraestrutura escolar definida ou planejada. Segundo o relato de dona Rosa Soldera da Cruz, a escola mudava constantemente de lugar, adaptando-se a espaços improvisados:

> A primeira escolinha, era onde hoje se encontra a Lavroquímica, depois, a escola mudou de lugar, veio para a 28 de outubro, onde hoje é a loja Sol. Aí deu uma melhoradinha, depois dali, fomos para um coreto, como se chamava. Era onde fazia as festinhas, né? Redonda assim. Onde hoje é a farmácia do Júnior. Lá foi a terceira escolinha, Rural Mista da Gleba de Mirassol (Cruz, 2024).

Ao dizer *"aí deu uma melhoradinha"*, dona Rosa se refere ao avanço — ainda que tímido — nas condições do espaço físico escolar. A primeira escola, instalada em alojamentos de peões, era insalubre e inadequada, e as mudanças posteriores refletem o esforço da comunidade em oferecer um ambiente minimamente digno para o ensino e a aprendizagem, mesmo sob severas limitações materiais.

Conforme Escolano (1998), o espaço escolar não é neutro, pois atua como um agente educativo, moldando comportamentos, subjetividades e práticas. O ambiente, portanto, participa da formação de valores e significados. No caso da Escola Rural Mista, a precariedade das instalações comprometia essa dimensão formativa, dificultando experiências educativas mais significativas — sobretudo para alunos que já haviam frequentado escolas mais estruturadas. A condição multisseriada, por sua vez, acentuava os desafios pedagógicos e tornava o uso do espaço ainda mais complexo.

A entrevistada Ivete Gomes também recorda que a escola funcionou no salão paroquial da Igreja Matriz Nossa Senhora Aparecida: “Da época que tinha essa escolinha de barro, eu não lembro, mas eu lembro muito do primeiro ano, que já foi lá no Salão Paroquial” (Gomes, 2024).

Dona Rosa complementa que, em meados dos anos 1970, a escola se fixou onde permanece até hoje, com melhorias estruturais e ampliação do corpo docente: “Aí lá já tinha eu, Maria das Dores, Cidinha Carrasco, aí, em meados dos anos 70, me casei, já tinha quatro salinhas feitas, onde hoje é a atual escola, já era de tijolo, só tinha uma parte e madeira.” (Cruz, 2024).

As referências espaciais usadas pelas entrevistadas — pontos comerciais, religiosos e públicos — evidenciam como a memória coletiva reconstrói a história da educação local a partir das transformações urbanas. A escola se entrelaça à memória afetiva da cidade, tornando-se marco simbólico da identidade comunitária.

Bosi (2003) afirma que a memória coletiva é alimentada pela convivência e pelos discursos que circulam socialmente, constituindo a identidade de um grupo. Halbwachs (2006) complementa que lembrar é um ato de pertencimento, pois expressa o modo como nos percebemos e nos situamos no mundo. Desse modo, as recordações das entrevistadas não são apenas lembranças pessoais, mas expressões de pertencimento cultural e social.

Walter Benjamin (1987, p. 201) observa que, na relação entre quem narra e quem ouve, a subjetividade se torna constitutiva do relato: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”.

Nesse sentido, quando Dona Rosa menciona que “[..].o coreto era usado também para festinhas”, evidencia-se que o espaço escolar extrapolava o ensino formal. Era também um lugar de sociabilidade, encontros e construção de laços afetivos. A escola funcionava como centro cultural da comunidade, promovendo festas, eventos e celebrações — elementos fundamentais para a coesão social e a formação identitária.

As narrativas das entrevistadas confirmam o que Thompson (2002, p. 351) destaca: os estudos de memória e história oral podem “[...] proporcionar uma afirmação positiva de identidade para o narrador e para a comunidade à qual pertence”. Cada lembrança individual expressa também um pertencimento coletivo. Tanto o que é lembrado, quanto o que é silenciado dizem muito sobre as experiências compartilhadas.

De modo convergente, Paul Ricoeur (2007) enfatiza que a memória não resgata as coisas em si, mas as imagens e palavras que delas ficaram gravadas no espírito — sempre mediadas

pela linguagem e pelo tempo. Assim, as lembranças das entrevistadas revelam tanto o vivido, quanto o modo como esse vivido é reconstruído no presente, atribuindo-lhe novos sentidos.

Essas recordações, conforme Thompson (1997), compõem uma narrativa de vida que busca conferir um “sentido satisfatório” à experiência. Ao narrar o passado, o sujeito também se reconcilia com ele, reconstruindo-o de forma a torná-lo suportável e significativo. Almeida (2009) lembra que toda memória é também uma forma de autoria de si — uma tentativa de criar um enredo coerente entre o que se foi e o que se é.

Assim, segundo Nora (1993), o espaço escolar, mais do que um cenário físico, configura-se como um lugar de memória, no qual se inscrevem práticas, afetos e símbolos que resistem ao tempo. É nesse entrelaçamento entre espaço, lembrança e identidade que a Escola Rural Mista se perpetua como patrimônio imaterial da comunidade de Mirassol d’Oeste.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> O passado não é lembrança imóvel, é herança viva que atravessa gerações, tecendo sentidos, afetos e pertencimentos. [...]. Educar é cuidar da memória, é honrar a história de um povo é escolher uma educação mais humana, sensível e fiel às suas origens.
>
> *(Luciana Soares)*

Ao longo desta dissertação, o passado educacional de Mirassol d'Oeste não foi tratado como um registro estático ou nostálgico, mas como uma construção viva, continuamente reelaborada pelas memórias, pelas práticas e pelas narrativas dos sujeitos que vivenciaram a história da Escola Benedito Cesário da Cruz. Cuidar da memória, como indica a epígrafe, é um gesto ético e político: é escolher uma educação que reconheça o passado não como peso, mas como herança formadora, capaz de orientar escolhas mais humanas, democráticas e enraizadas na história local.

A pesquisa confirmou que educar é também cuidar da memória coletiva. As experiências relatadas por ex-alunos, professores e gestores evidenciaram que a escola foi, simultaneamente, espaço de precariedade, disciplina e exclusão, mas também de vínculos afetivos, sociabilidade e pertencimento comunitário. Honrar a história dessa instituição implicou reconhecer suas contradições, seus silêncios e suas marcas de resistência, compreendendo que a memória escolar não se limita aos conteúdos ensinados, mas envolve gestos, normas, espaços, rituais e afetos que atravessam gerações.

Esta dissertação nasceu do desejo de revisitar o passado para compreender, com mais profundidade, o presente educacional de Mirassol d'Oeste. A investigação sobre a cultura escolar da Escola Benedito Cesário da Cruz mostrou-se especialmente enriquecedora, pois permitiu ressignificar a instituição localizada em Mirassol d'Oeste, estado de Mato Grosso — lócus desta pesquisa —, reconhecida como a primeira escola criada na localidade durante o processo de colonização recente. Nesse contexto histórico, a escola desempenhou papel central na consolidação da cidade, funcionando como instrumento essencial para a fixação e permanência das famílias no território.

O período tomado como referência compreendeu os anos de 1963 a 1975, recorte temporal justificado pelo fato de a escola ter sido construída antes mesmo da fundação oficial da cidade, em 1964. Em 1963, durante a formação do povoado, a instituição denominava-se Escola Rural Mista e era administrada pelo município de Cáceres. Somente em 1975 passou a receber o nome de seu patrono, sendo então gerida pelo Estado e tornando-se a Escola Estadual

Benedito Cesário da Cruz. Em 2023, com o processo de redimensionamento, foi municipalizada e passou a chamar-se Escola Municipal Benedito Cesário da Cruz, ficando sob responsabilidade do poder público local.

No movimento de colonização recente, milhares de pessoas, majoritariamente oriundas do estado de São Paulo, migraram para Mirassol d'Oeste. Nesse contexto, realizar um levantamento analítico das práticas escolares, dos valores e das normas de conduta da época revelou-se fundamental para compreender o cotidiano educativo e refletir sobre as tradições e os costumes trazidos pelos migrantes, bem como suas influências no currículo e na cultura escolar local. A análise permitiu aprofundar a compreensão e promover a ressignificação da história da primeira escola da cidade.

Entre os objetivos centrais da pesquisa, destacou-se a necessidade de compreender como se organizava o ensino no primeiro estabelecimento escolar entre 1963 e 1975, além de identificar os conteúdos ensinados, os primeiros professores e gestores, suas formações e o currículo adotado. Constatamos que a escola possuía caráter tradicionalista e que, diante da ausência de investimentos públicos, os professores, em sua maioria leigos, ensinavam conforme julgavam adequado, sem formação pedagógica ou metodológica específica.

A professora pioneira, dona Rosa Soldera da Cruz, relatou que utilizava seus próprios cadernos de estudante para ministrar as aulas, reproduzindo o que aprendera anos antes. Com o tempo, embora pequenos investimentos tenham ocorrido, estes se mantiveram insuficientes. A escola conservava uma cultura escolar rígida, marcada por normas e regras que, como define Julia (2001), buscavam inculcar comportamentos considerados "corretos" e socialmente aceitáveis.

Esta investigação também evidenciou as "artes de fazer", conceito de Michel de Certeau (1980). Sua presença foi percebida desde a iniciativa da comunidade migrante na construção da escola até as estratégias inventivas do cotidiano escolar. Assim, a pesquisa valorizou práticas singulares que marcaram a gênese da educação em Mirassol d'Oeste — elementos que estavam esquecidos e/ou desconhecidos pela comunidade e que puderam ser recuperados por meio deste estudo.

O estudo apoiou-se em entrevistas e registros documentais, como a *Ata de Fundação da Cidade* (Leite, 1995), o livro *A História de Mirassol d'Oeste* (Pereira, 2019) e a revista *Ébemmatogrosso – "Jubileu de Ouro"* (Dantas, 2014). Também foram consultadas a dissertação *Pioneiros do Século XX*: Memórias e relatos sobre a ocupação da cidade de Mirassol

d'Oeste (Heinst, 2003) e o artigo *Nomes de escolas públicas da cidade de Mirassol d'Oeste-MT*: Memória de sentidos (Madalena; Szubris; Zattar, 2015).

O objetivo geral consistiu em compreender a organização do primeiro estabelecimento escolar da cidade entre 1963 e 1975 e como as tradições dos migrantes influenciaram o currículo e a cultura escolar. Os objetivos específicos incluíram: (1) conhecer a estrutura e o funcionamento da escola; (2) avaliar o impacto das tradições migratórias na cultura escolar, e (3) analisar as transformações do currículo e das metodologias de ensino.

O currículo da Escola Rural Mista era rígido e conteudista, o professor detinha o conhecimento e o aluno exercia um papel passivo. Tal modelo, que Paulo Freire (1970) denominou educação bancária, reforçava desigualdades e limitava a autonomia intelectual dos estudantes. A escola funcionava, assim, mais como espaço de adaptação à ordem existente do que como instância de transformação social.

Como a pesquisa se baseou em discursos de ex-alunos, ex-professores, ex-coordenadores e ex-diretores, suas narrativas foram analisadas à luz da História Oral. Thompson (1992, p. 197) lembra que "[...] toda fonte histórica derivada da percepção humana é subjetiva; no entanto, apenas a fonte oral nos permite desafiar essa subjetividade, pois descola as camadas de memória, cavando fundo em suas sombras na expectativa de atingir a verdade oculta".

A abordagem metodológica adotada foi a fenomenologia, por meio da qual buscamos compreender o fenômeno educacional em sua dimensão social e histórica, a partir das narrativas dos entrevistados. Nesse viés, esta dissertação configurou-se como uma pesquisa qualitativa, essencial para captar o sentido atribuído pelos sujeitos às suas experiências. Nesse processo, a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora influenciou a escolha do tema e da abordagem, em consonância com Ales Bello (2004, p. 79), ao afirmar que "[...] o sujeito está imerso no campo de pesquisa".

Os dados evidenciaram a precariedade e a exclusão estrutural que marcaram a fundação de Mirassol d'Oeste. Na seção II, verificamos que o plano urbano da cidade replicava o desenho urbano da cidade natal de seus fundadores — Mirassol (SP). A intenção inicial do "colonizador" era adquirir a área para criação de gado e consolidar-se como grande pecuarista. Diante de dificuldades impostas pelo clima, especialmente no período de estiagem, optou-se pela venda dos lotes, sem qualquer planejamento voltado ao bem-estar dos futuros colonos. O objetivo era vender e povoar. Ainda menos atenção foi dada à população indígena, que acabou expulsa de suas terras.

A Escola Rural Mista de Mirassol refletiu esse padrão de improviso e de interesses particulares das classes dominantes, centrados em benefícios próprios. Para que a escola pudesse se desenvolver, foi necessário um esforço coletivo da população local que, mesmo diante da ausência total de apoio institucional, uniu-se para garantir às crianças o mínimo acesso à instrução. Assim, a escola deve ser compreendida como espaço ambíguo: formador de vínculos e memórias, mas também produtor de normatividades e hierarquias. A História Oral revelou vozes, silêncios e disputas que compõem a trajetória educacional de Mirassol d'Oeste.

Apesar de situada no meio rural, a escola adotava currículos urbanos, distantes da realidade dos alunos. Sem orientações adequadas, os profissionais trabalhavam da forma que julgavam correta, tornando-se, infelizmente, agentes de reprodução das desigualdades. A obrigatoriedade de uniformes e a cobrança de taxas para manutenção da escola evidenciavam que o acesso ao ensino era, na prática, um privilégio para aqueles que possuíam condições mínimas de subsistência. A exigência de vestuário padronizado, ainda que vinculada à ideia de identidade institucional, funcionava como mecanismo de exclusão social.

Os primeiros professores eram leigos. Pela falta de formação e de profissionais especializados, pessoas com apenas quatro anos de estudos lecionavam para as crianças. A ausência de materiais pedagógicos, a carência de apoio metodológico, as péssimas condições de infraestrutura e os salários baixíssimos foram alguns dos desafios enfrentados por esses profissionais, que, apesar de tudo, permaneceram dedicados ao magistério. Seus relatos evidenciam improviso, esforço e compromisso com a alfabetização e, embora enfrentassem diversas adversidades, a escola representava esperança e resistência para a comunidade.

Observamos, a partir dos relatos, a ausência prolongada de políticas públicas voltadas à melhoria do ensino. O principal objetivo do período era utilizar a escola como instrumento de atração de migrantes, contribuindo para o povoamento da região e para a ocupação das terras devolutas, ao passo que o pensamento crítico era sistematicamente desvalorizado. Constatamos ainda que o civismo foi amplamente promovido como forma de suprir carências pedagógicas e de disfarçar a falta de metodologias adequadas, prática alinhada aos valores do regime militar, que priorizava disciplina e boa conduta como pilares formativos.

A cultura escolar da instituição, marcada por práticas pedagógicas rudimentares, ausência de formação docente adequada e métodos rígidos, refletia um modelo educacional excludente. O professor leigo, embora desempenhasse papel central no funcionamento da escola, era impedido de corrigir as provas finais. Esses profissionais eram frequentemente concebidos como um "mal necessário", em razão da escassez de professores habilitados, sendo

a correção das avaliações atribuída a um engenheiro local, pelo simples fato de possuir formação superior, conforme relatado por dona Rosa. Porém, ao problematizarmos o conceito de “formação”, evidenciamos que a formação do engenheiro não correspondia a uma licenciatura, tampouco o qualificava pedagogicamente para a avaliação escolar. Desse modo, o processo educativo permanecia à deriva, mostrando uma tentativa de encobrir a ausência de responsabilidade estatal quanto aos investimentos e à profissionalização do magistério.

Os relatos de Ivete expuseram a dureza de um sistema que utilizava medo e castigo físico como instrumentos pedagógicos. A palmatória, o silêncio diante das dúvidas e a vergonha diante da reprovação desnudaram um ambiente disciplinador, no qual a autoridade docente assumia contornos de dominação. Como destaca Foucault (1991), tais práticas funcionavam como mecanismos de normalização e controle social. Julia (2001) reforça que essas práticas compunham uma cultura escolar sustentada por normas e saberes padronizados, muitas vezes à custa da autonomia e do bem-estar dos alunos.

Revisitar esses fragmentos permitiu compreender a importância da memória na construção de um olhar crítico sobre a educação. Reconhecer os erros do passado, como o autoritarismo pedagógico, a desvalorização docente, a ausência de políticas públicas e as violências simbólicas e físicas, é essencial para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e respeitosa da pluralidade humana.

A análise das memórias e identidades vinculadas à Escola Benedito Cesário da Cruz evidenciou que esse espaço se tornou um verdadeiro marco cultural para a comunidade. As falas de Sílvia Freddi, Ivete Gomes e dona Rosa Soldera evocaram vivências permeadas por laços afetivos, simbólicos e cívicos. A escola, mais do que local de aprendizagem, constituiu-se como espaço de pertencimento, convivência e preservação da cultura local — como demonstra o uso do coreto para “festinhas comunitárias”.

O lamento pela municipalização e pela perda de objetos históricos, como mimeógrafos e máquinas de datilografia, expressa não apenas um protesto contra a perda material, mas também o medo do apagamento da identidade coletiva da comunidade de Mirassol d’Oeste. Halbwachs (2006), Ricoeur (2007) e Chartier (2009) ajudaram a compreender a profundidade das memórias partilhadas e sua importância para a construção da identidade local.

A ausência de iniciativas de preservação dessa memória denota descaso institucional e certo desprezo pelo legado histórico que representa para os moradores. Preservar a memória coletiva significa preservar a identidade de um povo. Como afirma Bosi (2003), escutar o idoso

e seus relatos é compreender o passado com olhos de quem viveu e deseja perpetuar suas experiências para as futuras gerações.

As narrativas de dona Rosa e Ivete destacaram um cenário educativo em constante adaptação, moldado por improvisos e necessidades imediatas. A mobilidade da escola, funcionando em locais como um alojamento de peões, um coreto e um salão paroquial, refletiu o caráter improvisado das políticas educacionais da época. No entanto, como salienta Escolano (1998), o espaço escolar carrega valores, expectativas e limites simbólicos que influenciam diretamente o processo educativo. Nesse caso, as constantes mudanças e precariedades espaciais dificultavam o estabelecimento de um ambiente estável e propício ao aprendizado.

Os lugares mencionados pelas entrevistadas — hoje transformados em lojas, farmácias ou igrejas — aparecem como a memória coletiva se ancora nos espaços físicos e como esses locais se tornaram marcos identitários. A Escola Benedito Cesário da Cruz, nesse sentido, encontra-se profundamente ligada à formação da identidade urbana e afetiva de Mirassol d'Oeste. Bosi (2003) e Ricoeur (2007) lembram que a memória se constrói pela convivência, pelo contato com o outro e pela narrativa que damos ao passado, mesmo que este seja doloroso, precário ou inacabado.

As lembranças partilhadas pelos entrevistados compõem um patrimônio imaterial de grande valor, pois resgatam vivências que poderiam se perder com o tempo. Nesse sentido, como destaca Thompson (1997), as memórias são instrumentos poderosos de afirmação da identidade — tanto individual, quanto coletiva —, contribuindo para a valorização das trajetórias humanas e para a preservação da identidade histórica e educacional da comunidade.

Concluímos destacando três contribuições principais desta pesquisa:

1 – Resgatamos fragmentos da história da primeira escola da cidade e compreendemos como o improviso, as lacunas de políticas públicas e as tradições dos migrantes influenciaram a cultura escolar local;

2 - Mostramos que a escola, apesar de precária e marcada por práticas autoritárias, também produziu laços, identidades e sentidos de pertencimento que compõem o patrimônio cultural da comunidade, e

3 - Evidenciamos que a memória e a História Oral podem fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, promovendo consciência crítica e valorização da história local.

Os resultados obtidos reforçam o papel da História Oral como instrumento pedagógico capaz de promover o reconhecimento da história local, instigando a consciência crítica e valorizando o patrimônio cultural nas práticas escolares. A pesquisa aponta ainda a necessidade

de incluir o resgate da memória nas políticas educacionais, de modo a fortalecer o vínculo entre escola, comunidade e identidade regional. Como perspectivas futuras, sugerimos ampliar os estudos para outras instituições e comunidades do município, criar acervos digitais e museus escolares voltados à preservação da memória educativa local, além de aprofundar a relação entre História Oral e formação docente, reconhecendo o potencial formativo e transformador das narrativas de vida.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.

ALBERTI, Verena**. Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALES BELLO, Angela. **Fenomenologia e ciências humanas: psicologia, história e religião.** Organização e tradução de Miguel Mahfoud e Marina Massimi. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs). **História e memórias da educação no Brasil. Vol III – Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abr 2009.

ALVES, Nilda. **A escola como espaço de cidadania.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011. Bauru: EDUSC, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas – Magia e técnica, arte e política**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 7-19. 1v

BENVENISTE, Émile. O aparelho formal da enunciação. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 2006a, p. 81-90.

BORGES, Letícia Oliveira. A produção de identidades através dos uniformes escolares. **Revista do LHISTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 570-584, jan./jun. 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade. Lembranças de velhos.** São Paulo: EDUSP, 1987, v. 1.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho. **Pesquisa em educação: estado da arte.** São Paulo: Cortez, 1986.

BUFFA, Elwood S. **Administração da produção**. Tradução de Heloisa Maria de A. Martins. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

BURKE, Peter. "História como memória social". In: **Variedades de história cultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000, p. 67-89.

CAMARGO, Aspásia. História oral e política. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim; FINEP, 1994. p. 75–

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

CANOVA, Loiva. Fragmentos da História dos índios bororo nas terras de Mato Grosso. **Revista História e Diversidade,** Cáceres – MT, v.10, n. 1, p. 6-23, 2018.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-Line**, São Paulo, v. 10, n. 37, p. 267-290, 2010.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. 6. ed. Tradução de Epharaim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CLEMENTE, Fernanda de Castro. **A produção de textos na escola:** o papel das condições de produção. São Paulo: Escrituras, 2008.

CUCHE, Denys**. A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DANTAS, Amaury. Jubileu de Ouro, Mirassol d'Oeste 50 anos 1964-2014. **Revista Ébemmatogrosso.** Edição especial. Dezembro, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Prefácio de C. Bouglé. Tradução de J. M. de Toledo Camargo. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

ESCOLANO, Agustin, (1998). Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto.

FALCÃO, Jairo Luiz Fleck. **Cooperação, experiência e sobrevivência:** a história dos trabalhadores do porto de Porto Alegre (1961 – 1989). Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, São Leopoldo, RS, 2009.

FALCÃO, T. R.; TÉNIES, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, p. 229-243, 2000.

FERREIRA, Adriana Cristina; GROSSI, Yonne de Souza. **A narrativa na trama da subjetividade: perspectivas e desafios.** Economia & Gestão, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 120–134, jan./jun. 2002.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Buriti, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

GARCIA, Luciana Soares da Silva; FALCÃO, Jairo Luís Fleck. A cultura escolar e seus impactos na sociedade contemporânea: um estudo do estado da arte (2014-2024). **XIII Seminário Regional do Centro – Oeste (Anpae),** Cáceres, 2024.

GARCIA, Luciana Soares da Silva; FALCÃO, Jairo Luís Fleck; SILVA, Patrícia Felipe da. A história das instituições escolares: um recorte teórico-metodológico de estudos nos últimos dez anos. **XXII Encontro Nacional da Anfope,** Goiânia (GO), 2025.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A história das instituições educacionais:** inovações paradigmáticas e temáticas. Campinas: Autores Associados; Uberlândia (MG): EDUFU, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. Domínio semântico de determinação. In: GUIMARÃES, Eduardo; MOLLICA, Maria Cecília (org.). **A palavra: forma e sentido**. Campinas: Pontes Editores; RG Editores, 2007. p. 77–96.

HALBWACHS, M. **Memorie di Terrasanta.** Tradução de de Marta Cardini. Veneza, Ed. Arsenale, 1988. Tradução de La topographie légendaire des Evangiles en Terre Sainte.

HARRES, Marluza Marques. **Aproximação entre história de vida e autobiografia: os desafios da memória.** História Unisinos, São Leopoldo, v. 8, n. 10, p. 143–156, jul./dez. 2004.

HEINST, Andréia de Cássia. **Pioneiros do Século XX:** Memória e relatos sobre a ocupação da cidade de Mirassol d'Oeste. Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal De Mato Grosso - Cuiabá, 2003.

HIDALGO, Kênia Ribeiro da Silva. **Relações entre cultura e educação escolar**: concepções e práticas de professores do ensino fundamental. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2016.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mato Grosso e seus municípios**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=32939&view=detalhes. Acesso em: 19 ago. 2025.

JOUTARD, Phillipe. Desafios à história oral no século XXI. In: FERNANDES, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania maria, ALBERTI, Verena (orgs). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz / CPDOC - Fundação Getúlio Vargas, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 1, p. 09-44, 2001.

JUNIOR, Miguel Archanjo de Freitas; PERUCELLI, Tatiane. Cultura e Identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. **Cadernos de estudos culturais,** Campo Grande, MS, v. 2, p. 111-133, jul./dez. 2019.

KOFES, Suely. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LEITE, Ataíde Pereira**. História e Poesia.** Passo Fundo – RS: Gráfica e Editora, Pe. Berthier, dos Missionários da Sagrada Família, 1995.

LEMOS, Daniel Cavalcanti de Albuquerque. Os cinco olhos do diabo: os castigos corporais nas escolas do século XIX. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 591-611, maio/ago. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MADALENA, Marinês Rodriguês Gonçalves; SZUBRIS, Elisandra Benedita; ZATTAR, Neuza Benedita da Silva. Nomes de escolas públicas da cidade de Mirassol D'Oeste-MT: memória de sentidos. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, Cáceres: Editora Unemat, v. 8, n. 2, dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza**. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec; Abrasco, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MULLER, Eucinéia Regina. **Classe multisseriada em Domingos Martines:** um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola. Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE – Vitória, 2019.

NETO, Antônio Vicente. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 23, p. 5–15, maio/ago. 2003.

NEVES, Vanusa Nascimento Sabino, MACHADO, Charliton José dos Santos. História das instituições escolares de ensino superior nas teses e dissertações brasileiras (2005-2021). **Revista Cocar**. Edição Especial n.18 (2023) p.1-18. Belém do Pará.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Migração e Escolarização:** história de instituições escolares de Tangará da Serra Mato Grosso – Brasil (1964-1976). Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. Uberlândia – MG, 2009.

OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de, CARDOSO, Tereza Fachada Levi, BARRETO, Maria Renilda. Escola Técnica Nacional: história oral, memória e cotidiano de uma instituição escolar (1942-1965). **Revista Brasileira de História da Educação**. Rio de Janeiro, 2023.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de**. História Oral Aplicada à Educação Física Brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Central da Universidade Gama Filho, 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

PEREIRA, Tereza Dias. **História de Mirassol D'Oeste:** formação e organização do município, 1962-2019. 2. ed. [S.l.]: Gráfica Tigre, 2019.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. **Cidade e sujeito escolarizado**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). Cidade atravessada: os sentidos públicos no espaço urbano. Campinas, SP: Pontes Editores, 2001. p. 29–33.

PORTELLI, Alessandro**.** Forma e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Tradução de Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto história**, n. 14, p. 7-39, fev. 1997.

PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Revista do Programa de Estudos pós-graduados em História e do Departamento de História – História e Oral – Projeto História**, n. 22, São Paulo: PUC-SP, junho 2001.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: AUTOR. **Experimentos com histórias de vida:** Itália-Brasil. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RAMOS, Silvia Pereira. **O processo de análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1995.

RICOEUR, Paul. **Memória, História e Esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007, p.451-466.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa.** Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Papirus, 1995, t. II.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011

SCHOENARDIE, Fernanda Wisniewski. Memória em ação: a importância do Museu, da preservação e utilização da memória no espaço escolar. **História Unicap**, v. 3, n. 6, jul./dez. de 2016.

SILVA, Valquíria Padilha da; BARROS, Denise Dias. Método história oral de vida: contribuições para a pesquisa qualitativa em terapia ocupacional. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 68–73, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petropólis: Vozes, 2009.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado.** Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMSON, Alistair, FRISCH, Michael e HAMILTON, Paula. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In. FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História Oral.** São Paulo: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

TOMÉ, Cristinne Leus, ROHDEN, Josiane Brolo. O discurso do progresso e a educação na história de Sinop – Mato Grosso: "Como é bom alargar fronteiras de nossa pátria!"**. Revista História da Educação**. Porto Alegre, 2017 – v.21 – p. 312-334.

TOWS, Ricardo Luiz; BERTOLINI, Bruna Lais. Desafios educacionais no Brasil em tempos ensino remoto. **Anais do CIET:** EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1263. Acesso em: 29 out. 2025.

TREBITSCH, Michel. A função epistemológica e ideológica da história oral no discurso da história contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1994. p. 19-43.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares:** estudo sobre práticas de Leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. De Heródoto ao gravador: Histórias da História Oral. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura do Centro de Memória Unicamp**. N. 1, 1990, p. 77-81.

VOSGERAU, Dilmere Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A1 - ESTADO DA ARTE: CULTURA ESCOLAR E HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

> Arte, cultura e educação preservam o patrimônio, resgatam a história e perpetuam valores.
>
> (Gislaine Nascimento da Silva Perez).

O mapeamento das produções científicas sobre cultura escolar e história das instituições escolares permitiu compreender como a escola, enquanto espaço cultural, se torna depositária e produtora de memórias, saberes e práticas sociais. Ao sistematizar o conhecimento acumulado nos últimos dez anos, esta revisão reafirma que a pesquisa educacional é, ela própria, uma forma de preservar patrimônios simbólicos, resgatar trajetórias institucionais e perpetuar valores que atravessam gerações — tal como expressa a epígrafe que abre esta seção.

Realizamos uma pesquisa do tipo Estado da Arte nos anos de 2024 e 2025, com um recorte temporal de dez anos, a fim de identificarmos trabalhos relacionados aos temas "Cultura Escolar" e "História das Instituições Escolares". Como explicam Vosgerau e Romanowski (2014), o valor desse tipo de estudo está no rigor metodológico que orienta o processo de sistematização, organização e análise das produções científicas, favorecendo a democratização do conhecimento.

O termo "Estado da Arte", segundo Brandão, Baeta e Rocha (1986, p. 7), tem origem na literatura científica norte-americana e tem por finalidade "[...] realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área". Para Ferreira (2002), pesquisas dessa natureza — também denominadas "estado do conhecimento" — são de caráter bibliográfico e compartilham o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica de um campo do saber.

Romanowski (2006) destaca que esta modalidade de revisão bibliográfica possibilita o diálogo com pesquisadores de áreas afins e evidencia a riqueza de dados gerados pelos estudos já realizados. A relevância deste tipo de pesquisa estimulou diversos autores a investigarem suas características, tipologias e procedimentos metodológicos, entre os quais se destacam Vosgerau e Romanowski (2014); Gatti (2012); Ferreira (2002); Brandão, Baeta e Rocha (1986).

Segundo Vosgerau e Romanowski (2014), os estudos de revisão têm sido classificados em duas grandes categorias: aqueles que mapeiam e aqueles que avaliam e sintetizam.

Considerando que as revisões sistemáticas têm como foco principal os resultados, dedicamos especial atenção ao desenho metodológico dos trabalhos analisados.

Estado da Arte sobre Cultura Escolar (2014–2024)

A seguir, apresentamos a tabela resultante da pesquisa sobre o tema cultura escolar. O estudo foi apresentado no XIII Seminário Regional do Centro-Oeste (Anpae) como resumo expandido, sob o título: "A cultura escolar e seus impactos na sociedade contemporânea: um estudo do estado da arte (2014–2024)".

A busca foi realizada no site da CAPES (Teses e Dissertações), utilizando o termo "cultura escolar 2014–2024". No período analisado, identificamos quatro teses e 12 dissertações. Todos os trabalhos foram baixados e analisados com foco nas metodologias e em como discutiam os impactos da cultura escolar.

Tabela: 02 – Cultura Escolar

Cultura Escolar 2014 – 2024			
Tipo de fonte	**Meio**	**Descrições das informações**	**Notas**
Capes: Teses e Dissertações	Site	Este site nos disponibilizou uma visão das dissertações e teses que foram publicadas num recorte de tempo dos últimos dez anos.	A pesquisa forneceu uma compilação de diferentes estudos, dados e tendências históricas.
Teses e Dissertações	Data das buscas: 10/09/2024; 20/10/2024, e 30/10/2024.	A palavra-chave que usamos para a pesquisa foi "cultura escolar 2014-2024", e os anos das buscas foram de 2014 a 2024.	O trabalho nos proporcionou uma panorâmica de pesquisas que falavam sobre a cultura escolar.
Teses	Foram: quatro teses	Souza (2023); Hidalgo (2016); Campos (2018) e Silva (2020).	As teses discutem como os professores lidam com a articulação entre a cultura escolar e o contexto sociocultural dos alunos, evidenciando que as práticas pedagógicas, muitas vezes, se distanciam das realidades dos estudantes.
Dissertações	Foram: 12 dissertações	Valença (2023); Pereira (2019); Muller (2019); Perin (2015); Silva (2022); Araújo (2018); Santos (2017); Casagrande (2014); Santos (2015); Pauletto (2023);	A maioria destas pesquisas tratam sobre a identidade cultural.

		Nascimento (2023), e Freitas (2021).	

Fonte: autoria própria.

A análise das produções acadêmicas revelou um crescimento significativo de estudos voltados à cultura escolar na última década. Os trabalhos abordam temas como diversidade cultural, inclusão, construção de valores éticos e morais e influência das políticas educacionais no espaço escolar.

Para compreendermos o conceito de cultura escolar, fundamentamo-nos em Julia (2001), que o define como um conjunto de normas, práticas e valores que estruturam a vida escolar. O Estado da Arte demonstrou que a escola é mais que um espaço de ensino, pois constitui-se como local de socialização, construção de identidades e reprodução ou transformação dos valores sociais.

A partir dessa perspectiva, é possível interpretar a Escola Benedito Cesário da Cruz, primeira instituição escolar de Mirassol d'Oeste, como espaço cultural e histórico no qual se formaram práticas, saberes e comportamentos vinculados ao processo de colonização recente da região.

A relevância desta revisão também reside em demonstrar que a cultura escolar resulta do entrecruzamento entre o currículo formal e as práticas cotidianas, refletindo a ação concreta dos sujeitos — professores, alunos e famílias. No caso de Mirassol d'Oeste, este enfoque permite compreender como migrantes de diferentes regiões do país influenciaram a constituição do currículo, incorporando tradições, valores e saberes que constituíram a identidade cultural da escola e, por extensão, da comunidade local.

Os impactos da cultura escolar na sociedade contemporânea também foram amplamente discutidos nos trabalhos analisados. Os autores reforçam que a escola exerce papel essencial na socialização, influenciando comportamentos, atitudes e a construção de identidades.

Dominique Julia (2001, p. 10) define cultura escolar como:

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

Este mapeamento corrobora as questões orientadoras da presente pesquisa: como foi organizado o primeiro estabelecimento escolar de Mirassol d'Oeste no período de 1963 a 1975? De que forma as tradições e os costumes trazidos pelos migrantes influenciaram a constituição do currículo e integraram a cultura escolar dessa instituição?

Concluímos, portanto, que a cultura escolar não é apenas reflexo da sociedade, mas agente ativo em sua formação e transformação. Cada escola possui particularidades que a tornam espaço singular de produção cultural. Assim, reafirmamos que as escolas exercem influência profunda e duradoura na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos e para a construção do tecido social. A continuidade das pesquisas sobre o tema é fundamental para compreender as complexidades da educação e seu papel na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Garcia; Falcão, 2024).

Estado da Arte sobre História das Instituições Escolares (2014–2024)

O segundo Estado da Arte foi realizado em 2025 e apresenta estreita relação com esta pesquisa, pois analisa as metodologias mais utilizadas em estudos sobre a História das Instituições Escolares. O recorte temporal também abrangeu os últimos dez anos (2014–2024).

Foram consultadas as seguintes bases de dados: *Scielo*, Periódicos da CAPES e CAPES – Teses e Dissertações. Identificamos 313 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações. Todos os resumos foram analisados, com foco nas metodologias empregadas.

Tabela 03: História das Instituições Escolares

Histórias das Instituições Escolares – 2014 a 2024										
Base de dados	**Dissertações**	**Artigos**	**Teses**	**Metodologias utilizadas**						
				Estado da Arte	**Documental**	**História Oral**	**Materialismo histórico**	**Revisão Bibliográfica**	**História social**	**História Cultural**
Capes: Catálogo de teses e dissertações	08	-	2	1	6	-	1	2	-	-

Portal de periódicos da Capes	-	300	-	8	8	8	4	07	5	0
Scielo	-	03	-	-	2	-	-	1	-	-
Total de: 313 trabalhos analisados										

Fonte: elaboração própria.

A pesquisa subsidiou a elaboração de um resumo expandido apresentado no XXII Encontro Regional da Anfope, intitulado: "A história das instituições escolares: um recorte teórico-metodológico de estudos nos últimos dez anos".

O levantamento, ao mapear um conjunto tão amplo de produções, oferece contribuições relevantes, com uma base metodológica sólida. A sistematização aponta para a pluralidade de abordagens utilizadas, desde análise documental e revisão bibliográfica até métodos interpretativos, como História Oral, Materialismo Histórico, e estudos do tipo Estado da Arte. (Garcia; Falcão; Silva, 2025).

A presença de autores como Oliveira (2019), Gatti Júnior (2015) e Neves e Machado (2023), que discutem a História da Educação em diálogo com diferentes perspectivas historiográficas, evidencia a relevância de abordagens interdisciplinares. Esta observação é particularmente pertinente ao nosso estudo, que se fundamenta na valorização da memória coletiva e na análise qualitativa de fontes locais.

Constatamos que as metodologias menos utilizadas foram o Estado da Arte e a História Social. A presente pesquisa, ao articular história institucional, cultura escolar e contexto social, não apenas se fundamenta em metodologias adequadas, mas também contribui para preencher lacunas existentes nos estudos regionais e locais (Garcia; Falcão; Silva, 2025).

APÊNDICE A 2 - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1 – Nome completo (possui algum registro de fotos, diários, cadernos etc.)

2 – Qual a sua data de nascimento?

3 – Qual a sua formação?

4 – Por quantos anos você lecionou?

INÍCIO DAS MEMÓRIAS

1 – Você pode me contar a sua história de quando chegou aqui, em Mirassol?

2 – Como eram a vida em comunidade naquele tempo?

3 – Como foi a iniciativa da construção da escola?

4 – Como era formado o currículo escolar da época? O que a escola tinha que ensinar?

5 – De quantas horas eram as aulas? Tinha sino? As crianças eram todas juntas – meninos e meninas?

6 – Como as faziam para adquirir uniformes?

7 – As crianças que não poderiam adquirir uniformes ficavam sem estudar por isso?

8 – Existia um exame de admissão, do "primário" para o "ginásio"? E quem aplicava essas provas?

9 – Os professores leigos fizeram o Logos?

10 – A maioria dos migrantes veio de onde?

11 – Existe algum acontecimento que marcou sua trajetória docente?

12 – Como começou sua carreira?

13 – Teve algum aluno que você não consegue esquecer?

14 – Houve algum evento histórico ou social do qual você se recorda vividamente? Como isso afetou sua vida?

15 – Existiu algum momento da sua vida docente que você considerou especialmente desafiador ou significativo? Como foi?

16 – Tinha diálogo entre gestão e corpo docente? E a relação entre professor e aluno, como eram?

17 – Se pudesse compartilhar um aprendizado ou uma mensagem da sua vida com as gerações mais novas, o que diria?

18 – O que você achou sobre o processo de municipalização da Escola Benedito Cesário da Cruz?

19 – Há alguma história ou momento da sua vida que não abordamos e que você gostaria de contar?

APÊNDICE A3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você, ex-professor(a) escolar, maior que 18 anos, está sendo convidada(o) para participar, como voluntária(o), da pesquisa intitulada: *A primeira escola de Mirassol d'Oeste:* histórias, memórias e práticas educativas no período colonizatório. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da mestranda Luciana Soares da Silva Garcia, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), curso de Mestrado em Educação, que reside à Rua Francisco Moreira da Silva nº2023, Mirassol d'Oeste – MT. Cep: 78280-000 e que dispõe para o contato telefônico: (65) 999135643. O orientador da pesquisa é o prof. dr. Jairo Luis Fleck Falcão, residente na Rua Porangaba, n° 1149, bairro Bandeirantes, Juara Cep: 78575000, telefone para contato (66) 984003484.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma, não tendo prejuízo o entrevistado, nem a pesquisa.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A referida pesquisa que você está sendo convidado(a) a participar tem como objetivo geral analisar as contribuições culturais e políticas ocorridas na fundação da escola no período colonizatório 1963-1975 que podem ter influenciado a criação do município de Mirassol d'Oeste.

Para o desenvolvimento do estudo, está prevista uma pesquisa qualitativa, com o procedimento da pesquisa: História Oral temática, com abordagem fenomenológica, tendo, no final do percurso metodológico, a utilização de entrevistas semiestruturadas e análise documental antiga (Projeto Político Pedagógico, Diários de Classe, Relatórios, entre outros que poderemos encontrar). Faremos, nesta pesquisa, um memorial da escola, envolvendo fotos antigas, comparando-as com as recentes.

A presente pesquisa será executada em três etapas. Na primeira etapa, realizaremos um estudo das bibliografias e produções correlacionadas com o tema (através de balanço de produção) a fim de conhecermos a estrutura e o funcionamento da escola no período de 1963-1975.

Na segunda etapa, faremos a tabulação dos dados e aplicação dos métodos necessários para alcançarmos os possíveis resultados, avaliando o impacto das tradições e costumes dos migrantes na cultura escolar.

Na terceira etapa, realizaremos a interpretação, análise e síntese dos dados obtidos, analisaremos a evolução do currículo e metodologias de ensino.

A entrevista ocorrerá de maneira presencial, de acordo com a disponibilidade e tempo do entrevistado. Neste documento, solicitamos o consentimento dos(as) senhores(as) em fornecer acesso a vossas imagens e sons que serão geradas pelas entrevistas semiestruturadas, permitindo a nós – pesquisadora responsável e orientador – a possibilidade de recolha dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Res. n° 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes, e que a qualquer momento o participante pode solicitar a exclusão de sua participação da entrevista. Contudo, alertamos para alguns riscos, conforme seguem:

Riscos

- Constrangimento: poderão se sentir constrangidos e desconfortáveis diante das perguntas feitas pela pesquisadora. Como medida mitigadora, readequaremos as indagações para manter o diálogo da melhor forma possível, garantindo sempre o sigilo das informações;
- Cansaço ao responder às perguntas: ao percebermos o cansaço do entrevistado, agendaremos outro dia para dar continuidade à entrevista;
- Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante: será informado ao participante que garantiremos total sigilo a suas respostas e o seu anonimato, pois existe uma legislação que garante isso — Res. n° 466/2012, Norma Operacional n° 001/2013 do CNS, e Res. n° 510/2016, e que a qualquer momento

poderá solicitar a exclusão de suas respostas da entrevista, sem dano algum para a pesquisa e o entrevistado, e

- Tempo do participante: a participação dos sujeitos na pesquisa pode acarretar prejuízos quanto ao tempo dedicado à entrevista, tendo em vista que exerce outras atividades. Nesse sentido, encontraremos o melhor meio de comunicação/local, data e horário que possam estar disponíveis para sua efetiva participação.

Benefícios

- Contribuições culturais e identidade local: oportunidade de discutir e analisar as contribuições culturais e políticas ocorridas na fundação da Escola Benedito Cesário da Cruz, no período colonizatório 1963-1975 que podem ter influenciado a criação do município de Mirassol d'Oeste. O estudo da história da primeira escola em Mirassol d'Oeste permite resgatar e preservar as histórias locais e as memórias coletivas das comunidades que estiveram envolvidas com a instituição. Isso é essencial para a construção da identidade local e para valorizar o patrimônio histórico e cultural da região, e
- Retorno social: os resultados obtidos por meio do desenvolvimento desta pesquisa poderão trazer grandes benefícios à produção do conhecimento científico, bem como a construção da identidade local e valorização do patrimônio histórico e cultural da região.

Assim, caso esteja de acordo com os procedimentos adotados nesta pesquisa, favor preencher os itens indicados abaixo.

Local e data_____, ____ de _____ de _____.

Nome: _____

Endereço: _____

CPF: _____

Assinatura do sujeito participante da pesquisa: _____

Responsável pela pesquisa: _____

APÊNDICE A4 - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

PARA FINS DE PESQUISA

Eu,_____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado *A primeira escola de Mirassol d'Oeste:* histórias, memórias e práticas educativas no período da colonização, sob responsabilidade de Luciana Soares da Silva Garcia, vinculada Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres/MT, situado na Cidade Universitária, na Av. Santos Dumont, s/n, Bairro DNER, abrangendo a grande área do conhecimento das Ciências Humanas (Educação), na linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas da UNEMAT, campus Cáceres.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise da entrevista semiestruturada, sendo estudados pela pesquisadora, oportunizando a recolha dessas informações de modo a interpretá-las e utilizá-las em nossa pesquisa.

Ressaltamos que iremos observar os dispositivos da Res. n° 466/2012, quanto ao sigilo de pesquisa e proteção da imagem dos participantes.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem, nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas anteriormente, conforme minha autorização prévia. E, também, de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de total responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador da pesquisa.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do(a) participante e nome e assinatura do(a) pesquisador(a):

APÊNDICE A5 - FOTOS COM OS ENTREVISTADOS

No final de cada entrevista, solicitei uma foto com os professores entrevistados, para que ficasse registrado aquele momento que foi tão importante e histórico.

Senhora Rosa Soldera da Cruz, 21 de novembro de 2024



Professor Marco Jamberci Lessa, 29 de outubro de 2024



Professora Ivete Fernandes Gomes, 16 de outubro de 2024



Professora Doracy Gomes Nonato, 17 de dezembro de 2024



Professora Sílvia Adriana Freddi, 22 de janeiro 2025

