

# Ⓞ Ensino de História Local: Imagens e relatos de mulheres de Rio Branco-MT (1960/1970)

*Zilma Martins de Moura*



**UNEMAT**

Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA  
UNEMAT

ZILMA MARTINS DE MOURA

**O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL:  
Imagens e relatos de mulheres de Rio Branco - MT (1960-1970)**

**UNEMAT**  
*Universidade do Estado de Mato Grosso*  
*Carlos Alberto Reyes Maldonado*

  
**EDITORA**  
U N E M A T

Cáceres - MT  
2021

**PRODUÇÃO EDITORIAL**  
**EDITORA UNEMAT 2021**

Copyright Zilma Martins de Moura, 2021.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

**Editora:** Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

**Capa:** Potira Manoela de Moraes

**Diagramação:** Potira Manoela de Moraes

M929e Moura, Zilma Martins de.

O ensino de história local: imagens e relatos de mulheres de Rio Branco-MT (1960/1970) Zilma Martins de Moura. – Cáceres, Editora UNEMAT, 2021.


330 p.: il.

ISBN 978-65-86866-57-5

1. História – Ensino. 2. Historiografia. 3. História – Mato Grosso. 4. Rio Branco/ MT – Colonização. I. Título: imagens e relatos de mulheres de Rio Branco – MT (1960/1970).

CDU 94"1960/90" (817.2)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p><b>UNEMAT</b> Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p><b>Reitor</b> Rodrigo Bruno Zanin</p> <p><b>Vice-reitora</b> Nilce Maria da Silva</p>	<p><b>EDITORA UNEMAT</b></p> <p><b>Conselho Editorial</b> <b>Presidente</b> Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p><b>Conselheiros</b> Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p><b>Suplentes</b> André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – <a href="http://www.unemat.br">www.unemat.br</a></p>
--	--

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus.

À minha família.

À Universidade do Estado de Mato Grosso e ao Programa de Mestrado ProfHistória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo.

À Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc-MT) que autorizou a licença para qualificação profissional.

Ao meu Orientador, prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira.

## PREFÁCIO

A escrita de Zilma Martins de Moura, resultado da obra “O ensino de história local: imagens e relatos de mulheres de Rio Branco (1960/1970), cujo prazer tive em orientar no Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória (UNEMAT), nos proporciona o encontro entre o ensino de história, história local e a narrativa de mulheres. São significativas e marcadas por lutas, conflitos as narrativas de senhoras que contextualizam a história da reocupação territorial e social de Mato Grosso em um período em que o Brasil era governado por militares.

Zilma nos apresenta Rio Branco, um território formado durante a colonização recente de Mato Grosso, em que o movimento de pessoas se fazia motivados por um discurso de fé, esperança e prosperidade na construção de uma vida melhor para a família. Esse discurso é narrado por mulheres, a vida delas, nos permitem a aprender e a ensinar a História do Brasil para crianças, jovens e adultos.

A história local apontada, quebra o paradigma da historiografia institucional, masculina e elitista. Ana, Erly, Iraci, Nelcina e Odila ao narrarem suas histórias de vida e revelarem a história da colonização recente de Rio Branco, reivindicam seus direitos, reafirmam suas identidades, tornam-se visíveis e nos ensinam, enquanto professores e professoras de História, a construirmos diferentes significados para o que ensinamos.

A obra de Zilma é um exercício didático, é o amalgama da professora – pesquisadora, é o retrato de sua caminhada no magistério da Educação Básica. A autora problematiza sua própria história, a história vivida por sua comunidade escolar e nos possibilita a aprender a ensinar história, tendo o local e seus sujeitos como produtores e objetos de conhecimentos.

Narrativas, iconografias e outras fontes, em diálogo com diferentes teóricos, auxiliam na compreensão da temática abordada, nos oportunizam compreender como as mulheres, no tempo presente, narram o tempo vivido durante a colonização recente de Rio Branco - MT.

Esta construção historiográfica nos permite compreender como as fronteiras sociais, políticas, culturais e de gênero são construídas no movimento da ocupação do interior do Brasil. As mulheres narradoras, mulheres comuns, contribuem para a construção da prática do ensino de História e a realização de um exercício consciente de cidadania.

Enfim, esta obra nasce da exigência de dar vozes as mulheres, responsáveis pelo nascedouro de diversas ações de um universo historiográfico dominado por narrativas masculinas e como possibilidade para a formação do (a) professor (a) que problematize o local, seus sujeitos e objetos, em suas aulas de História. Aulas construídas, com referências em memórias locais, como a de dona Erly, ao lembrar do que estava escrito no para-choque de um caminhão pau de arara “Levo os iludidos e trago os arrependidos”.

*Carlos Edinei de Oliveira  
Cuiabá, julho de 2021.*

# SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>4</b>
<b>PREFÁCIO</b> .....	<b>5</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: O FAZER ACADÊMICO E O EXERCÍCIO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA</b> .....	<b>15</b>
1.1 Teoria da História.....	15
1.2 Relatos da Historiografia no Brasil.....	19
1.3 As reformas educacionais e o ensino de História no Brasil: mudanças e permanências.....	24
1.4 Aprender e ensinar História: reflexão acerca do ensino de História na contemporaneidade .....	32
<b>2. A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DE MATO GROSSO E RIO BRANCO</b> .....	<b>39</b>
2.1 Trajetória e perfil das mulheres que colaboraram com essa pesquisa.....	39
2.2 Mato Grosso em seus diversos períodos e contextos de ocupação .....	42
2.3 O desabrochar da colônia Rio Branco-MT .....	45
<b>3. ENTRE O SONHO E A REALIDADE: OLHARES FEMININOS SOBRE A COLONIZAÇÃO RECENTE DE RIO BRANCO-MT</b> .....	<b>52</b>
3.1 O “fetiche” da terra no processo de colonização de Rio Branco-MT.....	52
3.2 O deslocamento rumo à Mato Grosso: uma longa viagem .....	62
3.3 Enfim, em solo mato-grossense .....	67
3.4 Terra e trabalho na colônia Rio Branco.....	75
3.5 A elaboração de uma narrativa histórica para o desenvolvimento do ensino de História local na educação básica do município de Rio Branco- MT .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>97</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>103</b>
<b>SOBRE A AUTORA</b> .....	<b>151</b>

## APRESENTAÇÃO

A presente obra foi pensada e elaborada com o objetivo de realizar um estudo de História Local sobre o cotidiano das mulheres na Colônia Rio Branco-MT nos anos de 1960 e 1970, por meio de fontes iconográficas e relatos de experiências, culminando para a produção de um guia de atividades de ensino de História destinado a educação básica. Consideramos oportuno desvelar aspectos relevantes do movimento da feitura da cidade de Rio Branco-MT por meio das memórias de mulheres colonas, uma vez que, por ser um município relativamente recente, sua História está sendo escrita.

Dessa forma, para elaborar o Guia de Atividades de Ensino de História local, primeiramente construímos uma narrativa histórica sobre a colonização, que culminou com os capítulos II e III dessa obra.

Ao pensar o Guia de Atividades de Ensino de História local, o elaboramos por meio de algumas práticas executadas e outras a serem experimentadas, trilhando um caminho para o ensino local sobre os anos de ocupação do município, nas quais as narrativas das mulheres e as fontes iconográficas são as principais referências, sem esgotar outras possibilidades.

Escrever sobre a colônia de Rio Branco-MT, é desenvolver uma leitura do mundo que o cerca, entendendo as conexões que o fizeram emergir, crescer e tornar-se um espaço no qual configuram experiências diversas. É perceber como os indivíduos tecem a si, ao criar novas formas de vivências e adaptações. É, portanto me encontrar no limite do que sou e daquilo que me moldou sob as sombras do convívio social na comunidade.

O interesse pela História das mulheres, sempre me acompanhou. Uma das minhas inquietações é a lembrança da minha mãe, chorosa, no período da mudança de Minas Gerais para Rio Branco-MT no ano de 1984. Fiquei a tempos com a imagem gravada em minha memória desse evento na História da minha família. Lentamente a adaptação ao local foi ocorrendo, e nos acomodando conforme às circunstâncias, mas a cena me perseguiu e eventualmente, retornava em minha memória gerando alguns questionamentos em relação as mudanças e adaptação das famílias em novos ambientes. Como ocorreu a ocupação e adaptação das primeiras famílias no município de Rio Branco-MT? Como as mulheres narram essa experiência?

Como professora e pesquisadora, expressei nessa pesquisa algumas dessas inquietações que me perseguiram como moradora da cidade em questão. Reconheço que as condições que me despertaram para meu objeto de pesquisa (A colonização recente sob a ótica feminina), são tão minhas quanto de outras mulheres rio-branquenses que se percebem como protagonistas dos eventos históricos. Como afirma Rusen (2009):

Trazer a questão da identidade para um discurso argumentativo revelará o envolvimento central do historiador com sua identidade histórica. Isso poderá permitir a consciência de que os outros estão, da mesma forma, ligados com suas próprias identidades históricas, surgindo daí uma possibilidade de mútuo reconhecimento. (RUSEN, 2009, p. 182).

Contudo, o enfoque feminino apresentou-se como uma oportunidade de reconhecer o papel das mulheres como protagonistas. O desafio consistiu em buscar uma interpretação da História local

nas quais as experiências das mulheres durante a colonização recente propiciem a percepção de que outros sujeitos, não somente os homens públicos, estivessem diretamente envolvidos na composição do espaço em construção, e que foram capazes de contribuir, se revelando coprodutoras da identidade cultural do município.

O enfoque feminino possibilitou promover alguns questionamentos que evidenciam o olhar das mulheres sobre a tessitura da colônia e as atividades por elas desenvolvidas, levando-nos a compreender a dialética entre os fatos procedidos no espaço da colônia às multiplicidades culturais do Município de Rio Branco-MT. Nessa perspectiva, orienta uma argumentação que contribua para o reconhecimento de “si”, como mulher, em meio ao “nós”, comunidade, permitindo a formação de uma “consciência” de grupo.

Nessa perspectiva, a História cultural permite vislumbrar a atuação das mulheres, no sentido de analisar sua performance na colonização recente<sup>1</sup>. Margareth Rago (1998) justifica a necessidade de pesquisas que incide na categoria da História das mulheres, considerando as particularidades que ela possibilita:

[...] se consideramos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias (sic) já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscurso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico. (RAGO, 1998, p. 3).

Essa categoria analítica parte da premissa de que a História, por tempo centralizou seu foco no homem branco europeu e silenciou a presença ou a fala dos grupos marginalizados, então ao privilegiar a categoria “mulher”, de certa forma, contribuiu para multiplicar as pesquisas que dialogam com esse grupo, consideravelmente negligenciado.

As leituras feitas por mulheres por meio de suas narrativas não modificam os acontecimentos, mas revelam detalhes do mundo privado que possibilita perceber como eles são sentidos e interpretados em seu cotidiano, como aponta Alessandro Portelli (2017, p. 186), “[...] o argumento essencial da história oral é, enfim, a historicidade da experiência pessoal unida ao impacto pessoal dos acontecimentos históricos. Ou seja, como a história interferiu na vida do narrador”.

Desse modo, compreendo que as entrevistadas eventualmente não narraram sobre a crise econômica nacional, mas identificam a carestia dos produtos ao manobrar o orçamento doméstico, portanto optar pela História das mulheres é reconhecer que eventualidades do mundo privado serão postas em debate, e tem a mesma valoração de uma História política e/ou econômica, ou seja, dos atores que compõem o espaço público.

Para compor uma narrativa histórica sobre a ocupação de Rio Branco, foram entrevistadas cinco mulheres na faixa etária de 64 a 75 anos que vivenciaram o período da colonização recente e que residem no município de Rio Branco-MT. São mulheres que se estabeleceram na colônia Rio Branco quando crianças, jovens e/ou adultas, logo, com leituras e interpretações contemporâneas a idade e do tempo que se indaga.



Por meio de suas memórias, as tramas sobre a ocupação da colônia aos poucos ganharam forma, nos levando a compreender os motivos que levaram suas respectivas famílias a ocupar a colônia, como se estabeleceram, quais seus anseios, quais atividades desempenharam para se proverem, entre outras particularidades apontadas pelas mulheres entrevistadas.

Para compor o grupo da mulheres entrevistadas o organizamos com base no seguinte questionamento: Quais narrativas queremos trazer para essa pesquisa? Como se tratou de entrevistas “livres”, ou seja, com o enredo sobre a ocupação da colônia Rio Branco-MT, mas sem uma temática específica, optamos em valorizar a experiências de mulheres de perfis diversos, como por exemplo, comerciante, professora, merendeira escolar e Dona de casa, mas que tem em comum a vivência dessa experiência, além de que todas exerceram a função de agricultora, exceto a colaboradora Cleide Pires dos Santos<sup>1</sup>.

Como menciona Antoneitte Errante (2000), o pesquisador não exime de sua vontade, consciente ou inconsciente ao construir seu repertório de fontes, ele imprime uma característica que lhe é preciosa, nesse sentido, a formação da rede de colaboradores, vem de encontro com essa premissa. Em suas palavras, Errante (2000, p. 167) analisa que:

Historiadores orais escolhem as vozes que eles desejam narrar escolhendo alguns narradores e não outros e eles, frequentemente, escolhem as estórias que eles desejam que os narradores lhes deem voz, procurando algumas memórias e outras não. Em vez de serem participantes neutros e objetivos nos eventos de história oral, essas escolhas se tornam modos pelos quais historiadores orais vicariamente rememoram e contam. (ERRANTE, 2000, p. 167).

Contudo, Errante (2000) deixa evidente que não há neutralidade ao menos no referente à composição das fontes orais. As narrativas são previamente pensadas. Ao dizer que optamos por mulheres comuns, abnegando a entrevistar às filhas ou esposas dos pioneiros, a escolha se dá por uma probabilidade discursiva própria desse grupo, mesmo não sabendo quais lembranças serão enunciadas, ou seja, seguindo uma intenção que dá o tom da narrativa.

Após essa definição, as entrevistadas foram escolhidas por indicações de amigos e entre as próprias entrevistadas. Priorizamos às mais acessíveis pela distância e pelo diálogo anteriormente estabelecidos. As entrevistas foram marcadas conforme a disponibilidade das mulheres e tinham duração de 1hr à 2hrs em média.

Como suporte metodológico priorizamos a construção de fontes por meio da História Oral e análise de fotografias cedidas pela professora Cleide Pires dos Santos e outras imagens iconográficas encontradas no site da Prefeitura Municipal de Rio Branco.

O uso da História oral se tornou o movimento historiográfico preconizado pela Escola dos Annales nos anos de 1960, em busca da emergência elucidativa dos acontecimentos históricos sob a ótica de novos sujeitos e novas temáticas.

Em defesa dessa metodologia, Philippe Joutard (2000, p. 34) anuncia que:

---

<sup>1</sup> Cleide Pires dos Santos é professora aposentada da rede Estadual, atualmente ocupa o cargo de secretária de educação do município. Chegou em Rio Branco na infância, na década de 1960, com os pais Maria do Socorro dos Santos, para assumir o cargo de professora e Cláudio Pires dos Santos, que assumiu o cargo de delegado. Ela é uma das administradoras do grupo do Facebook “Amigos de Rio Branco”, que se tornou um arquivo de memórias de alguns sujeitos e acontecimentos que fazem parte do enredo da colonização.

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico. Devo acrescentar, sobre este ponto, que a história oral é uma via de acesso privilegiada a uma história antropológica e deve continuar a sê-lo. (JOUTARD, 2000, p. 34).

No sentido de dar “clareza” que a opção metodológica pela História oral se tornou imprescindível para construir uma narrativa sobre a colonização recente de Rio Branco-MT, haja vista, a escassez das fontes ou talvez a incapacidade de as identificar.

Explorar as narrativas orais é dar significado histórico ao pensamento alheio, é localizar como importante os elementos, indícios do mundo privado que nos ajudam a compreender como os arranjos políticos e econômicos são percebidos no cotidiano social das pessoas comuns. Nas palavras de Alessandro Portelli (2017, p. 188), “[...] as fontes orais não apenas nos permitem acessar a historicidade do privado, mas redesenhar a geografia da relação entre privado e público”, questionar os limites entre o público e o privado, bem como, os sujeitos e suas ações nos respectivos espaços.

Marieta de Moraes Ferreira (2009) explicita que a História oral é um importante instrumento para os pesquisadores que propõem compor narrativas dos grupos invisibilizados pelas fontes oficiais e materiais. No caso específico dessa pesquisa, as fotografias precederam as fontes orais. O interesse pela História oral emergiu justamente porque ao visualizar o acervo fotográfico da professora Cleide Pires dos Santos, foi observado a ausência de alguns sujeitos em detrimento de outros, seja pela falta de recursos para registrar suas memórias nas fotografias ou mesmo pela preocupação de outros em registrá-las e imprimir sua presença na ocupação recente de Rio Branco-MT.

A ausência de determinados sujeitos nos escritos acadêmicos é resultado do campo de análise, métodos e fontes que instrumentalizam determinadas pesquisas. A História oral, possibilita adentrar em temáticas e sujeitos pouco explorados, como aponta Marieta de Moraes Ferreira (1998, p. 14):

O uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos... São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da história oral se tenha constituído ligada à história dos excluídos. (FERREIRA, 1998, p. 14).

Novos segmentos sociais, grupos e organizações, como objeto de análise exige, contudo, a apropriação do uso de depoimentos para a composição das fontes de forma a ampliar as pesquisas para compor narrativas sobre os novos temas. Alistair Thomson (1997) aponta que o caminho para evidenciar os sujeitos até então ausentes em determinadas fontes é viabilizado pela História oral, em suas palavras (1997, p. 55):

[...] o esforço renovado para ligar a sofisticação teórica em torno da narrativa e memória com o compromisso político com a história dos grupos oprimidos e marginalizados, que motivou a primeira geração de historiadores orais feministas e socialistas. (THOMSON, 1997, p. 55).

Não se trata da utilização da História oral como suporte de obtenção da “verdade” explícita nas narrativas, mas para um modelo de pesquisa que requer ressignificação, afirmando sua característica interpretativa dos fatos narrados, ou seja, de como determinados grupos vivenciaram e interpretam os acontecimentos.

Para Thomson (1997, p. 50) no trabalho com pesquisa oral “a regra mais fundamental é ter sensibilidade para com os modos habituais de fala e comunicação e permitir que as pessoas falem segundo seus próprios termos”, desburocratizando o processo das entrevistas por meio de roteiros fechados. Contudo, optamos por entrevistas de “histórias de vidas” e entrevistas temáticas de forma a se complementar.

Pela história de vida é possível perceber quais memórias emergem e ganham significado para as narradoras, ou seja, o que de fato querem visibilizar de suas experiências pessoais sobre o momento de feitura da colônia de Rio Branco-MT, apropriando-nos de suas narrativas para a composição dos eixos temáticos, que compõem essa Dissertação e o “Guia didático de Ensino de História Local”.

A elaboração da escrita histórica consiste em aliar prática, metodologia e teoria. A teoria ilumina a interpretação das fontes, no caso dos relatos faz-se necessário a apropriação do conceito de memória, como orienta Ferreira (1998, p. 15):

[...] na história oral, o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a nortear as reflexões históricas, acarretando desdobramentos teóricos e metodológicos importantes. (FERREIRA, 1998, p. 15).

O trabalho com história oral deve estar alinhado à teoria da História e ao conceito de memória e seu funcionamento. Através desse conhecimento compreendemos, por exemplo, porque algumas lembranças vêm à tona e outras não e de identificar aspectos importantes das narrativas que concerne ao narrado um valor enquanto fonte histórica. De forma alguma, o uso da história oral deve ser utilizado com a pretensão de narrar o passado como testemunho fiel do ocorrido, mas de elaborar, como menciona Portinelli (20017, p. 188), “sentidos por meio da memória e do filtro da linguagem”, compreendendo que a linguagem verbal e não verbal é o fio condutor entre a memória e as lembranças emergidas.

Verena Alberti (2004, p. 77) ressalta que “[...] ao contar suas experiências o entrevistado transforma aquilo que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinados sentidos”. Lembrando que esse sentido se faz no tempo presente, portanto ressignificando pelo entrevistado de acordo com suas experiências e conhecimentos adquiridos entre o ocorrido e o lembrado.

Ferreira (1998) e Portinelli (2017) indicam que a construção da escrita histórica por meio memória está ligada interdisciplinarmente a outras áreas do conhecimento. Da linguagem como mencionado, para compor uma análise e interpretação do discurso, da antropologia, sociologia e filosofia que auxiliam na compreensão das relações humanas, e fundamentalmente da psicanálise para compreender o processo da reelaboração do passado.

Nas palavras de Circe Bittencourt (2008, p. 170) as narrativas se cruzam, chamam outros sujeitos para o diálogo e desse modo “[...] confrontar as memórias individuais e sociais com outros documentos”, questão imprescindível. Aliada as narrativas das mulheres entrevistadas, nos apropriamos

de um exemplar da revista *Atualidade*<sup>2</sup> que na década de 1970 circulava em todo estado com notícias sobre a região.

**Figura 1** - Gente em Rio Branco: personificação dos sujeitos que compõem a região



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Revista *Atualidade*, 1970, p. 72.

O jovem casal escolhido pela revista *Atualidade* para representar “gente em Rio Branco”, simboliza a personificação glamurosa dos sujeitos que compõem a região. Pelo formato da revista, ela foi um instrumento para dar visibilidade ao cotidiano das recém-criadas colônias em Mato Grosso, vangloriando os feitos dos pioneiros, ou melhor, elegendo os sujeitos que eventualmente tornaram-se os pioneiros das novas cidades. A que tudo indica, a revista foi criada com o propósito de propagar o “sucesso” dos incipientes vilarejos, colônias e cidades, estimulando sua ocupação.

As fotografias, imagens particulares, são outros indícios de representação da vida na colônia. Por meio delas os primeiros habitantes da colônia Rio Branco-MT e/ou pessoas interessadas em registrar e divulgar os acontecimentos, construíram aleatoriamente, um arquivo de memória fotográfica que foi (está) copilada no grupo do *Facebook* “Amigos de Rio Branco” e na página oficial da Prefeitura Municipal de Rio Branco, ambos alimentados por imagens do arquivo de Cleide Pires dos Santos ou recebido dos saudosos antigos moradores domiciliados em outros municípios e/ou estados.

A fotografia como técnica de capturar e materializar situações, sujeitos e objetos, foi resultado de uma série de invenções e adaptações que ocorreram ao longo do século XIX. Seu caráter artístico pressupõe a sua existência enquanto documento. Mas, desde o princípio, o maquinário esteve a serviço da ciência, ilustrando a fauna e flora, anteriormente, registrados por meio de desenhos.

Boris Kossoy (2014) analisa a invenção e popularização dessa técnica como uma grande contribuição para o mundo da arte e do conhecimento ao anunciar que “a descoberta da fotografia propiciaria (...) uma inusitada possibilidade de autoconhecimento e recordação, de criação artística (...), de documentação e denúncia graças à sua natureza testemunhal.” (2014, p. 31).

---

<sup>2</sup> A revista *Atualidade* era uma empresa sediada em Corumbá no Mato Grosso do Sul. Lembrando que sua existência precede ao período em que os Estados de MS e MT eram parte do mesmo território.

A invenção da fotografia como apontou Solange Ferraz Lima (2009) permitiu o acesso das camadas mais populares ao mundo da arte e da representação da sociedade, lugares e pessoas dos mais variados recantos, possibilitou a ciência reproduzir com mais clareza espécies animais e vegetais, passou a ser útil na transmissão dos valores e modelo de vida, portanto pela pluralidade de seu uso, são inúmeras as análises e foco de estudos dela proveniente.

A partir da terceira geração da escola dos Annales, no século XX, a fotografia é reconhecida como um documento. Apesar de não ser produzida com um documento, ela torna-se a partir da viabilidade que ela apresenta para as pesquisas que tencionam estabelecer um debate sobre as formas de representações visíveis por meio da imagem.

Como em qualquer outra narrativa, a imagem é um extrato de algo, alguém ou lugar que o autor optou em evidenciar. Logo, não é única, mais uma entre outras formas de representações. E essa escolha está ligada as emoções, é por meio dela que o autor definirá o tema e o ângulo, como esclarece Júlio Pimentel Pinto (2012, p. 113):

A leitura de uma fotografia é, portanto, um exercício de apreensão e interpretações de cada um dos elementos desse tipo de imagem: ponto de vista adotado, a composição e o enquadramento escolhidos, os destaques e os detalhes focalizados, os planos (primeiro, segundo, terceiro) da foto, as cores, as luzes e os volumes [...]. (PINTO, 2012, p. 113).

Trata-se de realizar a análise dessa fonte decodificando os signos que a compõem, distinguindo os elementos centrais, ou melhor, tencionado pelo autor: aspectos geográficos, momento social, os sujeitos, período e o próprio autor; dos elementos periféricos, ou mesmo intencional: a que servia, o motivo do registro, a escolha do enquadramento ou das proposituras espaciais, enfim, todas informações que revelem um extrato transgredido da imagem. A imagens e as narrativas compuseram a estrutura documental dessa obra, nos quais os capítulos estão organizados da seguinte forma:

No capítulo I, *Historiografia e Ensino de História: o fazer acadêmico e o exercício da disciplina de História na sala de aula*, atentamo-nos a algumas questões práticas do fazer historiográfico, analisando a ampliação do campo de análise, das fontes e dos sujeitos com o movimento dos Analles e a produção historiográfica no Brasil. Foi necessário desenvolver nesse capítulo uma diálogo sobre a educação e o ensino de História no Brasil, observando as e práticas pedagógicas da disciplina.

No capítulo II, *A constituição do espaço de Mato Grosso e de Rio Branco: narrativas das mulheres colonas e as fontes iconográficas*, está distribuído em três subtítulos. No primeiro, há uma breve biografia das mulheres que generosamente permitiram apropriar de suas lembranças para composição das fontes orais, presente nessa Dissertação. O objetivo dessa descrição é ajudar os leitores a compreender os sucessivos deslocamentos dessas mulheres pela colônia à acomodação no incipiente vilarejo que deu origem ao perímetro urbano da cidade de Rio Branco. No segundo, apresentamos uma síntese sobre a ocupação do território de Mato Grosso respectivamente nos séculos XVIII, XIX e XX, considerando as particularidades de cada período. E, no terceiro subtítulo, optamos em desenvolver uma análise sobre a colonização recente de Rio Branco-MT aliando os documentos produzidos sobre a região (Artigos, Monografias e Dissertações) às fontes orais e iconográficas.

O capítulo III, Entre o sonho e a realidade: olhares femininos sobre a colonização recente de Rio Branco-MT, está distribuído em cinco subtítulos. No primeiro, “O “fetiche” da terra no processo de colonização de Rio Branco-MT”, as colaboradoras fornecem uma interpretação sobre movimento de expulsão e atração para que ocorresse o deslocamento, tendo a terra como objeto intrínseco nos dois movimentos. O deslocamento rumo à Mato Grosso, é a tônica do segundo subtítulo, nas quais as mulheres abordam a extenuante viagem entre os respectivos territórios de origem à chegada na colônia. O primeiro contato com a região, assunto do terceiro subtítulo, as mulheres entrevistadas expressam sentimentos que oscilaram entre expectativas e incertezas. No penúltimo subtítulo desse capítulo, as mulheres nos proporcionam, por meio de suas narrativas, um panorama sobre os aspectos que envolveram o mundo do trabalho com os quais se ocuparam, o trabalho na lavoura e dos afazeres domésticos. Além de conferir visibilidade aos sujeitos em questão, é possível perceber a presença do capital de investimento da frente pioneira com o surgimento dos primeiros estabelecimentos comerciais. Por fim, o último subtítulo, esclarece sobre os aspectos que conectam a pesquisa realizada, o uso das fontes orais e iconográficas com o ensino de História na educação básica.

No Guia de ensino de História local: Rio Branco-MT, apresentado em apêndice, foi organizado uma sequência de atividades sobre o período de ocupação do município. Trata-se do exemplar do manual do (a) professor (a) contendo aspectos teóricos- metodológicos e atividades para serem desenvolvidas com os (as) discentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

As atividades desse guia didático estão dispostas em três eixos temáticos, organizados da seguinte forma:

**Identidade** – no primeiro eixo temático foram introduzidas atividades com o propósito de realizar um levantamento prévio sobre a naturalidade dos discentes e suas respectivas famílias. A partir de então, amplia-se a questão da ocupação do espaço regional e local nas demais atividades. Além de trabalhar com a perspectiva do multiculturalismo e identificação, as atividades proporcionam uma análise das mudanças e permanências na configuração do espaço urbano.

**Produção, comercialização e trabalho na colônia Rio Branco** - analisamos a produção e comercialização dos produtos agrícolas na colônia, identificando a coexistência do processo artesanal e o mecanizado, no processo de beneficiamento. Instigamos a percepção de que a presença feminina foi de fundamental importância como coprovedoras de suas famílias e para a fomentação das relações econômicas na colônia.

**Natureza, ambiente e saúde** abre um leque de discussões que requer conhecimento interdisciplinar. Com o uso das fontes iconográficas foi desenvolvido atividades sobre os recursos hídricos da região (o rio e córregos). Nas demais sequências de atividades, inserimos questões relativas ao ambiente em que os primeiros habitantes da colônia Rio Branco-MT se depararam e os modos de adaptação a esse ambiente, considerando as dificuldades sanitárias e de assistência à saúde.

# 1

## HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA: O FAZER ACADÊMICO E O EXERCÍCIO DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA SALA DE AULA

Por meio deste capítulo propomos uma discussão acerca da História analisando seu campo de atuação, fundamentos e métodos, pontuando sua conexão com o tempo e o espaço que os constituíram. Desta forma, possibilitou a percepção sobre a historiografia brasileira, estabelecida pela temporalidade em que, épocas e autores, de acordo com seus ideais, influenciaram as produções acadêmicas.

Como interlocução entre produções acadêmicas e o ensino da disciplina de História, realizamos uma leitura bibliográfica para compreendermos as características gerais da educação no Brasil em períodos distintos, alicerçada pelas reformas educacionais, que regulam e orientam os currículos, os livros didáticos, enfim, instrumentalizam os afazeres pedagógicos. No diálogo estabelecidos com os autores, percebemos a presença das ideias dos grupos que estão, por ora, no controle político na elaboração das propostas educacionais.

Enquanto disciplina escolar, a História consolida sua importância à medida que encontra entre os pais, alunos e demais membros da comunidade escolar, respaldo para conceituá-la como uma disciplina analítica e não decorativa dos assuntos narrados, abordagem que fecha a discussão deste capítulo.

### 1.1 Teoria da História

Entre sua origem, na antiguidade ocidental, à constituição da área do conhecimento enquanto “ciência” no século XVIII, culminando para a profissionalização da disciplina no século XIX, a História vem construindo seu campo de atuação, fundamentos e métodos. Michel Certeau (2002, p. 20) reconhece que a história e a historiografia seguem o fluxo do tempo social dos sujeitos que a escreve:

O real que se inscreve no discurso historiográfico provém das determinações de um lugar. Dependência com relação a um poder estabelecido em outra parte, domínio das técnicas concernentes às estratégias sociais, jogo com os símbolos e as referências que legitimam a autoridade diante do público são as relações efetivas que parecem caracterizar este lugar da escrita. (CERTEAU, 2002, p. 20).

O conhecimento histórico produzido é, portanto, referência do historiador, das técnicas que ele domina ou da opção metodológica e para quem e em nome de que/quem pronuncia sua escrita. Contudo, o modo de fazê-la segue tendência própria do tempo vigente. E como acrescenta Silvia Helena Zanirato (2011, p. 18), “(...) a teoria que o historiador adota é resultante da posição que ele assume na sociedade na qual se encontra inserido, da cultura que partilha. Não há como se despir da cultura, subtrair-se dos condicionamentos da classe social a qual pertence.” Imprimindo na escrita, as características que o compõem ao longo de sua existência.

Não obstante, cada época e lugar é responsável por produzir uma cultura e influenciar a escrita. Tomando como referência a linearidade ocidental quadripartite (antiguidade clássica, história medieval, moderna e contemporânea), analisaremos como o campo historiográfico foi se constituindo ao longo do tempo.

Na antiguidade, a História tinha por finalidade narrar os grandes acontecimentos heroicos humanos com objetivos de consagrá-los na memória. Na ausência de fontes ou sendo o depoimento do historiador, a própria fonte documental, a retórica poética era o instrumento metodológico utilizado para narrar os acontecimentos e que dava veracidade ao ocorrido, convencendo gerações a se espelharem nas virtudes concernidas aos seus heróis. A imparcialidade não cabia nesse processo de escrita, já que o próprio historiador era testemunho do ocorrido. Assim, Heródoto o fez ao narrar as aventuras de Ulisses em “Odisséia” e Tucídides em história da Guerra do Peloponeso.

Toda a forma de conhecimento adquirida na antiguidade ocidental, como explica José de Assunção Barros (2011), se faz por meio da contemplação, sem alterar a ordem natural das coisas. Nesse sentido, o historiador se torna um agente que por meio da percepção conduz o ocorrido de um tempo a outro sem alterar sua forma, ou melhor, sem que sobre ele, produza uma relação argumentativa. Como analisa Marieta de Moraes Ferreira (2009, p. 31), “o historiador, muitas vezes próximo de um cronista, limitava-se, dentro do espírito da época a recolher ações exemplares do passado”.

A História na antiguidade clássica a serviço dos homens no mundo medieval, sob a égide do cristianismo, deslocou-se para servir aos interesses da teologia, definindo as normas sociais e justificando os acontecimentos como intervenção divina. Nessa perspectiva histórica, a ação humana é praticamente anulada e o tempo linear caminha para um fim, o juízo final. Os santos são vistos como modelo a serem seguidos e os desastres como castigo à desobediência. O sagrado sobrepõe-se ao profano.

Os pensamentos de Santo Agostinho, Giambattista Vico e Jacques Bossuet influenciaram a produção historiográfica do período e por essa vertente, exaltavam que “[...] havia um plano de Deus a guiar as ações dos homens ao longo dos tempos e que essa só poderia ser entendida dentro desse plano” (ZANIRATO, 2011, p. 40), em resumo, a legitimidade dos governos, as crises econômicas, os fenômenos naturais, inclusive os epidemiológicos, foram explicados tendo por base a vontade divina.

Na renascença, a busca pela racionalidade humana e a ideia de progresso, vinculados aos interesses da burguesia emergente, nortearam o pensamento da modernidade. Nesse sentido, Zanirato (2011, p. 41) pronuncia que “[...] a História havia que ser governada pela razão na qual se acredita que todos aspectos da vida caminham em direção à perfeição futura. Essa seria obtida por meio da acumulação de conhecimento sobre o mundo”. Esses conhecimentos foram copilados e registrados em enciclopédias que se tornou referência para os estudiosos.

A racionalidade marca a nova escrita da história, que busca na teoria da causalidade explicações relacionadas aos aspectos terrenos, ou seja, das leis da natureza para compreender os acontecimentos. A historiografia não fugiu às mudanças desse novo tempo. A partir de então, a História é contada tendo o Estado, os governos e as leis como lugar por onde se inscrevem os acontecimentos que se pressupunham históricos. Certeau (2002, p. 19) define a historiografia e o ofício do historiador da seguinte forma:

Esta ciência é estratégica por seu objeto, a história política; ela o é igualmente noutro terreno, por seu método de manejo dos dados, arquivos ou documentos (...), entretanto, é por uma espécie de ficção que o historiador se dá este lugar. Com efeito, ele não é o sujeito da operação da qual é o técnico. Não faz a história, pode apenas fazer história: essa formulação indica que ele assume parte de uma posição que não é a sua e sem a qual um novo tipo de análise historiográfica não lhe teria sido possível. (CERTEAU, 2002, p. 19).



Nesse sentido, a função da história era a de mera compilação dos dados oficiais, cujo o papel do historiador fica restrito a coadjuvante, pois as fontes eram tratadas como portadora da verdade e bastava o pesquisador organizá-las.

Para aferir a cientificidade, como ocorriam nas áreas dos conhecimentos exatos, deveriam estabelecer os fenômenos que regiam a História, para tal, os historiadores estabeleceram as regularidades dos acontecimentos como balizador desses “fenômenos”, atribuindo assim, a relação de causa e consequência dos eventos que se repetem. E, portanto, aplicável em outras circunstâncias pelas quais as instituições poderiam se orientar.

O positivismo, surgido no século XIX, no intuito de superar o pensamento cristão medieval orienta as pesquisas históricas com base nos fenômenos das leis gerais atribuídas às ciências exatas. José de Assunção Barros (2012, p. 386), afirma que ao procurar elevar a História à condição de ciências, estabeleceu-se sua legitimação por meio da construção dos seus referenciais, para tanto:

O historiador profissional, especialista, começa concomitantemente a formar a sua própria comunidade científica – como a dos físicos, químicos, botânicos ou qualquer outro tipo de especialista. Este aspecto será fundamental para a constituição de uma ‘matriz disciplinar’ específica da História e para o surgimento dos primeiros paradigmas historiográficos. (BARROS, 2012, p. 386).

Para obter a objetividade científica, recorriam aos fatos de curta duração, pertinente a história política tradicional localizada a um passado da qual o historiador se eximia de uma coprodução, garantindo a imparcialidade desejada. Acreditava-se que os documentos oficiais eliminariam a possibilidade de distorções, uma vez que não exigia do historiador uma interpretação reflexiva.

Disputando território com o positivismo, surge no século XIX o materialismo histórico, que busca explicar as ações humanas pelas relações de produção engendradas nas contradições do capitalismo. Para Karl Marx, a análise do presente, o entendimento da organização e sustentação das superestruturas da sociedade a que pertence, proporciona aos seus integrantes a tomada de consciência de classes e o reconhecimento de si nessa reflexão dialógica entre o fazer científico e a realidade posta. Tendo como foco de análise a sociedade, detém-se na história de longa duração que permite compreender a totalidade e universalidade dos sujeitos que atuam.

A análise pelas lentes marxistas aponta para a emancipação do homem, ou seja, politização da classe trabalhadora e, sobretudo, a modificação do meio em que vive que culminaria com a revolução popular colocando fim ao capitalismo e a toda forma de exploração. O materialismo histórico foi um marco para a historiografia, pois a partir dele abriu a perspectiva de que a análise sobre determinado objeto de estudo pode ocorrer por meio de interpretações diferentes da racionalidade positivista, como expressa Gabriel Giannattasio (2011, p. 28):

Pelas críticas empreendidas por Marx pode-se passar a interpretar a história da humanidade não mais pela providência, mas pelas formas de organizar os modos de produção da sociedade. Essas mudanças foram sendo desdobradas e ampliadas, e, se num primeiro momento, preocupavam-se, principalmente, com os estudos de economia e política, após processos de releituras, suas influências se espraiam pelas mais diferentes direções, com uma ênfase, contemporânea, nos estudos culturais. (GIANNATTASIO, 2011, p. 28).

A subdivisão da historiografia aprofunda-se no início do século XX. Historiadores como Eric Hobsbawm e Edward Thompson apresentam uma corrente marxista renovadora, com foco na política, cultura e nas lutas de classes. Após isso, outras correntes de pensamento e novos campos de análise se edificaram com base nos princípios de interpretação pelo lugar que o historiador ocupa.

A renovação metodológica da historiografia política iniciada no século XIX com precedentes na França e Grã-Bretanha (ZANIRATO, 2011), preconizou que o campo político possibilita um leque de pesquisas interdisciplinares, considerando as variantes sociais e formas de poderes que atuam no mundo contemporâneo. Para tanto, a História factual, mítica, de curta duração, com intenções nacionalistas, não dá conta de compreender todas as nuances do campo político que ultrapassam às temporalidades, e que só podem ser observadas e analisadas através de um processo de longa duração.

Corroborando com essa ideia, Barros (2011) confere a História um caráter interdisciplinar, haja vista, o nível de complexidade de conhecimento que ela abarca, justificando os desdobramentos pelos quais a disciplina foi submetida, convergindo para a divisão em campos de especialidades históricas na contemporaneidade.

No final do século XX, influenciada pela escola dos Annales e pela História social inglesa, a produção historiográfica traz à baila elementos até então esquecidos da história social e econômica, e da nova história política e cultural. Três gerações revolucionaram o modo de fazer História ao longo do referido século.

Na primeira geração dos Annales, tendo como percussores Marc Bloch e Lucien Febvre, a escola se posicionava contra a erudição vazia no modo de pensar e escrever a História. Segundo seus interlocutores, a História deveria ter como finalidade refletir sobre os problemas sociais e a realidade de uma sociedade. Orienta que, uma das formas de romper com a História tradicional é estabelecer um diálogo com outras ciências sociais, possibilitando assim, a interpretação de variadas fontes.

Os pensadores dessa geração dos Annales defendiam o cientificismo histórico, porém negava aferir a mesma cientificidade a ciências exatas, mas estabelecendo a relação com presente, que deriva as problemáticas e os levantamentos de hipóteses.

Além das rupturas mencionadas, a segunda geração, dirigida por Fernand Braudell contribuiu para a ampliação da ideia de temporalidade e espacialidade fortalecendo o diálogo com a geografia. Um dos legados dessa geração foi a definição dos acontecimentos em tempos de curta, média e longa duração, atentando-se para a análise das permanências no processo de longa duração.

Na terceira geração, ocorreu a introdução de novos temas: a família, a morte e a vida privada com a aproximação da antropologia valorizando a história cultural. Marc Ferro, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie faziam parte da direção dessa nova fase dos annales. Os pensadores desse momento, questionaram a cientificidade histórica, alegando que a multiplicidade e as singularidades dos sujeitos impossibilitam a utilização de um único método e, portanto, cabe ao historiador se apropriar de um modelo para realizar sua pesquisa.

O tempo histórico linear, cronológico em direção ao progresso foi rejeitado, em contrapartida, o tempo apresenta para essa nova geração, como algo “assimétrico, pluridirecional e heterogêneo” (ZANIRATO, 2011, p. 94). O conceito de simultaneidade surge como mediador entre os acontecimentos passados e presentes.

Na pós-modernidade, uma historiografia que pauta pela busca da verdade absoluta se desfez por completo. Fortaleceu a ideia de que um mesmo acontecimento pode apresentar diversas versões, que se definirá pela abordagem proposta, métodos ou objeto da pesquisa. Como anuncia Giannattasio (2011, p. 28), não se trata de banalizar a pesquisa histórica, pois o historiador deve se pautar nas seguintes orientações:

[...] pela compreensão de que todos nós, humanos, somos produzidos pela linguagem antes de sermos produtores dela, [...] pela exigência de um domínio, cada vez maior, que o historiador deve ter sobre seu discurso. (GIANNATTASIO, 2011, p. 28).

A linguagem como recurso argumentativo na produção de um discurso é o referencial para o conhecimento histórico na pós-modernidade. Dessa forma, não há pretensão de estabelecer uma verdade sobre o passado, mas construir uma narrativa sobre ele a partir da escolha do pesquisador.

## **1.2 Relatos da Historiografia no Brasil**

João Miguel Teixeira de Godoy (2009, p. 70) construiu uma linha temporal sobre a historiografia brasileira que servirá de base para entendimentos posteriores. Ele a demarcou em três fases distintas, são elas: “a chamada “pré-história” da produção histórica que se articula com o profissional erudito/autodidata; o período de “nascimento” com o convívio autodidata e universitário; e o período de “consolidação” com o profissional universitário.”

Elas estão relacionadas respectivamente com a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no século XIX, com a instituição das faculdades e universidades que passaram a oferecer o curso de História na década de 1930 e ao longo de meados do século XX no encontro dos Historiadores no I Seminário de Estudos Brasileiros e, também, da massificação do curso de pós-graduação em Historiografia brasileira nos anos de 1970.

A profissionalização do pesquisador em História no século XX frente ao amadorismo dos profissionais do IHGB forneceu o conhecimento sobre as novas teorias acerca do desenvolvimento da escrita historiográfica. Marcaram o desenvolvimento da historiografia no Brasil, o movimento de “redescobrimto da História”, nos anos 1930, fomentando a elaboração de teses fundamentadas no caráter das ideologias e a defesa das narrativas histórias provenientes da “virada linguística”, nos anos de 1980. Nesse texto, são elencados alguns apontamentos sobre o amadurecimento da historiografia brasileira em relação a perspectiva da escrita Histórica nos tempos marcado por Godoy (2016).

A construção da historiografia brasileira está imbricada ao projeto de identificação do território enquanto nação, ou melhor, o evento da independência do país em 1822 colocou em discussão não somente sobre quais diretrizes seriam tomadas enquanto projeto político para Brasil, como também, as referências sobre o território das quais possibilitam elaborar o perfil da nova nação por meio das memórias que queiram evidenciar. Dessa forma, a História do Brasil é edificada sob a égide de um projeto nacional da recém-criada pátria no século XIX, que ganhará novos contornos ao longo do século XX.

Pela análise de Godoy (2009), a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro em 1838, com o objetivo de desenvolvimento dos conhecimentos geográficos e históricos no Brasil, se fez num “contexto político e ideológico favorável”, uma vez que, vinha imbuído da finalidade de afirmar as

condições do país enquanto livre e que, portanto, deveria encontrar formas de consolidar sua autonomia e criar uma identificação de si enquanto nação. Maria da Glória de Oliveira e Rebeca Gontijo (2016, p. 29) relata a finalidade do IHGB da seguinte maneira:

[...] preponderantemente marcada pelo trabalho de fixação de uma “memória nacional”. E, entre as evidências incontornáveis da preocupação dos sócios do Instituto com o combate ao esquecimento, a presença significativa de “biografias e necrológios” estampados nas páginas do periódico da instituição, servia para demarcar a centralidade do problema da memória no processo de institucionalização da historiografia brasileira no século XIX. (GONTIJO, 2016, p. 29).

Tratava-se de uma lista de nomes de pessoas influentes no passado das quais se teciam elogios. Sua escrita era realizada por amantes da História, em geral magistrados, advogados e eclesiásticos, como menciona Gilvan José da Silva (2015, p. 23), “Eram quase todos, homens de visão nacionalista e centralizadora que caracterizou a elite política do Império”, que por falta de experiência ou por intencionalidade, consolidavam através de sua pesquisa a idolatria aos “grandes” homens.

Outra característica desse período foi a influência do inglês Robert Southey, que desenvolveu um conjunto de obras sobre a História do Brasil, das quais os pesquisadores do IHGB realizavam pesquisas bibliográficas aliadas às fontes oficiais. A referência das obras de Southey, segundo Oliveira e Gontijo (2016) marcou uma escrita da História do Brasil norteada pelos princípios da “missão civilizadora” em relação a História do Brasil colonial, que por sua influência promoveu a construção de narrativas históricas heroizando os feitos dos europeus. Portanto, uma história branca e elitista.

Ao vencer o concurso do IHGB, que tinha como desafio explicar sobre como desenvolver a História do Brasil, o naturalista alemão Karl Friedrich P. Von Martius, orientou a escrita da História do Brasil. Von Martius “defendia a escrita de uma história para o país que seria uma síntese do encontro das três raças que a compunham: brancos, negros e índios”, um fato extraordinário para a época, na visão de Julio Bentivoglio (2015, p. 293). Porém, o que se efetivou foi o modelo inaugurado por Januário da Cunha Barbosa, líder do IHGB, que enfatizou a função do instituto no propósito de “escrever uma história para a nação, coligindo documentos importantes, artigos e memórias que pudessem compor um amplo painel da história do Brasil”, como menciona Bentivoglio (2015, p. 293).

Ressalta-se, contudo, que a proposta de Von Martius romantizou os feitos dos portugueses, pois em suas escritas era notório a importância dada a cada grupo, valorizando os feitos dos portugueses em detrimento dos indígenas e negros, com menciona Silva (2015, p. 56):

[...] sua relativa sensibilidade etnológica fê-lo ao menos rascunhar o que já se chamou de “sincretismo” cultural e atualmente se formula como circularidades ou hibridismos culturais. É verdade que o naturalista alemão priorizou a contribuição portuguesa na formação da nacionalidade brasileira e praticamente silenciou sobre o papel da “raça” negra, para usar o seu vocabulário, reservando ao índio. (SILVA, 2015, p. 56).

Outro a inserir a questão racial em suas obras foi Francisco Adolfo de Varnhagen. Em sua coletânea “ História geral do Brasil”, que segue a cronologia do “descobrimento” à chegada da família real no Brasil, tece elogios sobre o feito português em relação a ocupação do território a salvar os nativos da ignorância. Sua contribuição, segundo Silva (2015, p. 57), consistiu em “informar sobre os

costumes e crenças dos tupis, chamaram-nos quase sempre de bárbaros e selvagens e praticamente silenciou sobre os negros”.

“Capítulos da História colonial” escrito em 1907 por Capistrano de Abreu inovou ao escrever a História do Brasil a partir da análise que antecede a chegada dos portugueses, das quais os povos nativos e as diversidades que compõem o território é evidenciada. É ingenuidade pensar, contudo, que sendo um homem do seu tempo, escravagista, conseguisse desenvolver uma escrita sem estereotipização da população negra e indígena. Todavia, ele representou um grande nome da historiografia brasileira, aliás independente dos percalços, o IHGB deu o ponta pé inicial nas pesquisas históricas no Brasil.

Nos anos de 1930 a pesquisa histórica no Brasil ganha um novo impulso com a profissionalização dos historiadores pela recém fundada Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras no Rio de Janeiro. Essa fase inaugura um novo momento da historiografia brasileira, que os intelectuais da área de História denominaram como “redescobrimto do Brasil”, fase esta que se estende até os anos de 1940. A definição, redescobrimto do Brasil, era uma crítica a historiografia iniciada com o IHGB feita por um dos percursores dessa renovação, José Honorato Rodrigues, que defendia o propósito do movimento como forma de subjugar, “essa historiografia a ser ultrapassada só tinha olhos para a história colonial, não sendo capaz de desenvolver seu oposito: uma história nacional” como mencionou Oliveira e Gontijo (2016, p. 17).

Francisco Iglésia (1988, p. 61) traduziu o pensamento de José Honorato Rodrigues sobre a transição da pesquisa e escrita da História, afirmando que:

O trabalho do historiador deixa de ser amadorismo ou lazer para tornar-se profissão; deixa de ser visto como arte ou de fins patrióticos, catequéticos, ou de saudosismo do passado, para adquirir um enfoque o quanto possível científico; com o aprimoramento das formas de trabalho, com as chamadas disciplinas auxiliares, bem como com o instrumental interpretativo de outras ciências, que usam a história e passam também a servi-la, no intuito de superar a narrativa pela explicação ou compreensão. Consagrando-se a interdisciplinaridade das análises sociais, no entendimento da sociedade como totalidade, impõe-se novas temáticas e um rigor antes não buscado. (IGLÉSIA, 1988, p. 61).

José Honorato Rodrigues é tido como um dos pensadores que mais contribuiu para historiografia brasileira entre os anos de 1940 a 1960. Publicou obras sobre teoria e historiografia propondo novas interpretações dos acontecimentos históricos. Contudo, ele argumentava, segundo Oliveira e Gontijo (2016, p. 17), que toda produção era reflexo do meio, ou seja, a escrita argumentativa estava “integrada à sociedade de que era parte, por meio de um nexo econômico e ideológico”.

Nos anos de 1970, vários historiadores, entre eles Nilo Odália e Maria de Lourdes Monaco Janotti, defenderam a necessidade de realizar suas pesquisas históricas sobre o prisma das ideologias que pressupõem o entendimento da escrita no tempo em que se inscreve, revelando aspectos culturais do momento, bem como do autor”. Oliveira e Gontijo (2016, p. 22) descreve o debate sobre a historiografia nesse período pela fala da historiadora Maria de Lourdes Monaco Janotti:

Em sua opinião, “a realidade da cultura nacional exige estudos que concebam a Historiografia brasileira como processo de elaboração da mentalidade de um povo”. A “validade” dos estudos de historiografia envolveria um “julgamento” da obra de história não como trabalho individual, mas como “resultado material e intelectual de

uma determinada sociedade”. Por conta disso, considerava que o estudo das “condições ambientais em que viveu o historiador” seria tão importante quanto as citações bibliográficas contidas em sua obra. (OLIVEIRA; GONTIJO, 2016, p. 22).

Dessa forma, explicita os modos operantes defendidos por renomados historiadores dos anos de 1970 em vista a historiografia que antecedeu. Mas, sobretudo, a renovação historiográfica estabeleceu uma nova forma de pensar e escrever a História sob a égide de três fatores decisivos: a elaboração da problemática, da percepção do pesquisador, colocando como sujeito interpretativo e da cultura na qual ele está inserido.

Como aponta Oliveira e Gontijo (2016), o I Seminário de Estudos Brasileiros, realizado no IEB em 1971, foi de extrema importância para a discussão dos rumos da pesquisa em história, que tinha como pano de fundo fomentar que uma obra deve, ou melhor, pode ser entendida partindo do pressuposto do conhecimento entre a obra e o da opção do autor a respeito dos procedimentos metodológicos.

Segundo Carlos Fico e Ronald Polito (1994, p. 149), também foi marcante produções acadêmicas orientadas pela corrente marxista, influenciados pelo contexto da ditadura e dos movimentos sociais do período. Paralelamente, nos informa Oliveira e Gontijo (2016), que Antonio Cândido defendeu uma linha de pesquisa voltada para a história social mediada pela literatura com vista a promover uma interpretação da sociedade diferente do materialismo histórico. Cândido (2006, p. 9) esclarece sua linha de pesquisa relacionando que:

O problema fundamental para a análise literária de grande número de obras, sobretudo de teatro e ficção: averiguar como a realidade social se transforma em componente de uma estrutura literária, a ponto dela poder ser estudada em si mesma; e como só o conhecimento desta estrutura permite compreender a função que a obra exerce. (CÂNDIDO, 2006, p. 9).

Em sua concepção, uma obra literária promove o estudo de uma sociedade, apontando como ela se constitui em determinado período, então, ela própria é referenciada como fonte de análise, como também da escrita da obra, haja vista, que por meio dela se verifica a interpretação do autor sobre o contexto da época. Contudo, Cândido se destacou por alavancar as pesquisas vinculadas à História cultural.

Na interpretação de Carlos Fico (1994, p. 149) houve um certo “atraso” no que se refere à adoção da linha teórico-metodológica da Nova História francesa, indicando que “temáticas e metodologias desenvolvidas na França nos anos 50, somente seriam no Brasil nos anos 70. Da mesma forma, trabalhos brasileiros que incorporam as contribuições da chamada “Nova História” surgiram apenas nos anos 80”.

Os anos de 1980 foi um período efervescente na historiografia brasileira. Nota-se enfim, a presença mais aguerrida da escola dos Annales entre os intelectuais da área. Foi crescente o interesse pela Nova História Política, pela História intelectual e pela História Cultural. Contudo, Oliveira e Gontijo mencionam que (2016, p. 28) “categorias como ideologia não necessariamente foram deixadas de lado, mas outras foram incluídas, tornando o quadro conceitual mais complexo”. Campos de análise se desdobram, criam novas/outras perspectivas de leituras sobre um acontecimento. Indício de que a verdade se exaure para dar lugar às interpretações e às subjetividades.

Desde o “redescobrimto do Brasil”, intelectuais alertam para a compreensão da construção e/ou da interpretação da escrita histórica que estabeleçam um diálogo entre o lugar e a identificação

do autor, ou seja, que uma obra não é produzida apenas por meio do conhecimento acadêmico, como agrega elementos do lugar e da cultura daquele que a escreve. A partir dessa discussão é que ocorre a “virada linguística” na década de 1980 que incidirá sobre a escrita historiográfica brasileira. Podemos classificá-la como resultado da emergência do pós-estruturalismo, que defende que a construção da escrita não é um círculo fechado, na qual se estabelece uma verdade por meio da palavra, característica do cientificismo teórico metodológico do século XIX.

Antonio Vinícius Lomeu Teixeira Barroso (2015, p. 172) parafraseando o pensamento de Frank Ankersmit, renomado intelectual do século XX que contribuiu para compreensão da linguagem na escrita da História, assim descreve:

O conhecimento histórico, segundo Ankersmit, não deveria ser visto como conhecimento cognitivo, mas como um estágio de debate contínuo onde a linguagem narrativa ocupa um papel central na valorização da História como uma organização de conhecimento ao invés de um conhecimento em si. (BARROSO, 2015, p. 172).

Dessa forma, a História consiste em uma narrativa sobre um determinado conhecimento, realizada por meio de um discurso de quem a escreve. É contínuo no sentido de que, sendo um discurso, não uma verdade absoluta, não esgota as possibilidades de recriação, por meio de outras perspectivas de análise, como aponta Burker (1992, p. 337):

[...] cada vez mais historiadores estão começando a entender que seu trabalho não reproduz o que realmente aconteceu, tanto quanto representa um ponto de vista particular. Para comunicar essa consciência aos leitores de história, as formas tradicionais de narrativas são inadequadas. Os narradores históricos necessitam encontrar um modo de se tornarem visíveis em suas narrativas, não de autoindulgência (sic), mas advertindo o leitor de que eles não são oniscientes ou imparciais e que outras interpretações, além da suas, é possível. (BURKER, 1992, p. 337).

Frank Ankersmit (Apud. BARROSO, 2015) e Peter Burker (1992), apontam que a linguagem escrita produz um discurso carregado de simbologia, que por sua vez, deve ser analisada e compreendida, sendo tão importante quanto o conteúdo em si, pois ela é produzida sob um prisma e cabe ao leitor, recompor por meio da hermenêutica, os elementos que compuseram a narrativa, para então, entender a dimensão do discurso.

Além da consciência da coexistência de múltiplos e diferentes campos historiográficos, que abre um leque de opções conforme a identificação do pesquisador, também construiu uma linha de aproximação entre determinados campos, ou seja, há um movimento de afirmação de que a complexidade da História levou à subdivisão e afirmação dos campos de estudos, e ao mesmo tempo que delineou, ampliou o diálogo da História com outras disciplinas.

Nos anos subsequentes, ou seja, a partir dos anos de 1990, a historiografia brasileira vem revelando novas formas de escrever a história. Obras importantes acerca de fundamentos e métodos da História foram realizadas a partir do prisma teórico metodológico fundamentados pelas mudanças da terceira geração dos Annales. Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfas organizou duas obras fundamentais para compreendermos a atuação do pesquisador em história, são elas: Domínios da História (1997) e Novos domínios da História (2012). Trata-se de obras que fornecem, além dos

referenciais teóricos metodológicos, o entendimento da ampliação do campo de análise, uma vez que, reuniu pesquisadores de diferentes linhas de pensamento.

Nas palavras de Cardoso (2012, p. 12), “[...] hoje em dia só uma equipe relativamente numerosa de especialistas poderia dar conta dos múltiplos setores que devem ser tratados, cada um deles palco de divergências e debates que podem ser muito acesos”. Para ele a multiplicação das polêmicas é “uma das provas mais espetaculares da dimensão das incompreensões que minam a comunidade”, ou seja, de que há variadas formas de interpretar os acontecimentos históricos.

José de Assunção Barros (2011) traz orientações conceituais em teoria da História, paradigmas da História, campos históricos, enfim, definições acerca da instrumentalização do ofício do historiador. Não podemos deixar de pontuar sua contribuição sobre a História local, perspectiva de repensar a construção da História do e no local.

Também as respectivas obras de Durval Muniz de Albuquerque Júnior, *A invenção do Nordeste* (1999) e *Objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região* (2008) são relevantes para chamar a atenção para se pensar a construção da História a partir de um lugar, fortalecendo as pesquisas em História regional e local.

Sob essa ótica, se desenvolvem nas duas últimas décadas, as questões sobre territorialidade, fronteiras, identidade e multiculturalismo. Multiplicou-se as pesquisas em História das mulheres, História de gênero, das relações étnico raciais, das organizações, dos movimentos sociais, enfim, alguns temas pouco pesquisados, ou pesquisado por outras perspectivas.

### **1.3 As reformas educacionais e o ensino de História no Brasil: mudanças e permanências**

Para pensar o ensino de História no Brasil de modo a entender as tradições escolares herdadas, como por exemplo a genealogias dos heróis, o currículo eurocêntrico e a memorização, ainda perceptível como prática em alguns espaços escolares, é necessário entender, a princípio, as características gerais da educação no Brasil em períodos distintos.

A escola, como aborda Décio Gatti Júnior (2010), influencia e é influenciada pela sociedade que a compõem. Por meio das propostas educacionais, que regulam e orientam os currículos, os livros didáticos, enfim, instrumentalizam os afazeres pedagógicos, observamos as ideias dos grupos que estão, por ora, no controle político. Como espelho de suas aspirações, essas propostas evidenciam o projeto educacional de determinados grupos que obviamente são orientados por uma linha de pensamento com os quais compactuam. Portanto, democraticamente ou não, o pensamento de um grupo prevalece na elaboração das propostas que orientam a educação.

Ao entrar em contato com as propostas, mesmo que para consulta, a polêmica se estabelece no espaço da escola. Desse modo, deparamos com diversas reações: aceitação, rejeição e até mesmo a de indiferença. Essa indiferença é indicador de que para alguns profissionais não há nada de novo ou em alguns casos, por alienação.

Isso não significa, contudo, que quem aceita realiza na prática o proposto. Grande parte dos profissionais mantém a rotina com base em suas experiências que consideram exitosas e outros por dificuldades em implantar novas práticas ou abordar determinados conteúdos. Da mesma forma, quem recusa, pode fazê-lo por acreditar que as práticas, conteúdos e métodos com os quais tem habilidade,



herdado de experiências antigas e que, portanto, estabeleceu para si uma zona de conforto, são adequados e temem as mudanças. Mas também há os que a rejeitam porque as posições ideológicas das referidas propostas não são condizentes com as suas.

Como menciona Gatti Junior (2010, p. 106) “[...] a escola, como as demais instituições sociais, abriga indivíduos que estão vinculados a grupos sociais que lutam por suas ideias e crenças e que, por sua vez, se utilizam do espaço escolar para disseminar seus pontos de vista em relação à forma de viver em sociedade”. É, portanto, um espaço de disputa de poder, onde o que está em jogo é o projeto político a ser implantando, em vista aos movimentos de resistências (mesmo que subjetivos) dos variados grupos que compõem a comunidade escolar. De início, temos a confiança de discutir os aspectos pelos quais o estado idealiza a formação dos cidadãos, estabelecendo leis e diretrizes que são revisadas de tempos em tempos por meio das reformas educacionais. A preocupação do Estado em direcionar o ensino no Brasil está relacionada com a expulsão dos jesuítas do Brasil e o fim da companhia de Jesus no século XVIII, que até então exercia a função de orientar o ensino no território.

No século XVI, foram instituídos os primeiros colégios conduzidos pelos padres jesuítas para a formação dos filhos dos colonos. Ao mesmo tempo, os Jesuítas assumiram a função de catequizar os indígenas sob a égide da moral cristã e reorganizar a vida social nas missões, adaptando-a ao mundo do trabalho de acordo com o nascente capitalismo.

Aulas de teologia, segundo Silvia Rita de Magalhães de Olinda (2003), eram intercaladas com o ensino de gramática, oratória, retórica, matemática, latim, música e artes. Paralelamente, eram ensinados ofícios para que se desenvolvessem aptidões para o trabalho. Assim, a memorização como método de ensino e a sabatina como avaliação são algumas das características predominantes da Educação brasileira desse período.

No século XVIII, o marquês de Pombal deu início a uma série de reformas em Portugal, culminando com a expulsão dos Jesuítas das colônias portuguesas. Dentre as reformas, ocorreu a instituição da escola Régia Oficial (OLINDA, 2003, p. 157) que tinha como objetivo o controle da educação pelo Estado e a tentativa de suplantar a influência do catolicismo na educação do reino e suas respectivas colônias. Porém, a ausência de professores em substituição aos padres jesuítas foi o primeiro obstáculo para a implantação da referida reforma. Portanto, como aponta Ana Lúcia Lana Nemi (2009), a herança jesuítica continuou presente, principalmente na manutenção dos métodos de memorização e no conteúdo eurocêntrico.

Outro momento importante na educação brasileira se dá com a independência. Diante da ameaça ao federalismo, como no exemplo norte-americano ou da subdivisão das antigas colônias espanholas, desenvolveram-se nas autoridades brasileiras a preocupação em construir um ideário unificador do território nacional e, para isso, coube às instituições escolares a missão de moldar a identidade do povo brasileiro vinculada ao espírito patriótico. Nesse sentido, a reorganização dos currículos escolares era um importante veículo que possibilitou a construção dos laços de identificação do aluno como parte integrante da jovem nação. Era preciso criar sentimentos de pertencimento para a construção de laços de unicidade e defesa da soberania nacional.

Nemi considera que (2009, p. 12), “[...] o colégio Pedro II no Rio de Janeiro e a literatura romântica do período foram importantes instrumentos ideológicos para a delimitação de um passado unificado da nação brasileira, visando legitimar o Império”. É sob esse prisma que a História, enquanto disciplina escolar, é instituída para instrumentalizar o desejo de formar indivíduos que se comprometam com a criação de uma identidade nacional, e contudo, disseminar o amor à pátria.

Porém não existiu uma preocupação do governo federal em direcionar a educação nas províncias, contudo, “o ensino básico ficou relegado aos interesses das elites regionais” (NEMI, 2009, p. 13). Além disso, a ausência de um plano estatal coeso para a educação, fortaleceu as escolas confessionais que tinha uma política educacional mais fundamentada. Em resumo, se estabeleceu um plano educacional para o país, porém nas províncias prevaleceram o ensino catequista de influência dos jesuítas.

No final do século XIX, a preocupação em elaborar um currículo científico em contraposição ao currículo religioso, os debates sobre a educação brasileira afloraram. Como analisa Circe Maria Fernandes Bittencourt (1990, p. 18), nesse período, devido a nova reordenação política do Brasil com a implantação da república, a disciplina de História novamente foi idealizada como “[...] imprescindível para a formação da cidadania, integrando-se currículo escolar que buscava direcionar a pedagogia, ou seja, a escola tinha como função criar e aperfeiçoar uma pedagogia do cidadão”. Essa característica enfática do aluno-cidadão se fez presente na reforma educacional da década de 1920 e vem se ressignificando, conforme o próprio conceito de “cidadão”, levando em consideração que a sociedade brasileira ganhava novos contornos com a abolição da escravidão e a chegada dos imigrantes.

Durante o período imperial e no início do período republicano, a cultura letrada constituía privilégios de poucos, não havia políticas governamentais que realmente atendessem às diversidades da população brasileira, a grande maioria ficava à margem desse processo.

À revelia, foram se consolidando num projeto educacional que forjavam uma identidade nacional, que Eric Hobsbawm definiu como “tradições inventadas”, com o objetivo de criar no meio escolar a ideia de pertencimento e, obviamente, despertar o patriotismo. Nesse sentido, o currículo de Estudos Sociais para as séries iniciais, valorizavam as belezas naturais, a grandeza e riquezas do país, bem como estimulava a prática do civismo através dos estudos de Educação Moral e Cívica.

Nos anos de 1930, por influência da Escola Nova<sup>3</sup>, do movimento anarquista e de outros movimentos populares, o debate sobre um projeto educacional que abrangesse segmentos sociais variados, fazendo crítica ao currículo burguês, passou a ser constante. Nas escolas anarquistas se percebia a valorização de uma História pautada nos movimentos operários e da classe trabalhadora, mas elas foram combatidas e dissolvidas em 1930. Nesse mesmo ano, para melhor controlar a educação, foi instituído o ministério da educação. A partir de então, os conteúdos seguiram regras gerais e niveladoras.

A reforma de Francisco Campos (1931) conferiu a criação de um currículo mais centralizado e voltado para a perspectiva de educação e trabalho. Acentua-se o sujeito aluno-trabalhador, na medida em que o capitalismo avançava pelo Brasil com o surto industrial no período, desse modo, educar na perspectiva do trabalho, passa a ser fundamental. Entendemos que a educação nesse contexto, se orientou para a qualificação de mão de obra, torna-se mais um elemento condicionante, sem diminuir a relevância do patriotismo.

<sup>3</sup> O movimento conhecido como Escola Nova no Brasil foi resultado do manifesto dos Pioneiros de 1932, que reuniu educadores comprometidos em se posicionar a favor de uma reforma educacional que promovia a valorização do aluno como sujeito da aprendizagem. Ver em Ana Lúcia Lana Nemi (2009).

Novamente os princípios básicos da educação brasileira são pautas de debates no início da década de 1960. Pela reforma de 1961, os defensores de um currículo diversificado de acordo com as características das regiões obtiveram avanços em suas mobilizações, como descrito no PCNs (1997, p. 24):

Prevaleceu, inclusive, a abertura para estados e estabelecimentos de ensino anexarem áreas optativas ao currículo mínimo prescrito pelo Conselho Federal de Educação. Essa flexibilidade vinha de encontro à emergência do regionalismo, das propostas desenvolvimentistas e das políticas que incorporavam noções de centro e periferia. Tal abertura no currículo possibilitou, por exemplo, o desenvolvimento de experiências educacionais alternativas, como foi o caso das escolas vocacionais e das escolas de aplicação em algumas regiões do Brasil. (PCNS, 1997, p. 24).

No entanto, o golpe de 1964 representou retrocesso na política educacional brasileira e novamente a adoção de um currículo unificado demonstrou o pensamento centralizador da época, como se refere Nemi (2009, p. 17):

[...] O golpe militar de 1964 freou o crescimento dos movimentos populares em sua luta pela democratização do acesso ao saber, implantando novamente um modelo elitista de educação. O objetivo era garantir o alinhamento do Brasil aos interesses do capitalismo internacional. (NEMI, 2009, p. 17).

Essa nova fase da economia brasileira refletiu na reforma de 1971. O empreendimento de um currículo mais tecnicista em resposta à necessidade de qualificação da mão de obra, como também estratégia de alienação coletiva, reduzindo novamente as disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais. A intenção da reforma era a de desvalorizar as referidas disciplinas, inibindo a construção do pensamento crítico que fizesse frente ao controle estatal da época. Em Contrapartida ocorreu a valorização das disciplinas exatas e da Língua Portuguesa.

Selva Guimarães Fonseca (1993, p. 43), analisando a reforma de 1971 pela qual a disciplina de História foi subtraída do currículo do primeiro grau para a implantação de Estudos sociais, descreveu:

Ao definir as metas do ensino de estudos sociais no lugar de história e geografia, o conselho tenta reduzir os propósitos do ensino desses dois campos do conhecimento ao ideário que norteava a “cruzada” cívica era, primeiro, “ajustar (o educando) ao meio e não transformá-lo”; segundo “viver e conviver” e não subverter. (FONSECA, 1993, p. 43).

Na referida reforma temos ainda a criação das disciplinas de Organização Social da Política Brasileira (OSP) e da Educação Moral e Cívica (EMC). Ficou evidente por essa reforma, a intenção de diminuir o significado e a capacidade de análise na formação dos educandos pulverizando os conteúdos de História e Geografia nas disciplinas das “humanidades” com forte apelo patriótico e, superficializando os conceitos que abarca cada disciplina.

Ao que indica Fonseca (1993), os planos de ensino eram pré-concebidos e sem autonomia didática. O perfil centralizador, enquanto currículo e controlador, no que se refere ao objetivo de ajustar o aluno ao meio, enfatizado pela reforma de 1971, é reflexo dos sucessivos governos civil e militar dos anos de 1964 a 1985.

Salientamos, contudo, que mesmo em período de extrema repressão e cerceamento, ocorreram mobilizações em favor da liberdade, em grande maioria liderados por militantes da esquerda, oriunda do movimento estudantil secundaristas e universitários. Nota-se, portanto, que o movimento pela redemocratização política do país foi tecido, também nos espaços da academia e da educação básica.

A constituição Brasileira de 1988, resultado do processo de redemocratização política, propôs novas formas de pensar a educação confluindo para a instituição da Lei De Diretrizes e Bases (LDB), em 1996. Com a promessa de inovação, a Constituição determina no artigo 205 uma educação “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A reforma educacional que se iniciou nos anos de 1980 versando para a instituição dos PCNs nos anos de 1990, visa atender apelo externos e internos, como analisa Bittencourt (2008, p. 101):

O movimento de reformulação curriculares dos anos 90 decorre de uma nova configuração mundial, que impõem um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado (...). Cabe aos Estados mais pobres e emergentes, cada vez mais, criar mecanismo para a entrada de capitais estrangeiros (...). À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado, que exige domínios mais amplos do conhecimento. (BITTENCOURT, 2008, p. 101).

Com a ascensão do capitalismo, após décadas de embate com a ideologia socialista, medidas foram tomadas para consolidar o novo modelo de vida, baseado nos padrões de consumo e trabalho norte americano, de forma que o novo conceito se torna hegemônico a nível internacional. Uma das ações, consistiu (consiste) em desenvolver política públicas que fortaleçam as bases do Neoliberalismo econômico, impulsionando a entrada do capital estrangeiro por meio das privatizações e diminuição de taxas alfandegárias. Por outro lado, as práticas neoliberais requerem uma mão de obra que incorporem cada vez mais os valores do sistema, tais como o individualismo e a competitividade.

Mais além, a regra do mercado capitalista consiste também no afrouxamento das relações de trabalho o que implica conceber um trabalhador produtivo, disciplinado e que seja capaz de resolver problemas, sem, no entanto, ameaçar a ordem do trabalho. Educar para o mundo do trabalho, produzindo sua alienação.

Não podemos minimizar, contudo a força dos movimentos sociais e dos especialistas em educação no que se refere a fazer frente ao modelo educacional. Uma das principais críticas dessa proposta foi sobre a uniformização curricular, suplantando as diferenças regionais, culturais e mesmo cognitivas dos alunos. Nesse embate, como aponta Bittencourt (2008, p. 102), “[...] as contradições nas reformulações curriculares tornaram-se assim inevitáveis, apesar da tendência homogeneizadora idealizadas pelos defensores da sociedade globalizada”.

Em 2017 um novo documento foi elaborado com o propósito de nortear às aprendizagens dos alunos da educação básica no Brasil a partir de 2020, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para frisar o teor da BNCC, embasamo-nos nos seguintes dizeres presente no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso DRC-MT para a educação básica, com o qual compactuamos:

Da Constituição Federal à BNCC, o avanço está em trazer não mais o que é comum a todos os estudantes da Educação Básica, mas o que é essencial que todos alcancem em sua trajetória escolar, na perspectiva do direito à aprendizagem. Com isso, parte-se das expectativas de aprendizagens trazidas pelos PCNs, para o direito de aprendizagem ao longo de toda a escolaridade (DRC, 2018, p. 5).

Compreendemos que há duas décadas, desde a implantação dos PCNs existe uma tendência homogeneizadora quanto às perspectivas de aprendizagens e, portanto, a BNCC, incorporou em sua essência às prerrogativas que vem se construindo desde a LDB de 1996, obviamente readaptando conforme às expectativas que se constrói para os novos tempos. De acordo com a BNCC (2018, p. 14):

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2018, p. 14).

Presse-se, por meio da BNCC, o desenvolvimento dos seres humanos com habilidades e competências cognitivas, afetivas, sociais e culturais, ou seja, uma educação que não valorize apenas o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, mas a integralidade como ser humano. As competências norteadoras da BNCC, definem o resultado do processo educativo. Significa, contudo a instrumentalização de determinadas aprendizagens para fins reais, isto é, desenvolver a criticidade (o saber) e interferir, propor ideias e atitudes perante a aquisição do conhecimento. Definida da seguinte forma na BNCC (2018, p. 14):

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). (BNCC, 2018, p. 14).

Para desenvolver as competências, os alunos devem deter as habilidades concernentes aos objetos de conhecimentos essenciais para cada etapa de ensino. Em suma, a reorganização curricular por meio da BNCC representa um anseio antigo de mudanças nas quais os alunos se tornem protagonistas do saber e do saber fazer. Um dos enunciados preponderantes da BNCC é justamente estimular a aquisição de conhecimentos Históricos por meio da pesquisa e do uso de diversas fontes, de modo que, o aluno adquira consciência Histórica.

É importante ressaltar que apesar da BNCC ter incorporado em seu bojo as leis sobre a educação das relações étnico-raciais, ensino de história, cultura afro-brasileira, africana, indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), e outros temas transversais, como saúde e meio ambiente por exemplo, que possibilitam o diálogo com situações do presente, herdadas dos PCNs, a nova base retirou a temática que se refere a questão de gênero e das mulheres. Com essa ação, a instituição fomentadora da BNCC, Ministério da Educação, demonstra a indiferença/desprezo, com alguns grupos sociais, mesmo com os povos indígenas e negros, visto o discurso do grupo dirigente do país.

Teoricamente a elaboração da BNCC contou com a participação de especialistas e professores do ensino básico. Da mesma forma a apresentação da DRC-MT (2018, p. 7), prega esse caráter democrático ao apontar que:

A construção desse Currículo de Referência para o Território Mato-grossense contou com a participação de uma grande equipe de redatores que atuam na Secretaria de Estado de Educação, nas Secretarias Municipais de Educação de Cuiabá e Várzea Grande, dos Cefapros, professores da rede pública de Cuiabá e de Várzea Grande, colaboradores de

outras instituições e contribuições de todo o estado, a partir do processo de Consulta Pública, buscando contemplar as experiências construídas na trajetória curricular da Educação Básica de Mato Grosso (...). Nos 53 dias de Consulta Pública, participaram 11.350 pessoas, destas 39% fizeram suas contribuições referentes aos anos finais do ensino fundamental. (DRC-MT, 2018, p. 7).

Os especialistas, vinculados aos órgãos governamentais, os colaboradores, representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, foram responsáveis por dialogar e pensar na inserção de um currículo regional, seguindo as orientações da BNCC. Apesar do debate entre as instituições, se observa tanto no texto, quanto na prática, o caráter centralizador de Cuiabá e de Várzea Grande. Além do mais, desde sua primeira versão homologada em 2017 ao texto final em 2018, a consulta na base escolar limitou-se a alguns ajustes no texto preconcebido.

Tomando como referência a escola em que leciono e diálogos com pares de outras instituições, foram realizados alguns (poucos) encontros com os profissionais da educação das redes estaduais e municipais nos anos de 2017 e 2018 para debater sobre sua implantação. Especificamente no ano de 2018, recordamos dos encontros feitos a toque de caixa para definir algumas competências e habilidades. Professores exaustos devido à jornada de trabalho e sem orientação, delegou a função de ler o projeto e propor os encaminhamentos para a elaboração da BNCC aos companheiros mais desprendidos.

O caráter democrático da qual preconiza sua elaboração, se tornou para a maioria dos educadores somente de apreciação, uma vez que, era comum entre os pares nos momentos das reuniões, descrédito quanto às mudanças propostas, ou por aferir que a BNCC nada trouxe de novo em relação aos PCNs.

Uma das questões a ser tratada é a implantação da reforma no espaço escolar. Como orientar uma pedagogia para a pesquisa ao passo que recebemos nos anos finais do ensino fundamental alunos com graves problemas de leitura e escrita? Em História, a inserção desde os PCNs, de diversos tipos de fontes é cada vez mais exigida. A interpretação dos hipertextos para a compreensão das informações que circulam nas redes sociais, a formação profissional e as condições materiais das escolas são alguns dos desafios para a implantação da BNCC, de modo a consolidar uma educação que realmente tenha significado para o aluno.

Algumas questões são recentes. Falamos atualmente de letramento digital e leituras de imagens/fontes, mas existem problemas crônicos no que se refere ao currículo burguês, ora centrado na História das civilizações, ora na ordem progressista do capitalismo, na memorização (pais e alunos simplificam os conhecimentos históricos em fatos que devem ser memorizados) e no culto aos vultos e símbolos nacionais.

Mas por ora limitamo-nos a refletir como os saberes regionais e locais estão expostos na BNCC, uma vez que, a questão de afirmação de identidade e o multiculturalismo são questões muito pertinentes para serem debatidas com nossos alunos. Em um país de dimensão continental, não podem ser ignoradas as diferenças regionais, principalmente a que se refere à cultura de um povo. Para professores (as) de humanas, algumas indagações e angústias são evidentes, que se resume em: como implantar um modelo único de educação sem ignorar as peculiaridades do micro espaço e da relação dos indivíduos com esse espaço?

A BNCC foi elaborada com o argumento de que os alunos de todos os cantos do Brasil devem ter acesso aos mesmos conteúdos, assim pressupõem o princípio de igualdade de quem a defende, posto que os exames nacionais de avaliação como a Prova Brasil, Olimpíadas de Matemática, de Língua Portuguesa e o Enem, são elaborados a partir do princípio de que as aprendizagens não se diferenciam de uma região para outra e, portanto, os discentes são avaliados sob esse prisma.

Em contrapartida, para contemplar o ensino de História Regional e Local, os estados e municípios têm a liberdade de acrescentar os conteúdos pertinentes à localidade sem que haja a supressão dos expostos na BNCC. Segundo o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica (2018, p. 6), condiz que:

Nessa perspectiva, a BNCC, o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, os Projetos Político-Pedagógicos e os Planos de Aula têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que as aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que possibilitam a adequação das proposições da BNCC à realidade local, como também ao contexto e às características dos estudantes. (DRC-MT, 2018, p. 6).

A proposta parte de um princípio muito caro para os historiadores, a construção da História partindo do presente e do lugar em que se vive, portanto, a disciplina deve considerar as problemáticas que emergem no local, ou seja, construir um campo de análise de História local por meio de uma problemática geradora dessa aprendizagem, seja por meio de projetos ou durante a explicitação dos conteúdos postos pela BNCC.

A BNCC pressupõe consolidar os saberes regional e local de forma a “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens ocorrem” (DRC, 2018, p.6). Dessa forma, a História local se coloca como norteador das questões mais abrangentes, ao tornar mais visíveis seus desdobramentos no espaço de vivência dos discentes. Como expostos nos componentes curriculares para o ensino de História (DRC- MT, 2018, p. 242):

Ensinar história local e regional permite ao aluno possibilidades de conhecer o seu entorno, pois trata das especificidades, consolidando sua referência de um mundo em constante movimento, indo do micro para o macro e também do macro para o micro, situando-o numa visão ampla, crítica e reflexiva que objetiva constituir uma identidade do local para o global (DRC-MT, 2018, p. 242).

Essa dinâmica em traduzir como os acontecimentos macros se apresenta no espaço local é fundamental e, é isso que traz sentido para os conteúdos de História. É importante não o isolar do contexto macro, mas por vezes, a ordem pode ser redefinida do nacional para local quanto do local para o nacional, sem promover, contudo, uma História do local sem vínculos com os acontecimentos mais globais, ou seja, uma História local caracterizada por um conjunto de conceitos vazios e fragmentados, com os quais os alunos não conseguem compor significados.

Que a reforma não se torne um mero documento e mesmo que lentamente “teoria e prática” consolidem um projeto forte e coerente para a educação no Brasil. Consideramos fundamental o

pensamento de Paulo Freire, no qual, a necessidade de uma utopia sempre renovada no exercício de ensinar. Seguindo esse mesmo pressuposto, Leandro Karnal menciona que (2010, p. 19): “[...] o historiador/professor sem utopia é cronista, sem conteúdo, nem cronista pode ser”.

#### **1.4 Aprender e ensinar História: reflexão acerca do ensino de História na contemporaneidade**

Ao analisar a trajetória do currículo de História ou de Estudos Sociais, que em determinados períodos substituiu o ensino de História e Geografia, compreendendo a resistência dos discentes pela disciplina. Por tempos sendo instrumentalizada por meio de datas, personagens e acontecimentos que deveriam ser memorizados, e deveras entediante, a importância da disciplina de História foi minimizada em detrimento das disciplinas exatas (técnicas) e da linguagem.

Considerada uma disciplina fácil, bastando decorar, a História foi por muito tempo negligenciada pelos alunos, família e por membros que compõe a comunidade escolar. Cópias de textos e questionários com respostas exatas faziam parte da performance para que alunos e professores simulassem seus respectivos papéis. Pela mesma lógica, a família se sentia confortável em acompanhar as tarefas de casa, mediados pelos saberes tidos como fixos e, portanto, que não exigiam um esforço intelectual complexo. Dessa forma, foi criada uma zona de conforto diante de um currículo fácil a ser ensinado e de ser estudado como aponta Janice Theodoro (2010, p. 51):

O conhecimento antigamente era estável, as transformações ocorriam muito lentamente. Para obter conhecimento, o homem dedicava a uma série de exercícios que se repetiam em livros, na sala de aula e no cotidiano (...). Os ancestrais deixavam com herança modelos que serviam de modelo para uma vida. Não era dinheiro mas gerava tranquilidade. Existia nesse velho mundo um horizonte seguro para onde deveríamos caminhar. (THEODORO, 2010, p. 51).

Alguns minutos de leitura e as atividades já estavam realizadas (com sucesso). Parecendo algo distante da lógica. Alguns leitores devem estar reportando às situações vivenciadas por si enquanto alunos secundaristas da década de 1980, pelo qual reitera o sentimento de pertença. Mas também escrevo na condição de professora e que, diga-se de passagem, em alguns momentos da minha vida profissional, me apropriei dos recursos de memorização, intercalados com atividades de repetições e interpretações.

Na busca por um didática para o ensino de História, foram realizadas práticas que oscilaram entre o exercício da profissão pelo “tradicional” e o “inovador”, ou seja, mesclando roteiro de atividades de leitura, perguntas e respostas objetivas com atividades que requer análise mais apurada e subjetiva dos acontecimentos.

Lembrando que, os anos de 1980 foi um período marcante para a História do Brasil, década de transição política (redemocratização política) e da inserção tecnológica, o que refletirá sobre os modos de pensar e fazer a educação nas décadas posteriores. Há um número expressivos de professores que foram alunos remanescentes desse período, educados pelo método “tradicional”, e por consequência, trouxeram um pouco da cultura educacional de outrora para o presente. Uma espécie de bricolagem realizada no espaço escolar na qual antigas e novas práticas se mesclam no intuito de promover as aprendizagens.



Como anunciou Mikhail Bakhtin (apud GOULART, 2012, p. 270) “[...] estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, os valores do outro”, e a partir de uma referência primária, ressignificar os conhecimentos aos moldes do presente. Desse pressuposto, sequênciamos uma cadeia de alteridade em que os especialistas e suas teorias, de acordo com a opção teórico-metodológica do professor, incidirá na escolha dos livros didáticos, que por sua vez, será um dos mediadores da aprendizagem do aluno. Então, o diálogo pode ser estabelecido entre autores, professores e alunos.

Flávia Eloisa Caimi (2006) permite criar um raciocínio acerca do conceito de alteridade bem próximo ao pensamento Bakhtiniano, porém conduzindo por uma análise horizontal, ou seja, no espaço da sala de aula, relacionando-o as capacidades dos sujeitos envolvidos na atividade intelectual de aprendizagens históricas de “[...] deslocar-se de um ponto de vista próprio para conhecer outras perspectivas.” (CAIMI, 2006, p. 36).

A abordagem desse texto é justamente uma reflexão sobre alguns dos aspectos que colocam o espaço escolar como campo de poder das gerações que nele transitam criando um ambiente de contradições.

Em meio às reformulações curriculares e o uso de novos recursos metodológicos, como a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), se tem a emergência de pensar a relação entre alunos-professores, mediante ao conjunto de transformações do século XXI que afetam o ensino e a aprendizagem.

Essa relação entre novas e velhas práticas é muito comum no espaço escolar, uma vez que, antigas e novas gerações se encontram e partilham experiências. Não dizemos apenas em relação ao aluno e professor, mas também a partir da constatação de que no mínimo três gerações estabelecem uma comunicação: o aluno, o professor e os pensadores, que se fazem presentes por meio dos manuais didáticos e dos currículos.

Esclarecendo os fatos e, desse modo, fazendo parte da geração de professores que estudaram em escolas públicas e cursaram o ensino fundamental na época da ditadura militar e civil, do modo que, mesmo após a passagem desses governos, observa a continuidade do currículo no período de transição nos finais dos anos de 1980 e início de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, e que, portanto, o pouco conhecimento de História apreendidos são os que englobaram os Estudos Sociais e a Educação Moral e Cívica.

Quanto ao ensino de 2º grau até a promulgação da Lei 9.394/96 prevalecia os cursos com habilitação técnica. Na cidade de Rio Branco- MT, onde conclui o 2º grau, o curso “escolhido” foi o de Habilitação em Magistério. Como curso profissionalizante, priorizou-se os estudos das disciplinas de didática e metodologia de ensino, voltadas para lecionar no primeiro segmento do Ensino Fundamental, por quais transpassavam as demais disciplinas curriculares.

Esse breve relato biográfico é para localizar não somente a mim, mas aos professores que partilham das mesmas experiências e se veem nessa procura por um fazer pedagógico diferente daqueles que tiveram enquanto alunos. Salientamos, que alguns dos pais dos nossos alunos compartilharam experiências semelhantes e, portanto, construíram um conceito da História e do ensino da disciplina, com base nessas experiências, isto é, a disciplina como matéria que privilegiava a memorização, considerada fácil, sem peso de reprovação, e sobretudo, sem função social, apenas para cumprimento do currículo escolar.

Analisando a teoria que norteia os afazeres pedagógicos da disciplina de História, se percebe que tanto nos PCNs quanto na BNCC (documento em transição), a utilização do método mnemônico está ultrapassada em relação a finalidade educacional, uma vez que, estabelecem competências e habilidades que exigem dos discentes uma postura cada vez mais ativa, protagonizando, por meio de análise de diversas fontes e recursos metodológicos, sua aprendizagem. Como explicita Flávio Berutti (2009, p. 112):

No século XXI, a História tem se mantido como disciplina comum nos ensinos fundamental e médio, consolidando seu papel de ampliadora da compreensão do mundo que nos cerca, sobrevivendo e se alimentado dos conflitos entre as velhas e novas gerações. Tem reformulado e renovados seus métodos, conteúdos, finalidades sociais e educacionais (BERUTTI, 2009, p. 112).

Em contrapartida, a disciplina ainda é marginalizada no espaço escolar, haja vista, que ampliou o leque de possibilidades e objetivos do campo da História, porém manteve-se (em alguns casos, reduziu) a carga horária destinada à disciplina. Enquanto matemática e língua portuguesa, dispõem entre quatro a cinco horas/aulas semanais nas séries finais do ensino fundamental, as demais disciplinas têm apenas duas horas/aulas. A alegação é sobre a complexidade das primeiras em relação às demais disciplinas. Logo, predomina no espaço escolar a hierarquização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das demais disciplinas.

Ora, se mudou a perspectiva para o ensino de História, se reconhece que ela consiste em uma atividade demasiadamente complexa, como realizar uma aula que requer problematização, análise e conclusão em um curto período de tempo? A problemática consiste na tarefa de consolidar o ensino de História, que implica adotar novas temáticas, recursos metodológicos com inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), ensino/pesquisa, aula de campo, inter/transdisciplinaridade, se prevalece a herança do antigo modelo escolar de aulas compartimentadas e isoladas, com reduzida carga horária.

O ofício do professor também está em transmutação, na medida em que é ampliado o campo disciplinar do ensino de História, outros saberes, além dos conhecimentos específicos da História e das práticas pedagógicas, são incorporados à docência. Justamente essa característica metamorfoseante que torna à docência um exercício constante, como analisa Flávia Eloisa Caimi (2006, p. 41):

[...] o processo de sólida formação docente requer tempo para se consolidar e não pode prescindir de uma atitude reflexiva do professor ao longo de sua atuação profissional, da interlocução com seus pares, da busca de referenciais teóricos que possam firmar, afrontar ou refutar as práticas cotidianas da sala de aula. (CAIMI, 2006, p. 41).

Ensinar e aprender é um binômio que nunca significou tanto em relação à profissão do docente, mediante a fluidez dos acontecimentos e das transformações do mundo tecnológico. É preciso readaptar em relação aos novos tempos e às novas demandas dos discentes. Aprofundando nessa análise, Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 56) propõe uma reflexão sobre as relações da docência e sua reciprocidade com os alunos, enfatizando que:

É no espaço da sala de aula que professores e alunos de História enfrentam os seus embates. Trava-se um embate em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente como igual e completamente aberto para os problemas e projetos dos seus alunos. (SCHMIDT, 2004, p. 56).

Contudo, configura-se no espaço escolar os elementos imprescindíveis para a realização do ensino-aprendizagem, envolto à saberes que dialogam entre si e engendram novos conhecimentos por meio dessa interlocução. Antes mesmo da relação dialógica entre professores e alunos, por meio do processo de formação (contínua), o docente estabelece parâmetros entre seu conhecimento acadêmico e a da teoria do seu campo disciplinar, alguns permanentes, e outros transitórios.

Como desafio posto na contemporaneidade e a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como recurso pedagógico, esse assunto divide opiniões, entre os que nela deposita o futuro da educação (crescente no ensino superior) e dos que a condena, alegando que os alunos estão cada vez menos críticos por falta de leitura e escrita.

Há os resistentes, impregnados de saudosismo; os defensores do professor como autoridade máxima e portador da verdade absoluta e; também os que defendem o retorno do ensino tradicional em nome do disciplinamento dos alunos, mas não conseguem observar o descontentamento do aluno mediante à instituição escolar e a incerteza em relação a finalidade real para a sua formação intelectual, ou seja, de não se encontrar em meio ao sistema educacional do qual pertence. E, em nome desse saudoso projeto educacional, no qual, a maioria só ouviu falar, renegam também os usos das TICs como recursos didáticos.

Paula Sibília (2012, p. 74) nos fornece o ponto de reflexão da relação de estranhamento e insegurança mediante às novas tecnologias. Ela explicita que a maioria dos professores são imigrantes digitais, ou seja, uma geração que foi inserida no mundo tecnológico por meio do rádio e da televisão, e que na virada do século XXI, se permitiu dar os primeiros passos rumo a era digital. Por isso, sua formação humana e profissional fundamentava-se na linguagem escrita não digital.

Por outro lado, os discentes considerados nativos digitais, demonstram facilidades em incorporar essas tecnologias em seu cotidiano, visto que, a maioria estão inseridos nesse ambiente desde seu nascimento. Conforme analisa Sibília (2012), o aluno não se sente atraído pelo atual modelo educacional, uma vez que, no interior das escolas, ao contrário de educar para o uso das TICs, intimidam sua inserção e mesmo boicotam o uso, proibindo o uso de celulares, por exemplo.

Esse duelo entre antigas e novas gerações ganhou uma conotação mais radicalizada com a chegada da maquinaria. Provavelmente a profetização do fim do professor como principal agente mediador do conhecimento, substituído pelas TICs e pelo autodidatismo dos alunos, se apresentou como uma ameaça à função do docente, e responsável por atrasar a inserção das TICs enquanto recursos metodológicos. Houve (há) uma dificuldade em perceber a tecnologia da informação e comunicação como aliada, isto é, nas condições de quem dela bem provier.

Para Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte (2016, p. 215), “O novo ainda não está familiarizado e o velho vai à contramão do que esse novo apresenta, portanto, somente uma mudança nas formas didáticas e nas formas de ensino-aprendizagem permitiriam uma boa recepção das TICs nas escolas”, nesse sentido, superar o confronto que se estabeleceu no espaço escolar em relação ao seu uso se faz necessário.

É nessa perspectiva de deslocamento de poder, que se deve perceber o quão importante é o papel da escola e do professor nesse novo tempo. Questões de extrema relevância precisam ser analisadas no espaço escolar em relação às tecnologias. O primeiro é justamente a respeito da relação de poder. Antes mesmos de serem alfabetizados, algumas crianças já iniciam sua aprendizagem no mundo virtual, ao fazer isso cria significados para seu mundo que podem agir tanto de forma positiva como negativa.

Educar para o uso das tecnologias é uma emergência para o mundo atual, pois não pode simplesmente ignorar sua existência e negar-lhes a possibilidade de conter, no mínimo, informações que possam originar preciosas reflexões e debates para apropriação do conhecimento. Como aponta Paula Sibília (2012, p. 92):

Seja como for, o que vier a acontecer só ocorrerá nesse ambiente hiperestimulado e hiperestimulante, porque é esse o contexto que vivemos. Portanto não se trata de verter todas as energias na tentativa de bloqueá-lo ou isolar, mas de tentar algo mais complicado e interessante: conceber modos de se subjetivar, pensar e dialogar nessas condições. (SIBÍLIA, 2012, p. 92).

Uma outra situação problema é fazer com que os discentes compreendam e façam o uso adequado de tais instrumentos digitais no processo de ensino aprendizagem, haja vista, que grande parcela dos alunos somente a utilizam para o lazer. Enquanto, os professores tentam a inserção das TICs conforme seu entendimento e, na maioria das vezes, nas precárias condições de uso.

Champangnatte (2016, p. 215) faz pensar na condução dos usos das TICs no espaço escolar, a partir da seguinte reflexão:

[...] como se modernizar o ensino sem deixar de lado as finalidades básicas da escola, como a formação da cidadania. E sem se reduzir ao tecnicismo mecânico, do usar por usar, e sem continuar a ser uma reprodutora de conhecimentos. (CHAMPANGNATTE, 2016, p. 2015).

Observa-se como prática corriqueira, o uso das TICs como forma de entretenimento e/ou como complementação de um assunto, o menos grave, se comparar às situações das quais os professores se fazem substituir pelo conteúdo da internet, contrariando a concepção de sua importância como mediador no ensino-aprendizagem.

Se por um lado, tem como características os alunos “nativos digitais”, que se lapidados, facilmente integrará o uso das TICs como instrumento pedagógico, por outro, o professor de História, hoje mais do que nunca, encontra dificuldades em afirmar a existência e o significado da disciplina, pois como menciona Leandro Karnal (2003, p. 17) “[...] na velocidade do mundo tecnológico, o passado não é valorizado,” o que resulta na busca por identificação da História e da disciplina escolar de História no mundo contemporâneo.

Rebecca Coscarelli Cardoso Bastos (2011, p. 42), fornece uma análise da situação do campo da História pela seguinte vertente:

À medida que o presente se alarga, ou que é criado um vácuo entre passado e futuro, essa concepção de história, como uma narrativa capaz de conectar passado, presente e futuro, não encontra seu lugar e perde, portanto, sua capacidade de campo do conhecimento responsável pela garantia de um espaço público possibilitador da ação política e garantidor da liberdade dos homens. (BASTOS, 2011, p. 42).

Contudo, em meio a “crise” de identificação do aluno com a disciplina de História, relaciona-se a importância da escola enquanto instituição para a sociedade contemporânea. Reconhecer o aceleramento dos acontecimentos no mundo tecnológico também significou a atenção dos jovens para o mundo instantâneo, o que significa um desapego maior com as coisas do passado. Ao fixar os limites da existência no presente, a sociedade contemporânea tem dificuldades em estabelecer a conexão entre passado/presente/futuro.

Como anuncia Bastos (2011, p. 42), “[...] as implicações das lacunas entre passado e futuro, característica da contemporaneidade repercutiram diretamente na discussão a respeito da História e sua disponibilidade para os historiadores da atualidade”, ou seja, o campo historiográfico, deve se encarregar de reordenar os significados afirmando sua existência para a compreensão não mais na objetividade dos acontecimentos históricos daquilo que ocorreu, mas como as coisas ganharam o sentido tendo em vistas tais acontecimentos.

Analisando o contexto escolar do século XXI, Circe Bittencourt (2004, p. 17), alerta que “as finalidades (da escola) mudam para atender um público escolar diferenciado e com respostas às suas necessidades sociais e culturais” do seu tempo. É preciso retomar as inquietações existenciais de “Alice, no país das maravilhas”, para estimular a conexão dos alunos com seu passado, desenvolvendo o interesse pela disciplina de História.

Dessa forma, para melhor aproximação dos alunos com a disciplina, é necessário desmitificar um conceito criado com base na História tradicional positivista, História como passado que deve ser memorizado e conhecido com a única finalidade de erudição, para a construção de um conceito mais interativo de consciência de que as tramas consolidadas no presente (acontecimentos, modos de ser e agir, técnicas e tecnologias) são enredos tecidos de um passado muito presente.

Inserir uma problemática que pode ser indiciada pelo professor ou pelo aluno como roteiro de aprendizagem pode apresentar-se como uma alternativa facilitadora das aprendizagens históricas. Em defesa do uso da problemática como metodologia interativa, Maria Auxiliadora Schmidt (2004, p. 60) parte da seguinte constatação:

Na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou daquelas que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Desta maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração, inclusive, o fato de que a própria história coloca questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos. Neste caso, a problematização é um procedimento fundamental para a educação histórica. (SCHMIDT, 2004, p. 60).

Trata-se de historicizar o cotidiano como forma de construção do conhecimento histórico pelos quais os alunos se guiam pela observação, problematização, análise e interpretação das fontes. A problematização é uma forma de provocar nos alunos, ou reciprocamente nos envolvidos no ensino-aprendizagem, o interesse por experimentar a questionar-se acerca do mundo que o rodeia.

Contudo, a preocupação dos afazeres pedagógicos deve partir do aluno e seu mundo, não confundindo com aulas excepcionais sem roteiros pré-estabelecidos, ao contrário, uma aula que parta de uma problemática, como qualquer outra, devem esclarecer todos elementos do plano de aula. Além disso, como alerta Marlene Cainelli (2010, p. 27), “[...] ensinar história não significaria não ter conteúdos para serem ensinados, mas olhar para estes conteúdos a partir da possibilidade de construir com as novas questões diante de conteúdos/temas propostos”. Portanto, ao explorar novas possibilidades de aprendizagens, não negligenciar os conteúdos pertinentes da disciplina, mas sim, partir de elementos que os tornem mais significativos.

Construir significados a partir/sobre daquilo que se aprende e se ensina são de extrema relevância para do êxito escolar, é edificar o caminho rumo a uma educação menos abstrata e mais significativa. Consciência histórica (SCHMIDT, 2016) ou letramento histórico (SILVA, 2012), alguns dos conceitos elaborados por pensadores para definir a característica fundamental que deve ser desenvolvida nos estudantes contemporâneos, que consiste, segundo Marco Antônio Silva (2012, p. 15) em:

O letramento em História (...) é a condição adquirida pelo sujeito que é capaz de utilizar o conhecimento histórico para ler, interpretar, analisar de forma crítica e consciente o presente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimentos do passado nas mais diversas situações sociais, em que as narrativas históricas cotidianamente estão presentes de forma mais evidente ou implícita. (SILVA, 2012, p. 15).

Para Schmidt (2016, p. 25), “a autoconsciência já é um passo para a construção da consciência crítica”, o reconhecimento de si e do espaço em que vive, identificando os aspectos singulares e plurais que o compõem, por si conduz a compreensão mais eficiente dos conceitos históricos.

Em síntese, quando se fala sobre o diálogo entre novas e velhas gerações no espaço escolar, não estão reportando apenas na relação entre alunos e professores, mas toda a cultura escolar apropriada e desapropriada pelos humanos no sentido teórico e técnico, e que todas as transformações proferidas, só trarão resultados positivos se levar em conta a construção das aprendizagens no tempo e lugares dos sujeitos, e na forma como o diálogo entre conhecimentos históricos e acontecimentos vividos é conduzido.

## 2

### A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DE MATO GROSSO E RIO BRANCO

Para a compreensão dos relatos presentes no estudo que culminou para esta produção, fez-se necessário a elaboração do percurso percorrido pelas famílias das mulheres entrevistadas, de modo a identificar o aspecto itinerante característico da ocupação da colônia Rio Branco-MT. Nos relatos, percebemos a construção das redes de apoio que se tornaram essenciais no sentido de prover condições materiais e emocionais aos recém chegados.

Neste capítulo, realizamos uma leitura bibliográfica sobre a ocupação do Mato Grosso, a fim de identificar os períodos e aspectos que envolveram a ocupação da colônia rio Branco-MT. Portanto, constituiu elementos desse capítulo, uma análise sobre as migrações para o interior do estado, destacando os acontecimentos sociais, econômicos e políticos internos e externos responsáveis pela reorganização espacial da população brasileira.

No enredo sobre a ocupação da colônia Rio Branco-MT, os relatos e as imagens evidenciaram o uso dos recursos naturais para a materialização das casas e demais equipamentos domésticos. Destacam-se os aspectos naturais da região, principalmente a rede hidrográfica, a localização do território em relação ao estado de Mato Grosso, que possibilitaram o assentamento das primeiras famílias recém chegadas.

Finalizamos o capítulo considerando o contexto histórico que incidiram para a ocupação da colônia Rio Branco, criada em 1953 e, efetivada nos anos de 1960 e 1970.

#### 2.1 Trajetória e perfil das mulheres que colaboraram com essa pesquisa

*“ir para a terra dos outros, arrumar a terra dos outros como nós fez com a do meu sogro para nada, nós não quis mais”(Sic). (D. Iraci Siqueira)*

A queixa de D. Iraci Siqueira, de “arrumar a terra dos outros” pode ser interpretada como derrubar a mata, plantar, colher, ou seja, fazer as benfeitorias na terra, elevando seu valor capital na propriedade que não lhes pertenciam e gerou “riqueza” para outros. Embora, tenham por meio dessa terra, aliada ao esforço do trabalho dela e do esposo, extraído provimento das necessidades diárias da família, D. Iraci Siqueira concluiu que todo esse esforço resultou na valorização da propriedade e lucros futuros para o proprietário, no caso o sogro.

Algumas das mulheres entrevistadas circularam por entre os espaços da colônia devido à ausência da posse da terra. Constituímos um breve mapeamento indicando os locais por pelos quais as mulheres entrevistadas, passaram até fixar-se no espaço correspondente a área urbana do Município de Rio Branco/MT. Assim, há uma breve descrição para possibilitar uma melhor compreensão das narrativas e análises.

Odila da Costa Soares, 74 anos, viúva. Antes de fixar em Mato Grosso, viveu uma experiência de migração de Minas Gerais para o Paraná, retornando para Minas Gerais para ficar com a mãe após o falecimento do pai. Chegou na colônia de Rio Branco em 1967 com o esposo, três filhos, mãe e os irmãos. Passou pelo distrito de Rio Branco, seguindo rumo à Sexta Sessão (R.B), sucessivamente, Vila

Progresso (S.C), Córrego da Fortuna (R.B), Córrego das Pedras (R.B), por fim, instalando-se em definitivo numa chácara que na década de 1960 consistia em área rural, mas por consequência do crescimento do povoado para à margem direita do Rio Branco, a propriedade de D. Odila atualmente está integrada à área urbana da cidade de Rio Branco.

Ana Dorriguette, 64 anos, natural do Espírito Santo, migrou com a família para Mato Grosso em 1965 aos 10 anos de idade. Morou respectivamente no Córrego do Bracinho, Cabaçal, Corgão, Córrego da Onça, até se fixar no Distrito de Rio Branco. Antes de fixar-se em definitivo, passou uma temporada em Cáceres e em São José dos Quatro Marcos, no colégio interno “das irmãs”.

Com o primeiro marido, Erly da Fonseca, 70 anos, natural de Afonso Cláudio, Espírito Santo, migrou para a colônia de Rio Branco no ano de 1969, por intermédio da família do esposo. Com este, concebeu dois filhos já em território mato-grossense. Separou-se poucos anos após se estabelecer na região. Com o advento da separação aceitou a proposta de trabalho de doméstica numa casa de família na localidade do Rio Vermelho (Lambari D’Oeste). Após o segundo “casamento”, em 1974, regressou com o esposo para o incipiente povoado que se formara às margens de Rio Branco. Com ele, estabeleceu um açougue que se transmutara para um mercado de secos e molhados que sobrevive a décadas no mesmo local.

Nelcina Lopes Ferreira, natural de Vila Verde do Espírito Santo, migrou para Minas Gerais ainda bebê. Mudou-se com o primeiro marido para Mato Grosso em agosto de 1963. Transitou pelos arredores do vilarejo de Salto do Céu e Panorama até fixar-se no vilarejo de Rio Branco no mesmo ano. O marido chegou a ganhar terras nas proximidades do atual município de Reserva do Cabaçal, mas alega que não foram tomar posse devido estar nos últimos meses de uma gestação, portanto, considerava arriscado, pois era distante de qualquer vilarejo ao qual pudesse recorrer em caso de emergência.

Iraci Castro Siqueira, 68 anos, migrou de Minas Gerais para Mato Grosso no ano de 1966, na época com aproximadamente 15 anos de idade. A família instalou-se nos arredores da área que corresponde ao município de Salto do Céu. Constituiu matrimônio com o Sr. Sinval Siqueira, deslocando-se para a terra do sogro, também nas redondezas. Em 1980 mudou para o vilarejo de Rio Branco. O grupo de mulheres entrevistadas que participaram desta fase da pesquisa tem o seguinte perfil:

**Quadro 1 - Perfil das Mulheres entrevistadas**

<b>Nome</b>	<b>Ana Dorriguette</b>	<b>Erly da Fonseca</b>	<b>Iraci Serqueira</b>	<b>Nelcina Lopes</b>	<b>Odila Soares</b>
<b>Nascimento</b>	1955	1949	1951	1945	1945
<b>Naturalidade</b>	Espírito Santo	Espírito Santo	Minas Gerais	Espírito Santo	Minas Gerais
<b>Procedência</b>	Espírito Santo	Espírito Santo	Minas Gerais	Minas Gerais	Minas Gerais
<b>Chegada em MT</b>	1965	1969	1965	1963	1967
<b>Local de chegada na colônia</b>	Córrego do Bracinho	Córrego do Ouro	Gleba Salto do céu	Gleba Salto do céu	Gleba Salto do céu



Ano que fixou no povoado de Rio Branco		1974	1980	1963	1976
<b>Profissões anteriores</b>	Agricultora e doméstica	Agricultora e doméstica	Agricultora e doméstica	Agricultora e doméstica	Agricultora edoméstica
<b>Profissão atual</b>	Professora aposentada	Comerciante	Aposentada	Aposentada	Aposentada
<b>Estado civil</b>	Divorciada	Separada	Casada	Viúva	Viúva
<b>Escolaridade</b>	Pós-graduada	E.F.I	Assina o nome	Assina o nome	E.F.I
<b>Data das entrevistas</b>	24/04/2019	14/04/2019	23/04/2019	21/04/2019	26/04/2019

Fonte: Zilma Martins, 2019.

Chegar na colônia de Rio Branco não significava acomodar-se imediatamente, ao contrário, para a maioria, os incipientes vilarejos eram apenas ponto de parada para remanejamento interno. Como observa Martins (1996), é comum a migração das famílias por entre os espaços previamente definidos por cada projeto de colonização. Assim, há uma contribuição para entender os sucessivos deslocamentos das famílias das colaboradoras, como aponta a seguinte análise de Martins (1996):

A verdadeira estrutura social de referência das populações camponesas da fronteira não é a local e visível. Ela se espalha por um amplo território, num raio de centenas de quilômetros, e é uma espécie de estrutura migrante, uma estrutura social intensamente mediada pela migração e pela ocupação temporária, ainda que duradoura, de pontos do espaço percorrido. (MARTINS, 1996, p. 41).

Como vimos anteriormente, os recém-chegados que, eventualmente não tinha parentes para recebê-los, recorriam aos barracões improvisados como os que a família e conhecidos de D. Nelcina Lopes se instalaram no território correspondente ao atual município de Salto do Céu, ou abrigavam-se em barracões edificadas para ser o centro comunitário, como o que acolheu a família de D. Odila Soares, antes de seguir sua peregrinação pela colônia.

Outra colaboradora dessa pesquisa foi a professora Cleide Pires dos Santos, que se fixou na colônia Rio Branco nos anos de 1960, ainda menina. Filha de D. Maria do Socorro dos Santos e do Sr. Cláudio Pires dos Santos, que respectivamente assumiram a função de professora/diretora e delegado na colônia. Foi por seu intermédio o acesso a maioria das imagens utilizadas para esta produção, bem como auxiliou na identificação e localização das imagens, dando maior clareza para que eu pudesse interpretá-las.

Como mediadora entre as fotografias e a pesquisa, Cleide Pires dos Santos, inevitavelmente contribuiu para compor uma narrativa sobre o período estudado. Ao relatar sobre as imagens para que pudessem ser temporalizadas e analisadas, suas lembranças sobre os lugares, pessoas e situações ocorridas durante a ocupação da colônia, emergiram de forma a compor também as narrativas de memórias.

Ao relatar sobre a função de sua mãe, D. Maria do Socorro, ela estabeleceu vínculo entre a história da família com a história da comunidade que estava se formando. Em suas lembranças a figura da mulher pública, pela função que ocupou e por sua destreza em lidar com os recém- chegados foi mais evidenciada do que a figura materna.

Além do arquivo fotográfico virtual, Cleide Pires é portadora de variados documentos, entre eles, parte da revista “Atualidade” utilizada nessa produção e livros até contendo informações sobre a escolarização nos vários momentos da colônia e município de Rio Branco, que guarda com esmero.

## **2.2 Mato Grosso em seus diversos períodos e contextos de ocupação**

Situado a oeste da demarcação estabelecida pelo tratado de Tordesilhas, o território mato-grossense, originalmente sob o domínio da Espanha, não atraiu os interesses mercantilistas da metrópole, que nos séculos XVI centralizou suas atenções na exploração de ouro e de prata em regiões respectivamente correspondentes ao atual México e Peru.

Nesse contexto, o território que corresponde atualmente ao estado de Mato Grosso, até então foi inexplorado pelas investidas colonizadoras dos espanhóis, exceto pelo movimento das missões jesuíticas que se estabelecera em regiões inóspitas a fim de catequizar populações indígenas e que se tornaram um dos primeiros veículos de aproximação do mundo ocidental com as populações nativas.

Em meados do século XVI e ao longo do século XVII, missões portuguesas se instalaram nas proximidades do rio Amazonas e seus afluentes, e na região da bacia do Prata prevaleceram as reduções jesuíticas espanholas, como menciona Dante Ribeiro da Fonseca (2017). Também se observa no século XVII, a ação dos bandeirantes com agente de expansão da fronteira, redimensionando os limites entre terras espanholas e portuguesas na América.

Fonseca (2017, p. 41) reforça a compreensão sobre o deslocamento populacional do Leste para o Oeste de Tordesilhas afirmando que “São Paulo e Belém do Pará foram os núcleos irradiadores das ações que vieram a romper com os limites de Tordesilhas”. Portanto, a entrada na grande fronteira da Amazônia ocorreu por essas duas frentes principais. O avanço das fronteiras por Mato Grosso foi resultado das bandeiras que partiram de São Paulo, confluindo para a criação de cidades nas áreas de mineração no Oeste. Como expressa Flávia Lorena Brito (2015, p. 121), “pequenas aglomerações urbanas foram surgindo, como resultado da passagem de tropeiros e viajantes, que integravam a região com o sul e sudeste, realizando as atividades comerciais para subsistência local”. As investidas bandeirantes, dilataram as fronteiras da colônia portuguesa. Com a assinatura do Tratado de Madri (1750), as fronteiras foram oficialmente estabelecidas dando ao território brasileiro características muito próximas da configuração atual.

Como consta nas referências historiográficas sobre a colonização de Mato Grosso, a chegada da bandeira de Pascoal Moreira Cabral e dos irmãos Antunes (1719), deu início a formação do primeiro povoado às margens do rio Coxipó: o Arraial da Forquilha (SIQUEIRA, 1990, p. 11). Nesse período, registra-se um povoamento itinerante, pois a medida que as áreas exploradas se esgotavam, os habitantes se deslocavam na ânsia por novas áreas prósperas de metais, movimento esse que levou a formação de novos vilarejos.

Como afirma Domingos Sávio da Cunha Garcia (2001, p. 10), em meados do século XVIII o povoamento em Mato Grosso desacelerou, pois, “as minas existentes no subsolo mato-grossense eram de aluvião, se esgotavam rapidamente”. A partir de então, como evidencia Garcia (2001, p. 10):

[...] a província entrará num período de decadência, pobreza e de grandes sacrifícios. A condição de fronteira contribuirá para isso. A ausência de um produto ou de uma atividade econômica que pudesse substituir a mineração deu lugar a uma economia de subsistência e de um constante contrabando com a vizinha Bolívia. A miséria era grande. A agricultura e a pecuária eram pouco desenvolvidas e essa situação perdurará por longo tempo [...]. (GARCIA, 2001, p. 10).

No século XIX o território apresentou um crescimento demográfico vegetativo, resultado da estagnação econômica pós mineração. Garcia (2011), por meio de análise de dados oficiais descreve a situação, mencionando que “a agricultura de Mato Grosso, segundo os relatórios dos governadores, era descrita como uma atividade atrasada, de baixa produtividade, cuja produção não conseguia sequer satisfazer às necessidades de fornecimento para os centros urbanos da província” (GARCIA, 2001, p. 93). Essa atividade pouco contribuiu para a expansão demográfica no século XIX, pois como observa o autor “a agricultura não atraía imigrantes, provavelmente porque não aparecia como uma atividade econômica com perspectivas de desenvolvimento” (GARCIA, 2001, p. 98).

Apesar de apontar o problema de abastecimento interno de gêneros alimentícios, o governo pouco sinalizou para potencializar tais cultivos nesse período, focando parcerias com companhias de exploração do extrativismo vegetal para exportação, privilegiando os interesses do capital mercantil. A exploração dos recursos extrativistas foi responsável pela retomada das atividades exportadoras na região Amazônica e por uma nova onda de ocupação do território.

Assim, interessa observar que os arrendamentos de terras devolutas para empresas que se interessaram em explorar espécies nativas, como a erva mate, a poaia<sup>4</sup> e a borracha em Mato Grosso modificaram a relação entre a terra e o capital, uma vez apropriada por agentes empresariais, como no caso da exploração da erva mate, monopolizada pela empresa Mate Laranjeira, Mendes e Companhia, que atuou nessa atividade, aproximadamente até 1930 (SIQUEIRA, 1990, p. 52).

A relação que se estabeleceu entre as empresas extrativistas e o Estado como tutor dessas riquezas no século XIX, contribuíram para esboçar o enredo da colonização no século XX, realizada por meio de concessões de terras para colonização particular e serve de parâmetro para entender como se firmou a aliança entre Estado e grupos empresariais. Compreender essa relação, também contribui para perceber que em meio às concessões de terras ocorreu a espoliação da camada mais pobre arregimentada como mão de obra (OLIVEIRA, 2016). As discussões pertinentes às questões agrárias e as relações de trabalho que se edificaram na ocupação recente do território de Mato Grosso, serão analisadas tomando como substrato a colônia de Rio Branco-MT, oficialmente criada em 1953.

Até então, menosprezada pelo Estado de Mato Grosso, a agricultura no século XX finalmente passa a ser vista como alternativa não somente para resolver problemas de abastecimento interno, como também para dar vazão à reorganização populacional e à regionalização das atividades produtivas do território nacional, se tornando elemento principal de condução dos projetos de colonização no período.

---

<sup>4</sup> A poaia (*Cephaelis Ipecacuanha*) é uma planta medicinal. Desta planta aproveita-se apenas a raiz, que tem em média 20 a 30 cm, e que é utilizada pela indústria farmacêutica principalmente para doenças pulmonares. (OLIVEIRA, 2009, p. 56).

Uma reconfiguração geopolítica foi projetada na primeira metade do século XX. No Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas implantou o projeto de ocupação denominado “Marcha para o Oeste”, e como ressaltou Flávia Lorena Brito (2015), para esse feito, o projeto da comissão Roncador-Xingu, decreto de 1943, se responsabilizara com a abertura das vias de comunicação. O respaldo do projeto consistia em escoar o excedente populacional para os sertões<sup>5</sup> e contudo, definir as fronteiras econômicas, conferindo às regiões um papel significativo na dinâmica espacial seguindo a lógica capitalista.

A preocupação com a integração do território nacional é canalizada pelos governos militares e civis nos anos de 1960 e 1970. Com a argumentação de “levar homens sem-terra para terra sem homens” (BARROZO, 2008, p. 22), o governo encampa o projeto integracionista e civilizatório. Enfatiza, contudo, que não era possível permitir que trabalhadores rurais migrassem para áreas urbanas em um país onde exista uma vastidão de terras a serem exploradas na região da Amazônia. O projeto de migração planejada foi pauta essencial durante a ditadura militar e civil, no sentido de orientar a política econômica e demográfica do país, como também de garantir a integridade nacional.

O país vivenciava um surto industrial no Sudeste e por consequência, a propriedade territorial passou a ser redefinida com o objetivo de atender às novas perspectivas. A produção mecanizada e concentração de terras provocaram o êxodo rural e os centros urbanos foram incapazes de absorver toda a força produtiva. O excedente populacional consistia em uma ameaça à “ordem nacional”. Nesse sentido, a ocupação dos espaços ditos “vazios” promoveria um bem-estar coletivo, como observa Regiane Cristina Custódio (2005, p. 31):

Amazônia e o Centro-Oeste, especialmente a partir de 1970, foram representados como a nova fronteira agrícola, que deveria ser (re) ocupada, evitando talvez, o acirramento de conflitos sociais no Sudeste, mas, sobretudo, no Sul do Brasil. (CUSTÓDIO, 2005, p. 31).

A reordenação população no território brasileiro se tornou debate das pautas políticas desde os primeiros anos da República, evidenciado com a criação do Serviço de Povoamento do Solo Nacional em 1907. Na ocasião o governo Federal lançou as bases dos projetos de colonização no Brasil, pelo qual davam autonomia para que os Estados pudessem consolidá-los, como menciona Gislaene Moreno (1999). Dessa forma, tratou dos primeiros projetos de colonização oficial e privada, que desde o início se mostrara insuficiente para o povoamento, pois como relata Moreno (1999, p. 74):

A maior parte dos concessionários não cumpriram os contratos e usavam a terra para especular em benefício próprio. Muitos grileiros, travestidos de colonizadores, aproveitaram-se da oportunidade para incorporar enormes tratos de terras ao patrimônio particular, provocando conflitos e prejuízos irreparáveis ao Estado. (MORENO, 1999, p. 74).

As ações que se instalaram inicialmente, no contexto da criação do Serviço de Povoamento do Solo Nacional, se tornaram um aparato de legalização de propriedades, assegurando a permanência dos latifúndios, haja vista, que o primeiro passo foi a emissão de títulos de propriedades, para posteriormente, iniciar a divulgação dos projetos, portanto, como menciona Moreno (1999) o modelo não provocou o povoamento significativo que fizesse frente a grande propriedade.

---

<sup>5</sup> Sertões no contexto mencionado refere-se ao interior do território nacional. Em Cidades e Sertões, Gilmar Arruda (1999, p. 122), expõe sertões como, “implica uma relação com a ideia de natureza tropical, selvagem ou floresta virgem.

Envolvidos no enredo da colonização recente de Mato Grosso, identificamos três agentes hierarquicamente pensados: o Estado como tutor das terras, responsável em criar condições para que o processo ocorra; empresas e/ou agentes capitalistas interessados em lucrar por meio de concessões de terras; e o trabalhador rural, numa relação ambígua entre trabalho e capital, ora arregimentado como mão de obra, mas que também nutre expectativas de mobilidade social vislumbrando o acesso à terra.

A respeito dos atores envolvidos na abertura de novos espaços de povoamento, José de Souza Martins (1996) os identifica como frente pioneira e frente de expansão. A formação da frente pioneira, se caracteriza pela presença efetiva do capitalismo por meio das empresas de colonização e de um projeto colonizador que visa uma reconfiguração espacial atendendo a demanda do capitalismo, enquanto a frente de expansão, é formada pela entrada no local de populações, que pode até ser uma consequência sistêmica do capitalismo (expulsão e atração), mas as relações que estabelecem em seu interior não estão pautadas para a reprodução capitalistas, pois desprovidos de capital para investimento, competem a esse extrato social, a produção para a subsistência de suas respectivas famílias, mesmo ocorrendo, eventualmente a venda de excedente, como menciona Martins (1996).

No interior da maior parte dessas colônias edificadas em Mato Grosso nesse período, inclusive na colônia de Rio Branco, coexistiram várias relações de trabalhos: camponeses que sobreviviam da renda de sua propriedade e camponeses que mesmo com posse da terra, realizava trabalhos eventuais noutras terras como meeiros, e em menor escala, como assalariado.

Da mesma forma, a relação com a terra é heterogênea, observando assim, que mesmo em posse de uma propriedade, como será analisado com maior propriedade no capítulo III, muitos colonos permaneceram na condição de operário rural, pois frequentemente ofereciam sua força de trabalho para complementar a renda doméstica.

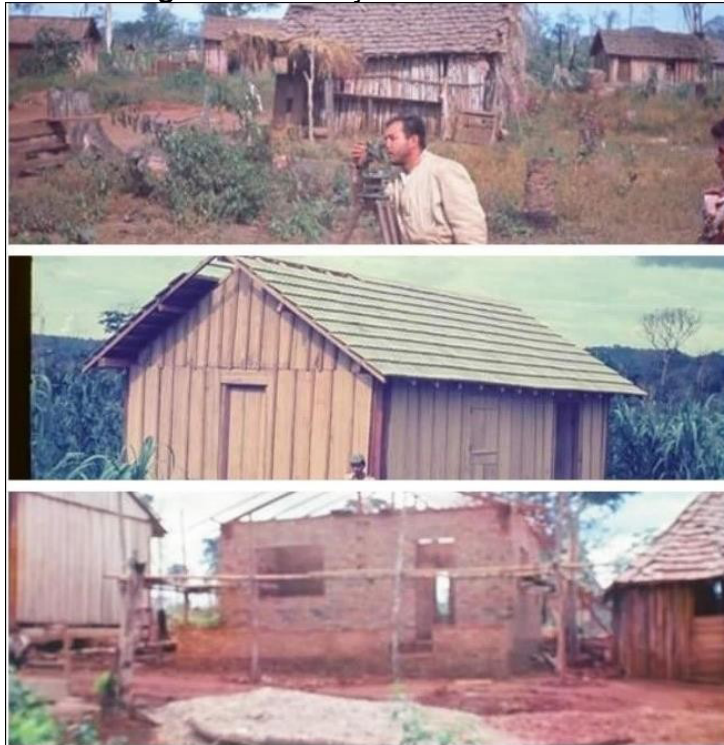
É sob esse panorama, apontado por Martins (1996) que as fronteiras populacionais se deslocaram dando origem aos povoados no interior de Mato Grosso no século XX. O desabrochar da colônia Rio Branco-MT.

### **2.3 O desabrochar da colônia Rio Branco-MT**

Às sombras da serra da Fortuna e no deleite de Rio Branco, as primeiras edificações de pau a pique, erguidas por homens e mulheres, deram o contorno do incipiente vilarejo de Rio Branco. Entre o passado e o presente permanecem nas memórias de seus habitantes, indícios de sujeitos, lugares e situações que permitem a compreensão da composição desse espaço e da identidade da população que nele habita, mediada pela oralidade e imagens preservadas pelos saudosos.

Respectivamente as figuras dois e três, cedida por Cleide Pires dos Santos, revelam por meio das habitações como a colônia foi se edificando.

**Figura 2 - Habitações da Colônia R.B**



**Fonte:** <http://www.riobranco.mt.gov.br/>- Prefeitura Municipal de Rio Branco – galeria de fotos. Data indeterminada.

**Figura 3 - Habitações da Colônia R.B**



**Fonte:** <http://www.riobranco.mt.gov.br/>- Prefeitura Municipal de Rio Branco – galeria de fotos. Data indeterminada.

A madeira e o barro e, em alguns casos, as palmeiras de babaçu, foram as matérias primas das quais os colonos fizeram uso para construir suas respectivas moradias. Na sobreposição das imagens, a primeira moradia foi edificada com material encontrado na região: o telhado de tabuinhas de madeira e a parede de galhos de árvores entrelaçadas por arame ou cipó. As frestas da “parede” rejuntadas com folhas de palmeiras ou barreada, denominadas de casas de pau a pique. D. Nelcina Ferreira Lopes (2019, p. 4) faz uma descrição de algumas espécies nativas utilizadas nas construções:

Chegamo aqui fizemo uma casa de sapé e taquara batida, quando o Juca (apelido do primeiro marido/ Otaviano) foi embora, o barraco tava caindo, deitava na cama sem

esteira. As esteiras que nós tinha acabou, não tinha taboa, não tinha nem bananeira para fazer esteira. Jogava uma coberta e dormia. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.<sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

Em sua narrativa, Dona Nelcina Lopes evidencia as matérias primas que eram utilizadas nas construções, o sapé (folhas das palmeiras), a taquara (bambu) e a taboa para fazer as esteiras. As casas e também os móveis (fogão, prateleira, mesas, bancos e camas) eram feitos com materiais encontrados na natureza e adaptados às necessidades das populações e precisavam de manutenção constantemente.

Ao falar do barraco em ruínas, D. Nelcina Lopes cita a “fuga” do marido, dramatizando o caos físico e emocional que vivenciou na ocasião. A ajuda da família foi de suma importância para retomar a estabilidade, encontrando abrigo na casa dos pais até o ensejo do segundo “casamento”.

Retornando às imagens, a segunda e a terceira habitação retratadas na figura dois, traz uma estética mais elaborada, edificada com tábuas e rejuntadas com ripas de madeira da região ou feita de alvenaria, demonstrando, desse modo, a presença de trabalhadores com conhecimento e domínio sobre a construção, da entrada de capital de investimento e/ou aumento do poder aquisitivo dos habitantes, da rede de comércio intermunicipal fornecedor de matérias primas e principalmente, a consolidação da colonização, uma vez que, o investimento nas habitações confere uma certa acomodação dos habitantes nesse espaço.

Dessa forma, construir casas com bases mais sólidas indica além de tudo, uma crença de que a região é promissora e, contudo, expressa que não há mais perspectiva financeira de retornar para os locais de origem ou de recomeçar em outros lugares. Assim, quanto mais elaborada as construções, mais fortes são os laços que ligaram os colonos (as) à região, portanto, cada casa erguida se tornou significativa para a colônia Rio Branco.

A seguir, a imagem parcial da gleba Rio Branco produzida nos anos de 1960 (figura 4), que segundo Cleide Pires dos Santos, são as primeiras casas do bairro Fidelândia. A fotografia registra a expansão do povoamento para a margem esquerda do Rio Branco.

**Figura 4** - Vista parcial da colônia Rio Branco (Gleba Rio Branco)



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data: 196?.

A figura 5, é a imagem atual da cidade de Rio Branco/MT, produzida no ano de 2019 pelo professor Josiel Dorriguette, que retrata em primeiro plano as edificações da margem esquerda do rio, identificável por registrar um extrato da rodovia MT-170 e do próprio rio. Através da imagem, é possível visualizar a trajetória do rio seguindo sua corredeira no canto superior à direita da imagem, cortando a cidade e continuando seu fluxo rumo ao município de Lambari D'Oeste/MT.

No canto superior, em segundo plano, está a parte mais antiga da cidade, ou seja, local de origem do primeiro núcleo populacional à margem direita do rio. Atualmente compõe esse espaço o Centro da cidade, o bairro Cidade Alta e o conjunto habitacional Pedro Henri. É visível também a serra da Fortuna à direita na fotografia. E por fim, em terceiro plano, a serras que se formam ao longo da MT-170 rumo ao município de Salto do Céu/MT e respectivas áreas rurais.

**Figura 5 - Vista aérea da cidade de Rio Branco**



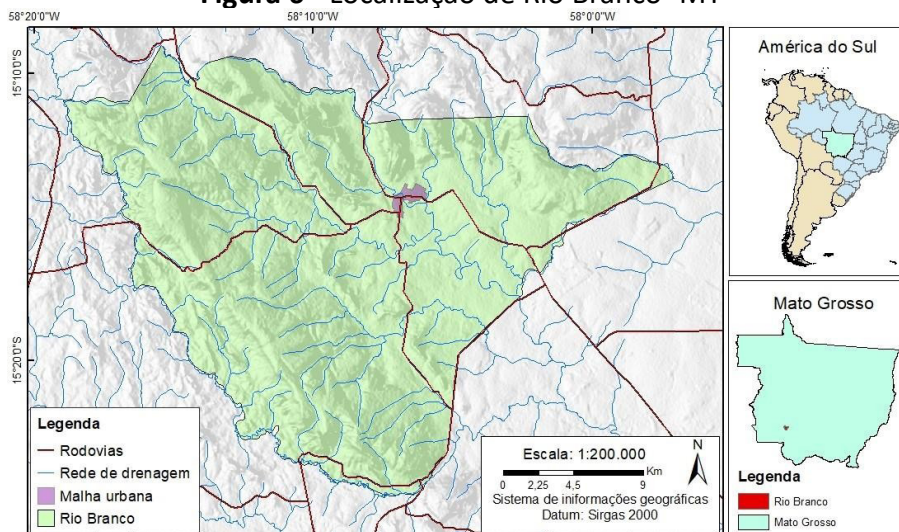
**Fonte:** A imagem capitada por um drone em 2019. Disponível em: <http://www.riobranco.mt.gov.br/>- Prefeitura Municipal de Rio Branco - galeria de fotos. Postada pelo professor Josiel Dorriguette de Oliveira.

As primeiras casas feitas na incipiente colônia, de tábuas e/ou de pau a pique, como as identificadas na imagem 4, praticamente desapareceram do cenário da atual da cidade. As ruas, as praças e as casas de alvenaria, de estilo arquitetônico contemporâneo, sobrepuseram o passado recente, possível de ser visto por meio de acervos fotográficos compartilhado no grupo do *Facebook* "Amigos de Rio Branco".

Rio Branco, Município do Estado de Mato Grosso, cuja população é de 5.070 habitantes, segundo o censo demográfico do IBGE/2010, localiza-se na microrregião 531, vale do Jauru à sudoeste da capital mato-grossense. Como referência espacial, está a 342 km de distância da capital, Cuiabá. O Município limita-se com as Cidades de Salto do Céu, Reserva do Cabaçal, São José dos Quatro Marcos, Araputanga e Lambari D'Oeste.



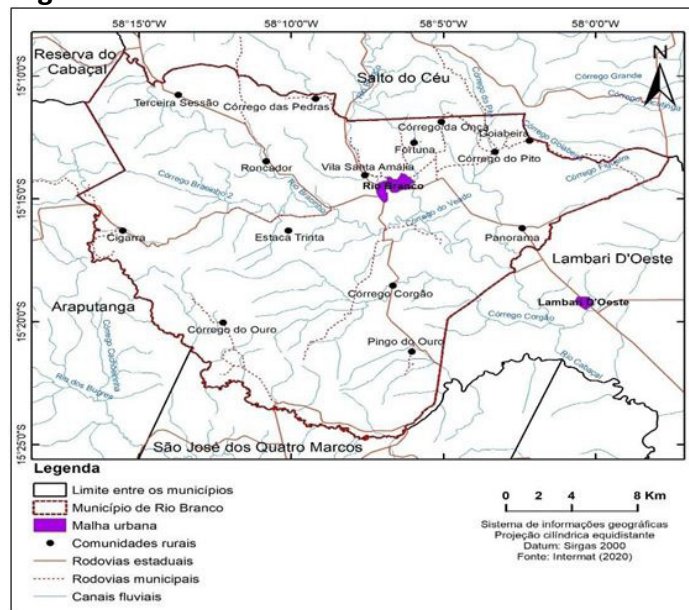
**Figura 6 - Localização de Rio Branco- MT**



Fonte: Mapa elaborado por Josiel Dorriguette de Oliveira, 2020

O perímetro rural do município é composto pelas seguintes comunidades: Comunidade do Roncador, Córrego das Pedras, Corgão, Córrego do Bracinho, Córrego do Ouro, Pingo do Ouro, Córrego da Onça, Córrego do Pito, Córrego da Fortuna, Terceira Sessão, Goiabeira, Estaca Trinta, Morada do Vale, Vila Santa Amália (Córrego da Pratinha) e o Distrito do Panorama.

**Figura 7 - Perímetro rural e limites de Rio Branco-MT**

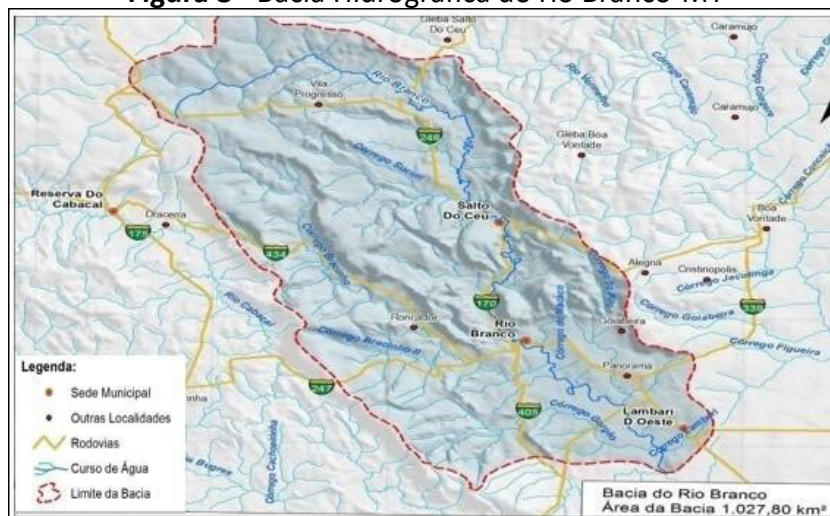


Fonte: Mapa elaborado por Josiel Dorriguette de Oliveira, 2020

A região é circundada por serras e em seus vales, joram uma rede hidrográfica farta e regular que seguem o curso ao encontro do Rio Cabaçal, afluente do Rio Paraguai. O clima é caracterizado como tropical quente e subúmido com quatro meses de seca, de junho a setembro. Atualmente tem a pecuária como principal fonte de renda dos municípios, aliada ao cultivo de hortaliças, frutas, legumes e tubérculos como suporte de abastecimento interno. Essas características foram primordiais para colocar a região na rota dos projetos de colonização recente em Mato Grosso.

Por meio da imagem oito é possível observar, além dos afluentes que compõem a bacia de Rio Branco, o curso do rio que tem sua nascente localizada na área rural do município de Salto do Céu e segue respectivamente para os municípios de Rio Branco e Lambari D'Oeste. Viabiliza a imagem, formar um traçado do espaço da colônia de Rio Branco, orientados pelos atuais municípios.

**Figura 8 - Bacia Hidrográfica do rio Branco-MT**



**Fonte:** Mapa elaborado a partir das folhas topográficas do IBGE na escala 1.100.000. (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

A colônia de Rio Branco, criada em 1953 era composta pelos territórios que segue o curso da margem esquerda do Rio Cabaçal<sup>6</sup>, seguindo em direção a Lambari D'Oeste<sup>7</sup>, Rio Branco, Salto do Céu<sup>8</sup> e Reserva do Cabaçal<sup>9</sup>, totalizando uma área de 200.000 hectares de terras. Em 1978, a região correspondente ao atual município foi elevada à categoria de distrito vinculado ao Município de Cáceres-MT, constituindo-se efetivamente como cidade em 13 de dezembro de 1979, pela Lei Estadual nº 4.151.

A fundação da colônia de Rio Branco está inserida nos projetos de assentamentos realizados pela Comissão de Produção e Planejamento (CPP), e que segundo Antônio Eustáquio de Moura (1994) foi potencializada pela abertura de estradas e da construção da ponte de madeira sobre o Rio Cabaçal. Sua origem, 1953, ano que foi realizada uma concessão para a Companhia Agrícola e colonizadora MADI/SA, mas que pouco fizera pela região, sendo então as terras a ela concedidas, redirecionadas a CPP. Em 1959, a MADI e outras empresas de colonização foram investigadas pelo não cumprimento do contrato que estabelecia o limite de 10 mil hectares. Segundo Alcir Lenharo (1986), as denúncias sobre as irregularidades de companhias de colonização estavam sendo feitas desde 1953 pela imprensa local e nacional.

É no contexto da suposta corrupção de vendas ilegais de terras por empresas colonizadoras e pelo descaso para com a região que se deu o atraso no processo do povoamento, compreendendo o lapso temporal da criação da colônia (1953) e a chegada das primeiras famílias em 1962.

6 O Rio Cabaçal, cuja extensão é de aproximadamente 303,43 km, suas nascentes localizadas na chapada dos Parecis e seus principais afluentes são os rios: Branco, Vermelho e Bugres (CARVALHO, 2015, p.20).

7 A Cidade de Lambari D'Oeste localiza-se a 318 km de Cuiabá, 103 km da Cidade de Cáceres. Nasceu a partir da Gleba Cerejeira criada em 1956 na MT 170, área incorporada à colônia Rio Branco. O município foi desmembrado em 1991 pela Lei Estadual nº 5.914.

8 Salto do Céu, localiza-se a 350 km de Cuiabá e a 134 km de Cáceres. A região integrava a colônia de Rio Branco, do qual se desmembrou em 1979 pela Lei nº 4.152.

9 O Município de Reserva do Cabaçal localiza-se a sudoeste do Estado, a 380 quilômetros de Cuiabá. A região integrou a colônia Rio Branco, sendo desmembrada em 1986 pela Lei 5.011. As informações sobre os municípios foram obtidas na obra de João Carlos Vicente Ferreira, Mato Grosso e seus municípios (1997).

João Augusto Capilé Júnior<sup>10</sup>, buscando uma alternativa para redirecionar os migrantes que continuavam a chegar na Colônia Agrícola de Dourados, localizada no atual Estado de Mato Grosso do Sul, e evitar conflitos, adentrou por essa região, como menciona João Carlos Vicente Ferreira (1997, p. 556):

Capilé tomou a estrada de penetração, após Cáceres, alcançando Panorama do Rio Branco, terra de Airton Montec (sic). Antes de atingir o Rio Branco, já encontrara outra Gleba. [...] voltando à Cuiabá, Capilé verificou que as terras além do Rio Branco pertenciam à MADI, pretensa empresa colonizadora que atuava na região, não atendendo as expectativas do Governo. Levado o assunto ao Governador, este mandou invadir as terras, devido à necessidade de assentar urgentemente os colonos em crise e por elas estarem sendo movimentadas, mesmo sendo tituladas. (FERREIRA, 1997, p. 556).

Logo após Capilé verificar que a colonizadora MADI não havia tomado iniciativas para potencializar a colonização, o território retornou para a tutela do governo e outras tentativas de colonização foram realizadas na região pelo Instituto Nacional de Emigração (INIC), mas sem sucesso. Somente em 1962, como afirma Moura (1994), a INIC assentou na região as primeiras famílias remanescentes da Colônia Agrícola de Dourados. Na década de 1970, como menciona, “centenas de famílias procedentes, principalmente do Espírito Santo e Minas Gerais continuaram a chegar à colônia de Rio Branco e adjacente” (MOURA, p. 92).

Essas primeiras informações, permite uma análise a partir do pensamento de Martins (1996), compreendendo a configuração espacial como um reordenamento de interesses políticos e empresariais, na qual, cria um modelo de migração itinerante, restringindo o destino desses migrantes a ação direta do governo.

---

10 Capilé atuou no Projeto de Implantação da Colônia Federal de Dourados (MS), onde exerceu a função executiva por dois mandatos. Mudou-se para Cuiabá em 1961, época em que foi nomeado Presidente da Comissão de Planejamento da Produção, coordenador do Projeto da Colônia Rio Branco na região de Cáceres.

# 3

## ENTRE O SONHO E A REALIDADE: OLHARES FEMININOS SOBRE A COLONIZAÇÃO RECENTE DE RIO BRANCO-MT

No início deste capítulo analisamos o enredo da ocupação do território observando os elementos de atração e expulsão que foram preponderantes para que as famílias das narradoras se deslocassem do território de origem rumo à colônia Rio Branco-MT. Evidenciamos que a propaganda sobre a terra, a qualidade e a facilidade em obtê-la, foi fundamental para arregimentar famílias para a região. Por outro lado, o remembramento fundiário em desenvolvimento no Sudeste, região de origem da maioria da população responsável pela ocupação da colônia Rio Branco-MT, encontra-se inserido no contexto do deslocamento das famílias das narradoras.

Percebemos que as expectativas depositadas no novo projeto de vida e a realidade vivenciada, foi uma tônica presente nos relatos e que, sobretudo foram momentos de adaptação que lhes exigiram muito esforço e cooperação.

Destarte, o estabelecimento da rede social, geralmente era edificada no território de origem, uma vez que famílias próximas se uniam para a locação do caminhão “pau de arara”. A rede social promoveu o estabelecimento das primeiras famílias no novo território, tanto pela necessidade material, quanto emocional. As mulheres narram suas respectivas trajetórias com detalhes sobre os percursos da viagem, as interpretações iniciais que fizeram sobre o local e a acomodação no ambiente.

A abordagem sobre a ocupação da colônia de Rio Branco-MT, reafirma a presença feminina na construção do espaço habitado. As mulheres entrevistadas narram neste capítulo, o uso dos recursos naturais, os rios e as plantas nativas, como importantes para os habitantes. Atuante na lavoura, no serviço doméstico, no comércio local, as narradoras nos apontam como a colônia se estruturou e como se estruturam na colônia.

Finalizamos o capítulo destacando a relevância desta obra para o ensino de História Local, uma vez que, como município de colonização recente, as possibilidades desse enfoque didático são realizados por meio dos registros orais em construção e por acervos imagéticos dos primeiros habitantes.

### 3.1 O “fetichismo” da terra no processo de colonização de Rio Branco-MT

*“Aqui se rapava ouro com a enxada” (D. Odila).*

No século XX, acalentados pela esperança, homens e mulheres embrenharam para os rincões do Oeste brasileiro, por vezes, ávidos em encontrar as minas de ouro e diamante, noutros casos, embalados pelo sonho da terra fértil. A mineração, especificamente, esteve presente em dois momentos importantes no processo de povoamento de Mato Grosso, no século XVIII e início do século XX. Contudo, foram sucessivas as vezes que a descoberta de um novo veio aurífero, induziram o remanejamento populacional pelos quais formaram-se cidades e vilarejos, como sintetizou Regina Beatriz Guimarães Neto (1996).

Os primeiros núcleos de povoamento em Mato Grosso no século XVIII, se formaram às margens do rio Coxipó, posteriormente do rio Galera e no Coxipó Mirim, onde fixaram populações em busca do desejado minério. Nesse contexto, edificaram as cidades de Cuiabá, Vila Bela da Santíssima Trindade e Diamantino. Essa fase da mineração no território se arrasta até meados do século XIX. No início do século XX, o sonho do El dourado ressurgiu mobilizando um novo contingente populacional para a região. Entre as décadas de 1920 e 1930 à leste do estado surgiram povoados com a mineração nos afluentes do Rio Garça e Araguaia (GUIMARÃES NETO, 1996). Em 1960/1970 nas áreas à sudoeste do Rio Paraguai surgiram povoados tendo como base a mineração.

Enfim, as sucessivas narrativas de descobertas de ouro e outros minérios deram vazão à imaginação, como se nota na expressão utilizada por D. Odila Soares sobre as notícias da região de que “[...] aqui se rapava ouro com a enxada”. Embora a origem de Rio Branco<sup>11</sup> não está relacionada a esse contexto, a fama de Mato Grosso atrelada a terra do ouro generalizou para todo o estado.

A imagem que se fizera sobre a região que compunha a colônia de Rio Branco, traduzida por um parente, amigo ou conhecido, por meio da divulgação oral, reproduziu no inconsciente de uma grande maioria, a concepção do “paraíso terrestre”.

Em entrevista concedida no dia 24 de abril do ano de 2019, a professora aposentada Ana Dorriguette, de 64 anos, natural do Espírito Santo, que se fixou com a família em Mato Grosso em 1965 aos 10 anos de idade, narra de forma caricatural, como recriação do Paraíso da Cocanha<sup>12</sup>, as primeiras informações que tivera sobre Mato Grosso lhes chegaram da seguinte forma:

[...] eles falavam que aqui era muita batata de graça, cebola, muita fartura, que as coisas se jogavam fora, mas nós chegamos aqui e era mentira, não tinha nada disso, o nosso incentivo de vir para cá é de que era muita fartura, as coisas fáceis e nós deixamos fartura lá em Minas para vir para cá, não tinha nada não, nem uma banana para comer, tinha que comprar de tudo, né. Como não tinha dinheiro para comprar, então passava necessidade, eu sofri muito, não gosto nem de lembrar. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.<sup>a</sup> Ana Dorriguette em: 24/04/2019).

Notícias sobre a nova terra “corria de boca em boca”, como afirmaram as colaboradoras. Por razões estruturais (socioeconômica) ou por motivos pessoais, as mulheres empreenderam-se com suas famílias Mato Grosso adentro, se revelando sujeitos e produtos desse rearranjo espacial.

No entanto, o ponto de chegada nem sempre corresponde as expectativas idealizadas. Como foi relatado na entrevista concedida no dia 26 de abril do ano de 2019. D. Odila da Costa Soares, mineira de 74 anos, viúva, senhora aposentada, que viveu parte de sua vida na zona rural, alternando tarefas domésticas com o trabalho na lavoura, atualmente residente de uma chácara localizada no perímetro urbano na Cidade de Rio Branco-MT, conta que a propaganda que se fizera sobre Mato Grosso era de que “aqui se rapava ouro com a enxada” (entrevista realizada em: 26/04/2019). É importante reconhecer que a enxada foi o primeiro instrumento utilizado por todos que adentraram por essas terras e, portanto, colonos e colonas acreditavam que por meio desse instrumento de trabalho construiriam a riqueza para suas respectivas famílias.

11 Por um curto período, a mineração consistiu em uma das atividades econômicas do Município de Rio Branco com a exploração de ouro, cobre e zinco, pela Manati entre os anos de 1991 e 1992 e em seguida pela Prometálica Mineração Ltda., que atuou entre 2006 a 2008.

12 Proveniente da mitologia medieval, no País da Cocanha, tudo está ao dispor dos moradores. Sinônimo de abundância e ócio.

Como observamos na figura nove, a enxada, aclamada como símbolo da colônia foi fixada na primeira praça central do vilarejo, que em 1987 reedificou-se com a denominação praça dos Pioneiros, no linguajar popular, a praça velha. Além da enxada, compõe na imagem o coreto e homens. Para proteger o jardim dos possíveis estragos causados por animais, uma vez que eram criados soltos, optou em cercá-la com balaústra, como pode ser observada ao fundo da imagem.

**Figura 9** - Edificação da primeira praça central da gleba Rio Branco



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data: anos de 1960.

A enxada e o homem aparecem como sujeitos principais não apenas na fotografia, mas sobretudo na edificação do povoado, como elementos inseparáveis entre o trabalho e o instrumento que sustenta a vida na colônia. A imagem explicita a supervalorização do homem como sujeito da história da região, não condizente com os depoimentos das mulheres entrevistadas que afirmaram serem elas corresponsáveis pelo sustento da família.

Os acervos fotográficos guardam em si a responsabilidade de ser a priori, o testemunho da história contada pelos seus portadores e multiplicada como comprovação do ocorrido. Contudo, antes de ser pensada como documento que deve ser pesquisado, ela é a própria história na versão daqueles que a contaram, elaboradas pelo autor da imagem, que escolhe ou é compelido a escolher os objetos que compõem a imagem. Boris Kossoy (2014), assim define a condição da fotografia como fonte histórica:

Assim como a palavra é a expressão de uma ideia, de um pensamento, a fotografia [...] é também a expressão de um ponto de vista, de uma visão particular de seu autor [...]. É nesta visão singular de cada um que se estabelece a diferença, as múltiplas formas de entender e representar o mundo e os fatos que nele transcorrem ininterruptamente. (KOSSOY, 2014, p. 54).

Ainda que as narrativas apontam para a compreensão que mulheres e homens foram responsáveis pelo trabalho na agricultura, a imagem vincula a enxada como instrumento de trabalho masculino, produzindo e reproduzindo o anonimato feminino no campo de atuação dessa atividade.

A ausência de mulheres na imagem traduz o modo como a pequena comunidade sutilmente pensa e direciona os papéis de cada indivíduo, uma vez que, noutras imagens do acervo fotográfico sobre a colônia Rio Branco, procurou evidenciar os trabalhos femininos ditos tradicionais como das lavadeiras, cozinheiras e professoras.

Sabendo que as colonas simultaneamente exerceram atividades domésticas e da lavoura, vale a pena questionar o que desejou registrar para a posterioridade mediante a ausência da mulher em parte dos eventos públicos da colônia. Andréia Aparecida Signori (2017, p. 2), alerta que “o Estado e a sociedade se organizam ao longo da história de forma a inviabilizar outros modos de existência das mulheres, para além dos papéis tradicionais de esposa/mãe”. Nessas condições é que a participação feminina nos eventos políticos e sociais é suplantado por uma força cultural implícita nos modos de pensar e ser de um determinado grupo social.

Retomando a análise sobre a ocupação de Rio Branco e demais territórios de Mato Grosso, a estratégia dos projetos de colonização recente, oficial e/ou particular, era criar no imaginário social a ideia de ocupação da Amazônia como sinônimo de mobilidade, ou seja, que por meio de aquisição de terras e do trabalho era possível o enriquecimento (NAVARRO, 2017), e ao mesmo tempo, como préstimos de serviço à nação, uma vez que consolidariam as fronteiras brasileiras, no discurso político voltado para a integralidade do território nacional (BARROZO, 2008). Assim, promover esses indivíduos como sujeitos capazes de cumprir o papel unificador dos rincões à pátria.

A propaganda chegara a muitos de “boca em boca”, porém ela foi antes pensada como projeto político muito bem articulado. Explícita nos discursos de políticos e anúncios de vendas de terras no oeste brasileiro, a propaganda sobre a terra promissora ganhou espaço entre os mais variados grupos. Arrigimentaram homens de negócios, atraídos pelo baixo valor da terra e homens pobres, iludidos com a possibilidade de também obtê-las por meio da posse.

Os noticiários radiofônicos eram uma das únicas possibilidades de conexão entre as populações e a propaganda ideológica criada pelo Governo Federal sobre as riquezas na fronteira Amazônica. Porém, foi por meio de alguns proprietários de caminhões, como mencionou D. Erly da Fonseca e de D. Odila Soares, que com o objetivo de lucrar com o transporte dos interessados, fizeram as informações circular, agenciando as referidas famílias. Contudo, a propaganda do governo, direta ou indiretamente chegou ao seu destino e cumpria sua missão: convencer. Convencer homens e mulheres, que era possível fazer fortuna, ou no mínimo, encontrar alternativas de sobreviver de forma digna em outros espaços.

Elziene Ferreira Navarro (2017, p. 54) explica que “o El Dourado, virou símbolo de um arquétipo no imaginário popular, sendo representado no mundo concreto por um lugar remoto com alguma riqueza inestimável. É assim que homens (e mulheres) se colocaram em perigo em nome de um ideal”. Imaginário este que colocou a região de Rio Branco-MT, por suas supostas terras férteis, na rota do desenvolvimento da BR-364 (Cuiabá-MT/Porto Velho-RO), seguindo a MT-170.

As colaboradoras apontaram que não tinham informações específicas quanto ao destino exato que se fixariam. Um dos pontos de análise se encontra na fala de D. Nelcina Ferreira Lopes ao narrar que “[...] o pau de arara chegava e jogava as pessoas, despejavam, eles diziam: é aqui que vocês vão ficar” (entrevista realizada no dia 21/04/2019). Esse local apontado pela narradora era um micro espaço da colônia de Rio Branco criada em 1953, e que nos anos de 1960 e 1970 recebe um número expressivo

de pessoas oriundas do Sudeste brasileiro. Para os recém-chegados a definição única que podiam mensurar é que estavam em solo mato-grossense.

Os agenciadores, segundo D. Odila Soares (entrevista realizada no dia 26/04/2019) não revelavam o destino exato que seguiram, apenas conclamava o “povo” para vir para o Mato Grosso.

Como estratégia de convencimento a fertilidade da terra era o argumento utilizado. D. Erly da Fonseca (entrevista realizada no dia 14/04/2019), se recorda que a primeira informação que tivera sobre a terra está relacionada ao cultivo do arroz. Os relatos era de que “o arroz em Mato Grosso dá no morro, nas pedras, daí a fama do local”, conclui D. Erly.

De acordo com Antônio Eustáquio de Moura (1994), as terras da colônia Rio Branco podem ser consideradas de média fertilidade, longe do anunciado em conversas que chegaram às famílias das mulheres entrevistadas. Mediante as condições geológicas e climáticas, algumas culturas se adaptaram com sucesso na região. Dentre essas culturas, destacaram-se o cultivo de arroz e milho, como exposto na figura dez.

A imagem (figura 10) revela a prática de acomodação de vários cultivos no mesmo espaço, que pelo conhecimento empírico dos agricultores, eram dispostos como “quebra-vento”, ordenando o plantio de grande porte ou mantendo a mata nativa para diminuir o impacto do vento nas plantações cujo as raízes são mais rasas. Observamos o cultivo do arroz aliado ao cultivo do milho, em segundo plano da imagem, e ao fundo a mata nativa das quais os moradores retiraram a madeira para suas construções.

**Figura 10** - Plantação de arroz e milho na colônia Rio Branco



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada.

Assim, desenvolveu na colônia a policultura, atividade agrícola que mescla vários cultivos na mesma propriedade, tendo como fim a subsistência das famílias. Todavia, o cultivo de arroz tornou-se predominante, responsável pelas primeiras instalações das máquinas de beneficiamento desse produto, originando um tímido mercado agroindustrial.

Na figura 11, a imagem do barracão onde se instalou uma das primeiras indústrias de beneficiamento de arroz da colônia, de propriedade do senhor Maurílio. Paralelo as atividades de subsistências, um pequeno mercado se formou para atender a demanda local.



**Figura 11** - Máquina de arroz do Sr. Maurílio



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada.

Deste modo, criou-se o arquétipo de Mato Grosso como terra da fartura. A estratégia de convencimento encontrou solo fértil em meio às comparações, uma vez que, nas palavras de D. Erly Fonseca, “o arroz em Espírito Santo é plantado em brejo, era para o domingo” (entrevista realizada em: 14/04/2019). Essa fala explicita a escassez desse produto, proporcionando a dimensão do valor econômico e simbólico do referido produto para as famílias. Alimentar-se de arroz várias vezes por semana, ou todos os dias, era, portanto, um indicador de prosperidade, um termômetro de que a vida na colônia seria promissora.

Quando D. Erly Fonseca e o marido decidiram vir para Mato Grosso, ocorreu da seguinte forma:

Meu marido quis vir, a família dele já estava aqui e eu não pensei duas vezes. Não tenho nenhum parente aqui, só meus filhos, mas quis vir. Viemos umas quatro famílias num caminhão pau de arara. Lembro até hoje da frase escrita no caminhão: Leva os iludidos e traz os arrependidos. Eu iludida vim, não me arrependo. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Erly Fonseca em: 14/04/2019).

Conhecer a região, ver com os próprios olhos a fartura que vislumbravam para suas famílias, tarefa do patriarca. As vontades se confundem, pois, o reconhecimento do território pelo esposo acena por uma decisão praticamente consolidada. Erly, uma jovem recém-casada, guiada pela tradição do matrimônio, deveria acompanhar os projetos do marido. O marido veio, gostou e retornou ao Espírito Santo para buscar a família. A todo momento D. Erly Fonseca afirma que “não pensei duas vezes”, reafirmando também sua autonomia mediante a decisão de partir.

A frase no para-choque do caminhão, “levo os iludidos e trago os arrependidos”, é rememorada e veio à tona após 50 anos, mostrando uma jovem mulher cheia de incertezas, pois ao mesmo tempo que evoca a racionalidade como motor de sua decisão, afirmando que “quis vir”, a mudança de território, de paisagem e de estilo de vida, ao mesmo tempo era, em sua análise “um tiro no escuro”, mas “eu iludida, vim”.

Quem parte, parte movido pelo desejo de acerto. E, pela forma como conclui os anos vividos na região, D. Erly Fonseca refez a sua vida e mesmo diante dos percalços, criou vínculos com a região, pois afirma que poderia ter voltado para Minas a fim de tomar posse da propriedade deixada como herança pelo pai, mas optou em ficar. Fato notório é a interpretação que seu pai fizera sobre a região, contrariando as versões que se propagavam pelo Sudeste:

Mas meu pai, muito esperto dizia: “Mato Grosso é calçado de pedra. Qualquer vento que dá as árvores cai, não tem pinhão para aprofundar as raízes”. Parece que meu pai tinha razão, o café plantado aqui vão um ou dois anos e depois raleava a florada. Acho que é por causa da raiz rasa. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.<sup>a</sup> Erly Fonseca em: 14/04/2019).

D. Erly Fonseca confere à fala do pai a veracidade de um conhecimento adquirido pela experiência dos anos vividos no campo. E, pelo conhecimento, mesmo que empírico, encontrou argumento para demonstrar a inviabilidade, sob sua análise, de envolver-se nesse empreendimento. Entre os argumentos do pai e a opção do marido, prevaleceu a “sua” vontade na condição de esposa. Qualquer decisão contrária a essa, estava fora de cogitação tanto para D. Erly Fonseca quanto para as demais colaboradoras, pois, colocariam em risco a manutenção dos laços familiares e por consequência sua própria conduta.

D. Odila Costa Soares, conta que vivia com o marido, sua mãe e irmãos na terra da família. Após o falecimento do pai, decidiram vender a propriedade e partir para Mato Grosso. Ingressaram nessa empreitada com a seguinte motivação:

A terra (Minas Gerais) era fraca, já não dava muita coisa. Daí chegou um homem e disse assim: ô gente vamo para Mato Grosso, lá é bom demais, lá se rapa ouro com enxada. Muntemo num caminhão e viemo. Quando chegamos aqui, hum, se não fosse o dinheiro de minha mãe, nós tinha passado apuro. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.<sup>a</sup> Odila Costa Soares em: 26/04/2019).

A dimensão do espírito aventureiro e a credibilidade na propagação da “Terra Prometida”, como sinônimo de abundância, estimulou a família de D. Odila Costa Soares vender a propriedade e investir o que tinham no novo “projeto de vida”.

Entre as mulheres casadas que se estabeleceram na colônia Rio Branco, nota-se que tanto D. Erly Fonseca quanto D. Odila Costa Soares perceberam e sentiram as mudanças pelas quais estavam passando reduzidas as circunstâncias alheias as suas vontades, ou seja, os acontecimentos são interpretados como resultado de elementos externos das quais foram apenas espectadoras, sujeitas a maré dos eventos ocorridos, minimizando suas respectivas performances como sujeitos históricos.

D. Nelcina Ferreira Lopes diz com clareza que foi persuadida pelo esposo e deixa evidente sua desilusão acerca do futuro na nova terra, ao narrar que “ele (o marido) era teimoso, falava que aqui era bom. Fazia a cabeça da gente. Danou para vender a terra” (entrevista realizada em: 21/04/2019), portanto fora impelida pelo esposo a alinhar-se ao projeto que ele tinha para a família. Relata também que:

Nós tinha umas coisas, vendeu tudo, o dinheiro só deu pra vir. Não deu porque tinha gente que tinha menos. Era a partilha da herança do meu sogro. Meu marido veio primeiro, gostou e já voltou com o pau de arara para buscar nós. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.<sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

As despesas com a viagem, de acordo com as narrativas dessas mulheres, frustraram a perspectiva de prosperidade que tanto almejavam, restando enfim a tarefa de reconstruir suas vidas e das respectivas famílias com poucos recursos.

Para compreender os motivos pelos quais indivíduos ou grupos se deslocam de um lugar para outro, deve-se levar em conta os efeitos de atração e de expulsão que os dois polos apresentam. Gilson Queiroz Tavares (2001) explica que:

Uma das mais importantes teorias relacionadas à expulsão, diz que as pessoas são corridas de suas terras pela exaustão do solo, condições climáticas precárias (especialmente enchentes ou secas), divisões cada vez menores de terra para culturas de subsistência, e a pobreza opressiva das áreas mais remotas. (TAVARES, 2001 p. 84).

Compreendemos que a história das famílias que as mulheres entrevistadas representam, estavam anteriormente vinculadas indiretamente a posse da terra em seus territórios de origem. Dessa forma, indiretamente, pois trata-se de terras pertencentes a um núcleo familiar maior, sogro/sogra e pai/mãe, e que por consequência do crescimento demográfico, sofreu o desmembramento fundiário ao ser partilhado em herança.

Dois elementos principais são significantes para analisar as condições impostas no século XX que colocou em marcha populações do Sul e Sudeste em direção ao Oeste brasileiro e que condiz com a trajetória das personagens dessa obra: o crescimento demográfico e a mecanização do campo.

As famílias dessas mulheres estavam em processo de constituição de um novo núcleo familiar, portanto, pais ou sogros dispuseram em partilhar lotes para que pudessem produzir e tirar o sustento da emergente família. Em outros momentos, isso se dará novamente mediante ao casamento dos demais filhos e filhas. Sob essa circunstância se depararam com as dificuldades de se manterem no território, tendo em conta que, se soma a esse contexto o efeito causado pela mecanização da produção em propriedades de médio e grande porte, que por sua vez, ameaçam a existência das pequenas propriedades.

Com o avanço do capitalismo para as áreas rurais no sul e sudeste tornou-se urgente uma reforma agrária que criasse condições para a continuidade dessa expansão, portanto: “[...] a solução proposta para a modernização do minifúndio foi o remembramento<sup>13</sup> dos lotes, e conseqüente migração de parte dos agricultores minifundiários para a fronteira amazônica, onde seriam assentados em projetos de colonização” (BARROZO, 2014, p. 152). Solução essa articulada e executada durante as duas primeiras décadas do Governo Militar e civil, ou seja, nos anos de 1960 e 1970.

As relações de trabalho no campo são impactadas pela mecanização, pois as pequenas propriedades, são vistas como obstáculo para a expansão capitalistas, não condizentes com o novo projeto agrário, para o Sul e Sudeste Brasileiro.

Para entender na prática como se processou a formação dos latifúndios nas décadas de 1970, foi utilizado o caso específico ocorrido no agenciamento de colonos do Rio Grande do Sul para o projeto de assentamentos dirigidos em Mato Grosso explicitado por João Carlos Barrozo (2014):

---

13 O remembramento de lotes é o desdobramento do avanço do capitalismo no meio rural. Está ligado ao processo de mecanização do campo. Nesse modelo, os minifúndios tendem a desaparecer por meio da compra dos que detêm capital. (BARROZO, 2014) e (OLIVEIRA, 2016). No contexto citado, o remembramento fundiário no Sul e Sudeste é apontado como uma das causas das saídas das famílias que ocuparam Rio Branco no século XX. Nas décadas subsequentes, esse processo ocorreu no município, com o objetivo de transformar áreas de cultivos para áreas de pastagens, considerando o fluxo de capital daqueles que podiam investir nessa modalidade.

Poderiam se candidatar para migrar para a Amazônia os agricultores que possuíam um lote com área inferior a 36 hectares, considerada como área mínima para a lavoura mecanizada. A cooperativa (A COTRIJUI) impunha como condição aos candidatos selecionados a exigência de vender o lote para o vizinho, possibilitando desta forma o remembramento fundiário. (BARROZO, 2014, p. 154).

A exposição por Barrozo desses elementos nos projetos de colonização fornece a compreensão dos interesses em jogo, fazendo refletir sobre os objetivos pertinentes para cada sujeito envolvido nesse processo de deslocamento, reconduzindo e ao mesmo tempo definindo seu papel no cenário econômico.

Identifica-se nas falas de algumas das mulheres entrevistadas, como no caso de D. Nelcina Ferreira Lopes e D. Odila Costa Soares, situações pelas quais a saída dos seus respectivos estados de origens se tornou necessária para acomodação dos familiares, considerando os limites da propriedade que tinham posse. Muito comum para a época e mesmo atualmente entre os moradores da área rural, e os recém-casados se manterem na propriedade após constituírem matrimônio, acarretando o desmembramento da terra ao ponto de entrar em processo de estagnação. Geralmente, nesse caso, os pequenos proprietários e seus familiares produzem na própria terra e se dispõem como mão de obra volante para complementar a renda doméstica.

Além da mecanização, como apontou Barrozo (2014), o crescimento demográfico na área rural também concorre para o processo de latifundiarização do espaço agrário, uma vez que muitos tendem a procurar novas formas de existências (rural ou urbana) vendendo a parte da propriedade familiar que lhe coube. Nesse sentido, a migração é apontada como a solução para acomodar, principalmente as novas gerações.

D. Erly Fonseca relata que teve oportunidade de retornar para a sua terra natal para receber herança da família, mas que financeiramente não seria vantajoso pois “a terra de meu pai era pouco, mais de trinta alqueires para oito irmãos”. Sua parte foi vendida para um dos irmãos, evitando pelo menos no momento da partilha, o desmembramento fundiário.

Os relatos evidenciaram que as famílias que ocuparam Rio Branco entre os anos de 1960 eram proprietárias de terras em seus estados de origens, mas que estas eram insuficientes ou de solo pouco fértil, como se refere D. Odila Costa Soares “a terra era fraca, que nós tinha em Minas já não dava muita coisa.” (Sic).

A imagem do desbravador de fronteiras, prestador de um grande serviço à nação, não está presente nos relatos das colaboradoras. Ao contrário, sedimentou-se em suas memórias, experiências traumáticas, claro na fala de D. Odila Costa Soares ao dizer que “oh sofrimento, minha filha, é trabalhar muito para viver”. E na indagação de D. Nelcina Ferreira Lopes: “Será que nós tinha que sofrer tudo isso, para vir, para passar no mato dessa condição, né?” (Sic).

Ecléa Bosi (1979) orienta que “a experiência de uma releitura é apenas um exemplo, entre muitos, da impossibilidade de reviver o passado tal e qual”. Portanto, “já não se (re) vive, se (re) faz” (BOSI, 1979, p. 20) a partir de uma releitura, interferida pela experiência e a maturidade que as narradoras acumularam no espaço do tempo entre o ocorrido e o lembrado.

Mesmo lembrada como uma experiência traumática essas lembranças são emergidas em forma de resiliência<sup>14</sup>, pois em vários momentos, as mulheres entrevistadas sentem um orgulho de terem

---

14 O conceito de resiliência passou a ser utilizada no campo da psicologia nos anos de 1970. Em síntese é a capacidade que os indivíduos desenvolvem de superar “experiências traumáticas e não desenvolviam doenças psíquicas” (SOUZA, 2006).

recriado, aos seus olhos, como relativo sucesso, suas vidas no território que ofereceu poucas condições de sobrevivência no momento da chegada. O poder do enfrentamento e adaptação ao ambiente de colonização e a forma como essas mulheres conduziram os eventuais problemas mostrou a capacidade psicológica de se recuperar mediante as circunstâncias e situações traumáticas.

Marilza Terezinha Soares de Souza (2006) aponta que “ao migrarem de seu Estado de origem, as famílias deixam laços, valores, costumes e hábitos para trás”, portanto, essa ruptura e a reconstrução em novos territórios pode gerar situações traumáticas.

No processo de rememoração alguns traumas podem vir à tona. Jörn Rüsen (2009, p. 167) menciona que “a memória fere e uma força quase autônoma compele as pessoas a reagir, a interpretá-la e superá-la”. A superação no contexto da colonização recente de Rio Branco, é percebida como uma essência vital capaz de aflorar novos modos de ser, ver, fazer e sentir o/no espaço que habita, subentendido nas narrativas dessas mulheres com a valoração do que conseguiram constituir individualmente, como a chácara de D. Odila Costa Soares, o comércio de D. Erly Fonseca, a casa de alvenaria de D. Iraci Siqueira, e coletivamente, tratamento médico, escolas e ruas, condições que foram apontadas como uma vitória mediante as circunstâncias do que vivenciaram. Essas questões indicam que ao colocar como prioridade o bem-estar da família, elas realizaram, subjetivamente, a construção dos espaços públicos.

A medida que as mulheres e suas respectivas famílias adquiriram alguns bens materiais, sua relação com o local gradativamente se fortaleceu. Stuart Hall (2002), no contexto da formação da identidade sociológica, leva a compreender que a relação é recíproca entre o sujeito e o ambiente, nas seguintes palavras:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior”- entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “ parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL, 2006, p. 11).

Nesse sentido, as narradoras aos poucos criaram uma relação com o ambiente, moldando-o por meio das particularidades que trouxeram dos locais de origem, como também, internalizaram aspectos de outros povos e culturas com as quais passaram a conviver. Contudo, a construção material do espaço está interligada ao sentimento de pertencimento que, como consequência, solidificam as relações sociais, culturais e afetivas com a comunidade.

No contexto da colonização recente de Rio Branco-MT, a terra, como sinônimo de prosperidade, imbrica-se aos anseios de quem pôde obtê-la por meio da compra ou pela posse, ou seja, envolve quem detém o capital e aquele que “vem com a cara e a coragem” como dissera D. Erly Fonseca.

Retomando a reflexão sobre as condições que estimularam essas mulheres a adentrar em solo mato-grossense, a preocupação está em estabelecer melhores condições de vida para o núcleo familiar, ou mesmo, a manutenção dos laços que os uniam: a terra.

O heroísmo mistificado pela propaganda ideológica do governo surtiu menos efeitos que os anúncios de vendas de terras, uma vez que, a relação com a terra foi o elemento que influenciou a maioria das famílias das mulheres entrevistadas a optar por deixar o local que habitam e adentrar em Mato Grosso.

Por outro lado, como menciona Karla Rosário Brumes (2011), são observadas situações em que indivíduos migram movidos por uma racionalidade, ou seja, não está diretamente relacionada ao contexto histórico de seu tempo. Houve um caso específico em que a família se retirou do local em que moravam por desavenças, recorrendo-se a colônia Rio Branco-MT como abrigo, ou seja, uma forma de proteção (não ser executado) e fuga (não ser preso).

### 3. 2 O deslocamento rumo à Mato Grosso: uma longa viagem

*“Nós chorava nesse pau de arara, fazer o que, fazer gosto do marido” (Sic). (D. Nelcina).*

Tomada a iniciativa de partir, resta as famílias retirantes planejar a viagem. Encaixotar vasilhas, roupas e cobertores. Preparar alguns alimentos para o consumo e despedir daqueles que ficariam. As emoções oscilavam entre euforia e tristeza diante da partida.

A viagem seria longa, a dimensão não está mensurada em quilômetros, mas em dias de percurso realizado. Oriundas do Sudeste, especificamente do Espírito Santo e Minas Gerais, as colaboradoras e suas respectivas famílias, enfrentariam mais de 2.200 quilômetros até chegar a seu destino.

Quase ao fim dessa “odisseia”, no trecho da BR-364 que liga a Cidade de Cáceres ao distrito do Caramujo<sup>15</sup>, adentrando a MT-170 pelo trevo que dá acesso à Curverlândia<sup>16</sup>, Lambari D’Oeste e Rio Branco, essas famílias se depararam com um trecho de aproximadamente 100 km, mas que se tornara infinito por suas condições de rodagem. Esse trajeto, segundo os depoimentos, podia ser percorrido em mais de um dia em períodos de chuvas.

As imagens 12 e 13 fornece uma dimensão da realização do trajeto em estações distintas. Ambas as imagens são do trecho da MT-170 entre o distrito de Caramujo (Cáceres) e o atual município de Curverlândia.

**Figura 12** - Início da MT-170, trajeto entre Caramujo à Curverlândia



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada – MT 170.

15 O Distrito de Caramujo pertencente à cidade de Cáceres, com três mil habitantes, segundo o senso do IBGE/2010, é um povoado que surgiu à margem da BR 364 na década de 1980. Tornou-se uma referência para situar as cidades da microrregião do vale do Jauru e também ponto de parada de caminhoneiros que seguem percurso rumo ao Estado de Rondônia e demais cidades mato-grossenses que emergiram por essa rota.

16 Localizado a 296 quilômetros de Cuiabá, o Município de Curverlândia teve seu território formado a partir do desmembramento de áreas de Cáceres, Mirassol D’Oeste e Lambari D’Oeste em 1998 pela Lei nº 6.981. O povoado que deu origem ao município se formou em 1970 na MT 170.

**Figura 13** - Início da MT-170, trajeto entre Caramujo à Curverlândia



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada – MT 170.

As imagens fornecem a percepção sobre o trajeto em dois períodos distintos: Entre maio a setembro, no período da seca e o chuvoso, entre novembro a abril. Uma espessa camada de poeira se forma ao longo do período da seca, que atinge seu extremo entre agosto e setembro, das quais resultavam em lamaçais com o início das chuvas, provocando sucessivos atoleiros e transtornos para quem utilizava a rodovia.

O acesso às cidades que cruzam a MT-170 se tornou mais confortável no final da década de 1980, quando ocorre sua pavimentação. Esse feito significou não apenas o encurtamento do tempo da viagem, mas, sobretudo, a aproximação dos habitantes do município aos bens e serviços necessários alocados na Cidade de Cáceres.

Poucas empresas de transportes rodoviários faziam essa rota até o fim desejado, desse modo, a viagem era realizada por meio de um caminhão, improvisando acentos e uma armação de madeira coberto com uma lona para amenizar os efeitos da chuva e/ou do sol. O esqueleto de madeira também servia de suporte/aparador nos quais os indivíduos se agarravam sob a ameaça de serem jogados para fora da carroceria devido os solavancos. Esse meio de transporte, apelidado de pau de arara, em razão de compor a aparência de uma gaiola, transitava com frequência nas rodovias regionais e nacionais para levar os migrantes.

Ao narrar a experiência da viagem, D. Ana Dorriguette, que chegou na colônia adolescente, rememora o momento dizendo que:

Vimos em quatro famílias, no pau de arara. Lembro da viagem direitinho, muito sofrida, parava, fazia comida e viajava de novo. Trouxemos roupas e comidas. Nós fretamos o caminhão e vimos, quatro famílias, todos aparentados. É ruim lembrar coisa ruim. Era muito difícil. Boa a minha vida está hoje. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.ª Ana Dorriguette em: 24/04/2019).

Muito característico nos processos de deslocamento de uma região para outra é a formação das redes sociais<sup>17</sup>. Geralmente essas pessoas já fazem parte de uma rede social que agrega parentes e conhecidos de um determinado local, que se articulam, como esclarece Weber Soares(2005) em função de planejar e executar a viagem.

D. Iraci Siqueira, 68 anos, mineira, residente na colônia de Rio Branco-MT desde 1965, em seu relato sobre a viagem, afirma que:

Veio muita gente no pau de arara. A namorada dele (do esposo) era minha amiga. Veio minha família, a família dele, umas cinco famílias tudo nesse pau de arara. Ensacamos um monte de coisas, vasilhas, roupas, teve família que trouxe até colchão [...]. Parava na beira do córrego ou rio para poder lavar roupa e fazer comida, parava para fazer almoço e a noite parava para dormir e fazer janta. Cada um ia caçar um jeito de tomar banho e lavar roupa. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Iraci Siqueira em: 23/04/2019).

A viagem transcorria num período aproximado de 12 dias. No final do dia, como menciona D. Nelcina Lopes (2019, p.1) “o povo espalhava esteiras de baixo do caminhão para dormir”. Cada um arrumava um espaço, uma trégua da longa e desconfortante viagem.

D. Iraci Siqueira, relata o seguinte episódio: “[...] teve uma família que trouxe até feijão cozido. Deus me livre, quando esse povo parou, essa família desceu primeiro que nós, foram tirar os caixotes de vasilhas, o feijão caiu e subiu aquele carnição, todo mundo reclamou”. Ao rememorar o episódio ela expõe as dificuldades que a maioria das pessoas envolvidas na viagem tiveram em lidar com o outro, de cultura adversa. Ambientes ou condições extraordinárias colocam em jogo princípios e valores comumente dados como corretos, verdadeiros e únicos, sentenciando os demais comportamentos ao estranhamento. Sobre a questão da alteridade, Jorn Rusen (2009) fornece a seguinte reflexão:

Esta relação assimétrica entre eu e o outro, entre mesmidade e alteridade, torna a memória histórica controversa e aberta à conflitos, pois o reforço da identidade do grupo que irá encontrar apoio entre seus membros será negada por aqueles que estiverem além de suas fronteiras e que não se reconhecem nesses quadros temporais aprovados pelo primeiro grupo. (RUSEN, 2009, p. 174).

Sempre que uma dada forma de pensar e agir é partilhada com um grupo, se constrói laços de identificação. Desse mesmo modo, ao estabelecer uma cultura central, como orienta Stuart Halls (2006), os indivíduos tendem a selecionar os iguais separando-os dos considerados diferente. Ao mesmo tempo que esse processo de reconhecimento entre os pares, caminha para a coletivização da sociedade a partir da identificação, também isola os diferentes, que passa a ser analisados como um corpo que deve ser disciplinado.

Dona Iraci Siqueira ao analisar a família e principalmente o comportamento da mulher, expõe uma síntese do pensamento da época sobre as responsabilidades atribuídas a cada um dos gêneros:

Essa família do feijão podre era um monte de menino tudo miudiquinho, ela (a mulher) não descia do carro para fazer nada, era o marido dela que descia e fazia comida aí as pessoas ficavam com dó e dava comida para eles, uma meninada miúda, rapaz! A mulher veio de Minas aqui sem descer do carro, a mulher não lavou uma roupa de frio. Chegou em certo lugar eles desceram, ainda bem que eles ficaram para trás. E nós veio adiante. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Iraci Siqueira em: 23/04/2019).

---

17 Uma rede social é construída a partir da interação de pessoas, ideias e projetos. Em geral se conectam por meio de uma cultura partilhada ou outros interesses afins. Ver em: TELLES & OLIVEIRA (2011).



A ruptura dos padrões patriarcais causou incômodo a narradora, uma vez que, o homem que descia para realizar todas as tarefas, enquanto a mulher não se dispôs a executá-las. Sob o olhar inquiridor, o comportamento caracterizado como anormal representa um pensamento atemporal na mentalidade da referida narradora ao reportar para o presente conceito e norma da conduta humana de um passado recente, ou seja, passado meio século, a interpretação feita revela a permanência de conceitos baseados no sexismo.

Para entendermos como os estereótipos propagaram e se mantêm em determinados segmentos e/ou grupos sociais, Tereza de Lauretis (1994), amparada no pensamento foucaultiano, explica que há um conjunto de tecnologias, que ela conceituou de tecnologia de Gênero, que sustentam e propagam padrões de comportamentos tendo como referencial os órgãos genitais, dos quais identificam as mídias e instituições como preponderante para a permanência desses valores.

Gerações compactuam com a permanência desses estereótipos, propagando-os e desaprovando àqueles que não sintonizam com o modelo preconizado, dessa forma, homens e mulheres, mesmo que inconscientemente, perpetuam a manutenção de comportamentos baseados no sexismo.

Como pode observar, a interiorização dos padrões comportamentais está explícita na fala da narradora ao analisar o comportamento “diferente” da companheira de viagem, desaprovando-o. Considerou a inércia dessa mulher como ato de passividade, submissão, falta de atitude, apatia e preguiça, porém, não poderia ser interpretado como um ato de rebeldia e resistência frente ao descontentamento? O silêncio, pode neste caso, estar impregnado de significados, restando entender que cada indivíduo reage de maneira diferente as adversidades vividas. Desse modo, interessa salientar o estranhamento de D. Iraci Siqueira frente ao que lhe pareceu inusitado, tendo como referência a leitura do fato narrado condicionado a cultura reproduzida em seu convívio social.

Um mundo desconhecido se apresentou desde o início da viagem. Essas mudanças, em ocorrência, longe de ser uma experiência individual é sobretudo um evento coletivo, onde o outro, parte antagônica de nós, são vistos como estranhos em meio àquilo que se considera culturalmente correto e belo. É nos espaços de fronteiras que os conflitos, no encontro com o outro, se afluam, como menciona Martins (1996).

Ao lembrar o ocorrido, D. Iraci Siqueira se apropria da condição de narradora trazendo para reflexão a complexidade do convívio com pessoas desconhecidas. Jorn Rusen (2009) relata que é frequente que os indivíduos, em face com os outros, tendem a exaltar a si. Em suas palavras:

[...] os valores positivos moldam a imagem histórica de “si mesmo” e os valores negativos a imagem dos outros. Tendemos a atribuir a maioria de valores positivos a nós mesmos e o contrário é verdadeiro no que se refere à alteridade dos outros. (RUSEN, 2009, p. 175).

Longe de ferir a imagem de D. Iraci Siqueira, a intenção é provocar uma reflexão sobre as diferentes formas de existência e concepções de vida, e que ao confrontar com as diferenças, ocorre a valorização de um modelo em detrimento do outro, mas que segundo Rusen (2009), isso é uma condição “inerente à identidade humana” (RUSEN, 2009, p. 174).

D. Nelcina Lopes narra a experiência da viagem com detalhes dos cheiros que exalavam no pau de arara, dizendo que “[...] vinham igual porco, amontoado, fedia muito, guri mijado, o povo não tomava banho”. A cada detalhe contado, fica evidente as dificuldades pelas quais essas mulheres passaram.

Alguns alimentos eram preparados antes da viagem, como a carne de porco na lata de banha, a carne de sol e as demais eram preparadas no momento de cada refeição. No entanto, mediante a imprevisibilidade do tempo da viagem e a quantidade de pessoas para alimentar, havia restrição. D. Nelcina Lopes, nessa ocasião, grávida de sete meses relata que “dava vontade de comer, a criança pulava na minha barriga”, a espera que sua fome fosse saciada. Portanto, a preocupação ia além do seu bem-estar físico, pois carregava em seu ventre a criança que nasceria em terras desconhecidas.

Quase sussurrando ela disse: “Nós chorava nesse pau de arara, fazer o que? Fazer o gosto do marido” (Sic). (Entrevista realizada em: 21/04/2019). Ao utilizar-se do pronome “nós”, D. Nelcina Lopes se coloca como porta voz das companheiras de viagem, sugerindo que sua angústia era partilhada por outras.

Conscientemente D. Nelcina Lopes aponta a fragilidade de seu estado físico e emocional, salientando que a vontade do esposo era suprema. Não se opôs a decisão, porém o choro, é a síntese da sua posição frente aos acontecimentos. O choro era a expressão do luto por abandonar lugares, pessoas e uma história. Luto por algo que estava a morrer com a desterritorialização. O conhecido e o familiar que dava segurança, ficara para trás, e a frente a imprevisibilidade do futuro.

As emoções oscilam entre as incertezas e a esperança, como expressa Regina Beatriz Guimarães Neto (1986, p.21), “miséria, sonho e fé constituem parte da mesma substância causadora da partida”, portanto, é por esta vertente paradoxal que aos poucos, essas mulheres sustentam uma perspectiva de construir uma nova vida em território desconhecido.

Os relatos das colaboradoras desta pesquisa indicaram que a presença do estado ou outro suporte de empresas colonizadoras no sentido de receber os novos habitantes da colônia, foi ínfimo, apesar de constar como obrigatoriedade da Comissão de Produção e Planejamento (CPP) ou das concessionárias, subsidiar os recém-chegados. Indicaram as colaboradoras um sentimento de abandono, como relatou D. Nelcina Ferreira Lopes:

O pau de arara chegava e jogava as pessoas, despejavam e eles diziam: é aqui que vocês vão ficar. Chegamos no Lambari D’Oeste à noite. Passamos sede, pois o homem disse para não beber daquela água pois dava papo, a água era ruim”. Água saloba. Noutro dia chegaram em Salto do Céu: “tinha três barracos no Salto do Céu, ficamos lá noventa dias. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.<sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

A figura 14 retrata a chegada de um grupo de pessoas na colônia que incluem a presença de homens, mulheres e crianças. O registro revela que havia uma necessidade de documentar o momento, talvez os retratados não tivessem a dimensão do significado de suas ações no contexto da História nacional, ou seja, de entender a regionalização da economia e reorganização populacional como mencionado, mas como explica Boris Kosoy (2014), “existe por parte do autor da imagem, um ato comunicativo, pois, nenhuma escolha é aleatória”.

Apesar de não conseguir identificar o autor da imagem, a intenção mais evidente é de registrar o momento da chegada de um grupo de colonos. Além de capturar o momento, ela proporciona a identificação de algumas características acerca do deslocamento, que no contexto da colonização recente de Rio Branco-MT, explicita as condições de chegada e da rede social que se formou para (ou) durante o deslocamento, e sobretudo, que esses indivíduos trouxeram o que consideravam essencial

para que pudessem se fixar por “definitivo” no local, mesmo que ocorreu de alguns (poucos) seguirem outros rumos posteriormente<sup>18</sup>.

**Figura 14** - A chegada de um grupo de colonos



Fonte: Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada.

Ao chegarem, os novos moradores da colônia que não tinham parentes para abrigá-los, recorriam aos acampamentos improvisados ou aos barracões comunitários até serem direcionados para alguma terra ou ocuparem um pequeno lote no incipiente vilarejo.

Segundo Ferreira (1997) a Comissão de Produção e Planejamento (CPP) de Mato Grosso recebeu recursos dos Estados Unidos da América através do programa “Aliança para o Progresso” para potencializar a sobrevivência desses colonos em Mato Grosso, inclusive, refere que a colônia de Rio Branco foi contemplada com alimentos oriundo desses recursos. Porém, os relatos asseguram que não foram com a frequência esperada, visto que no primeiro ano o colono não teria resultado imediato da lavoura.

### 3.3 Enfim, em solo mato-grossense

*“Nós num morreu porque não chegou o tempo” (Sic). (D. Nelcina).*

O ambiente virgem apesar de oferecer aos olhos imagens deslumbrantes, rios e cachoeiras cristalinas em contraste com o verde da flora, era a morada dos indesejáveis insetos e de outros animais. Ao se deslocar de um ambiente já estruturado para uma área de vegetação nativa, os impactos da transição são sentidos profundamente. Sobre as condições ambientais D. Nelcina Ferreira Lopes narra que:

“Aqui era tanto bicho, barata, mosquito, nossa senhora. Minha sogra deu frieira de ficar trabalhando debaixo de chuva. E pereba de picadas de mosquito. Depois começou a vim os homem da SUCAM, melhorou. Pessoa que inventa uma viagem dessa é loco! Tá querendo sofrer. Chupão de mosquito, barata. Por isso veio o povo da SUCAM. Nós num morreu por que não chegou o tempo. Cobra, eu matei muita cobra. Uma barata mordeu minha maminha, inflamou e ficou cicatriz. Não tinha remédio” (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.<sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

18 Com a propagação do norte de Mato Grosso na rota de colonização recente nos anos de 1970/1980, houve uma saída expressiva de habitantes do município de Rio Branco para o “nortão”, Rondônia e também para assentamentos dos “sem-terras” em outros municípios.

De acordo com as colaboradoras, a adaptação ao ambiente foi complexa, pois ao adentrarem em região de vegetação nativa, encontraram dificuldades em se organizar de modo a garantir o bem-estar físico e emocional de seus familiares.

A bióloga Marla Weihs (2017) realizou, de forma interdisciplinar, uma pesquisa com apontamentos sobre a questão da saúde no contexto da colonização de Alta Floresta, no qual relata que nos primeiros anos da ocupação do referido município, doenças como verminose e por contaminação de picadas de insetos foram responsáveis por elevar o índice de mortalidade, principalmente infantil na região. Em sua análise, ela esclarece que:

[...] desde a fase de ocupação do novo espaço, os atores locais vêm construindo conhecimento sobre o novo ambiente – não sem resistências a ele. O acumulado de conhecimento permite que os atores se modifiquem, a fim de melhor se adaptar a esse meio, e, paralelamente, modifiquem o meio a seu favor [...]. O resultado é um sistema que aprendeu com as diferentes etapas de seu desenvolvimento e, por isso, está potencialmente preparado para enfrentar as dinâmicas emergentes [...]. (WEIHS, 2017, p. 325).

É possível relacionar a pesquisa de Weihs (2017), apesar de se referir a momentos e lugares distintos, com a fala de D. Nelcina Ferreira Lopes ao expor a situação insalubre do local e o alto índice de mortalidade infantil no início da ocupação da colônia Rio Branco-MT, dizendo que:

Nascia muito menino doente, a mãe não se alimentava direito na gravidez. Morria muita criança. Ih! Minha filha, tanta criança que morreu lá no salto (Município de Salto do Céu), nascia morria, outro vinha e morria. Tinha um pedaço de terra era só cruzinha, ali na COHAB (periferia da cidade de Rio Branco). Um dia subi fui lá, hiii não dá para contar o tanto de criança que morreu! Não tinha hospital, não tinha médico, não tinha farmacêutico, nem nada. (Sic). (Entrevista realizada em: 21/04/2019).

D. Iraci Siqueira e D. Odila Soares também apontaram que os problemas com a saúde das crianças foram suas maiores preocupações no início da ocupação. Assim, analisa-se que as crianças eram o grupo mais vulneráveis diante às condições impostas pelo ambiente, tanto pela questão sanitária quanto pelo difícil acesso à assistência médica. Ambas tiveram perdas de filhos que concluíram ser devido as dificuldades de acesso ao tratamento de saúde. Por meio de seus respectivos relatos, é compreensível notar as dificuldades pelas quais passaram:

Aí ganhei o primeiro filho, meu primeiro filho adoeceu, vem nós para a rua levar esse menino na farmácia, não tinha médico, pegando carona, até chegar lá, o menino morreu, naquela maior dificuldade, mas fazer o que, tinha que vir. Trouxemos na farmácia, tomou o remédio melhorou um pouquinho, depois bateu outro mal, outra doença, aquela doença que bate na agoela da criança, crupe, um negócio assim, não tem remédio para ela, não tinha, agora tem né, agora também não vejo ninguém falar nessa doença mais. E a criança faleceu. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Iraci Siqueira em: 23/04/2019).

Oh sofrimento, minha filha, é trabalhar muito para viver. Tive doze gravidez (sic), oito filhos, depois morreu dois filhos. Quando eu perdi dois filhos na sexta sessão, eu chamei meu marido para vir embora. Se ficasse doente, minha filha, tinha que pôr na rede e pegar um trieiro para chegar até a cidade, muito difícil. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Odila Costa Soares em: 26/04/2019).

Essas e outras situações permite analisar a contradição entre a narrativa das propagandas de

agenciamento de pessoas e a realidade encontrada. A falta de estrutura (estradas, hospitais, farmácia) aliada ao ambiente insalubre foram questões rememoradas pelas colaboradoras. José de Souza Martins (1996) fornece uma análise sobre a chegada de populações em região de ocupação, ponderando que:

[...] como se os camponeses recorressem ao que parece ser o arquétipo do confronto com o desconhecido, com a natureza, com o outro e, sobretudo, com o próprio limite do humano. [...] é como se a humanização do homem tivesse em qualquer circunstância a dimensão de uma peleja mortal, não só entre Deus e o diabo, mas entre o humano e o inumano. (MARTINS, 1996, p. 54).

Tomando de empréstimo a fala de Martins (1996), foi de fato, para essas mulheres o espanto ante as adversidades que o local se apresentou. A sensação de total “desencontro” e de desenraizamento. A fronteira é, para Martins (1996) um “lugar de alteridade”, em que o outro, o diferente, são objetos de análise, julgamentos e por vezes, de negação, “um lugar de descoberta do outro e de negação. O outro, no enfrentamento dos primeiros habitantes da Colônia de Rio Branco, era o próprio ambiente que deveria ser domado ou nos quais os recém- chegados tiveram que se adaptar.

Nas referências dadas pelas colaboradoras dessa pesquisa há expressões comparativas entre o local de origem e o local de chegada. D. Ana Dorriguette deixa evidente sua frustração ao relatar que, “nós deixamos fartura lá em Minas para vir para cá. Não tinha nada, nem uma banana para comer, tinha que comprar de tudo, né. Como não tinha dinheiro para comprar, então passava necessidade. Eu sofri muito, não gosto nem de lembrar”. D. Iraci Siqueira também utiliza a comparação entre o espaço de origem com o novo território, tendo como parâmetro as condições de moradia ao narrar que “nossa casa lá em Minas era boa, grande, de alvenaria e assoalho, nós passava barro branco e ficava branquinho”. (Sic).

As expectativas das propagandas que corriam de boca em boca alimentaram, em escala maior ou menor, as ilusões de homens e mulheres, e como aponta Elziene Navarro (2017, p. 56) “quando o lugar não tem riquezas, o imaginário cria”. Portanto, a idealização que se fizera do local é resultante do acúmulo de informações que chegaram por meio da divulgação oral enaltecendo a condição da terra, ou seja, sua fertilidade, como na carta de Pero Vaz de Caminha que “se plantando, tudo dá”. Obviamente que havia grandes possibilidades de cultivo, porém os resultados seriam a longo prazo e a situação, como relatam as colaboradoras era de “estado de fome”.

Como salientado, a situação não se apresentou como suposto e o processo de acomodação e integração no espaço ocorreu lenta e paliativamente, no que se refere à projeção econômica que vislumbraram. Retornar para o território de origem? Como afirma D. Nelcina, ser a vontade do seu pai, não era possível, o dinheiro acabara. O jeito foi se ajeitar como puderam.

As condições físicas e emocionais as impossibilitaram de criar um enredo romantizado sobre o local. As dores físicas (cansaço, dor muscular, desidratação e a fome) somou-se as dores espirituais numa sensação de quase morte, como relata D. Odila Soares ao dizer que, “quando eu vim para Mato Grosso, só tinha três filhos, vim casada. Aí eu peguei, eu sei que vou morrer, mas eu sofri, não tinha nada. Manuel Português morava numa casinha de taba velha. Esse Rio Branco não era como é esse, era aquelas casinhas”. (Sic). D. Odila Soares recorre as comparações para que se possa imaginar a estética do local, fazendo referência a uma das principais edificações da região, consideradas símbolos de riqueza

e progresso. A fim de rememorar, ela aciona elementos do mundo concreto, as casas. É por meio da materialização do espaço que outras lembranças vieram à tona. Faz parte desse processo, acionar as lembranças através desse viés, para que elas deem uma dimensão de localização e temporalidade (CANABARRO, 2018).

Cleide Pires dos Santos, também expõe a estética do lugar, acionando as imagens de seu arquivo pessoal e fazendo-as circular em suas redes sociais. Ao serem vistas e analisadas, essas imagens deixam de ser parte de uma memória individual e se torna coletiva, ao despertar no outro, o reconhecimento de lugares e eventos que compartilhou.

A figura 15, remota ao início do povoamento da margem esquerda de Rio Branco, originando o bairro Fidelândia. Além de ilustrar o relato de D. Odila Costa Soares sobre o formato das casas, a imagem fornece uma compreensão do cotidiano na colônia.

**Figura 15** - A colônia na década de 1960



**Fonte:** Arquivo pessoal De Cleide Pires dos Santos. Data: década de 1960.

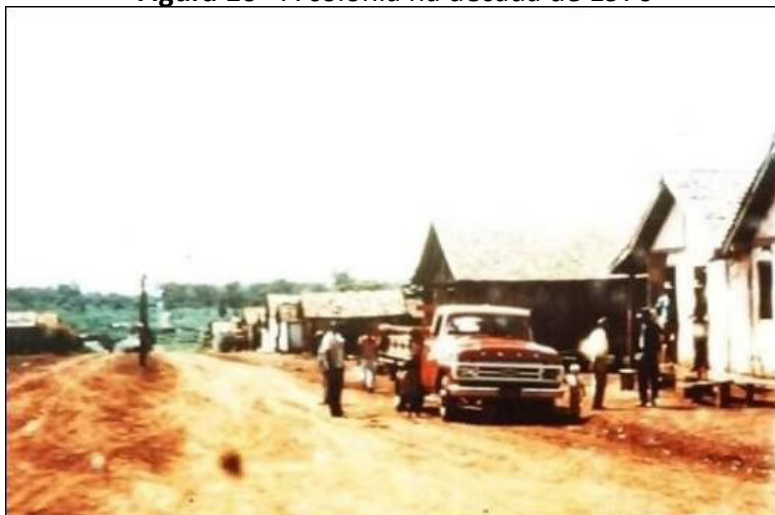
À direita da imagem, a lavadeira e as etapas do seu trabalho: esfregar, bater, quarar, enxaguar e estender. No canto inferior do lado esquerdo, a travessia de uma margem a outra realizada por uma canoa. No canto superior, pessoas estão a observar a travessia, exceto a lavadeira, compenetrada na sua tarefa e o outro indivíduo a observá-la.

A partir da imagem é possível fazer uma indagação. Ao fazer o registro, a intenção do fotógrafo está em captar o trabalho da lavadeira ou o comportamento das pessoas que estão na margem esquerda ante uma situação? O que ocorria de eventual que chamou a atenção dessas pessoas? A travessia em si? Ou quem/o que estava trafegando pelo rio?

São essas e outras indagações que tornam uma imagem ou registro em um documento dialógico no campo da pesquisa, que são passíveis de interpretações variadas, nos quais a referência do leitor da imagem norteará sua análise.

Na figura 16, a intenção do registro é retratar o crescimento do vilarejo, denominada Gleba Rio Branco, nos anos de 1970. Atualmente essa área corresponde a parte do bairro Fidelândia, parte alta em relação ao rio.

**Figura 16** - A colônia na década de 1970



**Fonte:** Arquivo pessoal De Cleide Pires dos Santos. Data: década de 1970.

Avenida dos Imigrantes, na primeira fotografia, corta a cidade no sentido Leste-Oeste, e tornou-se a referência comercial, a avenida principal. As casas de madeira e cobertas de telha de amianto, representa o período de prosperidade, ou seja, do desenvolvimento econômico do local, embora ela retrata uma das áreas mais nobres da cidade.

Retomando a análise das fontes orais, nas quais as colaboradoras narram suas experiências na colônia Rio Branco-MT, o relato de D. Iraci Siqueira reportou-me a uma inquietação anterior a pesquisa. O sentimento de não pertencimento, o sentir-se estrangeiro. Mesmo passado meio século, ela expressa esse sentimento ao dizer “aí vai e vem, tô aqui, mas não gosto daqui, nunca gostei”. (Sic). Seu relato transmite, além da insatisfação com o espaço ao qual se encontra, uma certa rebeldia, uma resistência em permanecer no local.

[...] não tinha nada, era puro mato, tinha aquela casinha. Fomo pro Salto. Tinha casa não, era aquele picadinho, como diz era picadeiro, era mato prum lado mato por outro, só um camizinho no meio pro povo passar, aqueles barraquinho véi. Eu falei: Jesus, onde que nós veio parar! Não vou ficar aqui, não vou ficar aqui. Aí o motorista falou assim: quero ver voltar, tomou a água do rio do Mato Grosso, não volta mais. Eu tinha uns 14 a 15 anos. Queria voltar pra trás, mas quero vê os véi deixar, não tinha como voltar. Aí o que meu pai fez, falou assim: quem plantar uma moita de arroz e colher, pode vender o arroz, quem colher vai para Minas. Lá vai eu né. Aí nós plantamos o arroz, acho que eu colhi uns vinte sacos de arroz, vendi, mas aí quero ver voltar, volta nada. Falei: agora também não quero voltar para Minas não, pra quê? Tá minhas tias lá e tudo, mas não quero voltar não. Aí peguei o arroz, vendi, comprei um brinco de ouro (risos), comprei um brinco de ouro com o arrozal que colhi. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.<sup>a</sup> Iraci Siqueira em: 23/04/2019).

Independentemente de sua vontade, D. Iraci Siqueira ficou, o laço familiar foi mais forte que o vínculo com o território de origem. Porém, mesmo após solidificada a permanência no território, os traumas não superados confluíram para a continuidade do sentimento de desenraizamento. Para Rusen (2009), nesse contexto de mudanças extremas, ocorrem casos em que indivíduos “se excluem para construir seus próprios eus”. (RUSEN, 2009, p. 174). O ambiente sempre será indiferente aos olhos de D. Iraci, pois, “acostumou-se”, mas não se identifica com o local.

Essa transitoriedade física/corpórea, daqueles que se deslocam, exige uma conexão afetiva do indivíduo com o local que proporcione consolo aos recém-chegados. Dessa forma, considera que o acalento é a perspectiva de uma vida melhor. A jovem Iraci, não conseguiu estabelecer esse vínculo. Não somente o ambiente a assustara, as pessoas que compunham esse espaço, no olhar de D. Iraci, pareciam ter condicionado ao ambiente:

Uma gente feia, um povo feio, não pode falar isso não! Deve que eles pensavam isso de nós também, mas era. Apesar que o povo que veio era tudo de Minas, mas Minas você sabe como é, grande, veio gente de todo o lado. Muita gente desconhecida, até que nos acostumamos, pegou amizade aqui, foi difícil demais, nosso Deus! (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Iraci Siqueira em: 23/04/2019).

Interessante reafirmar que grande parte dos habitantes da colônia viera de Minas Gerais, assim como D. Iraci Siqueira, porém a narradora não vincula sua imagem aos dos conterrâneos ao dizer que “Minas [...] é grande, veio gente de todo o lado”. Com essa expressão, estabelece uma dicotomia entre as diversidades culturais existentes no mesmo espaço, pois entende-se que a palavra “feio” utilizada por D. Iraci Siqueira está mais próximo de “estranho” do que ao antônimo de belo. Conscientemente a narradora reconhece que possivelmente tenha sido observada e caracterizada sob a mesma premissa, isso revela a pluralidade alojada no processo de feitura da colônia, das quais se construíram modos de identificação, por um lado e rejeição, por outro.

A própria narradora faz um trabalho de análise apurada sobre si, fundamental na instrumentalização da pesquisa, que é reconhecer que diferentes culturas coabitam no espaço e como observou Rusen (2009):

A abordagem teórica da diferença cultural [...] apresenta a alteridade das diferentes culturas como um espelho que nos capacita a alcançar um melhor autocompreensão. Ela não exclui a alteridade que constitui a peculiaridade de nossos próprios traços culturais, mas a incluem. As especificidades culturais produzem um inter-relacionamento entre culturas que habilita as pessoas a resolverem suas diferenças, provendo-as com o poder cultural do reconhecimento. (RUSEN, 2009, p. 182).

Logo, ela não faz somente uma autocrítica, como também orienta a escrita dessa obra respaldada na concepção de alteridade. É possível por meio de seu relato identificar as variantes entre o “eu” e o “outro” como forma de estabelecer parâmetros entre uma cultura planejada, instituída e apropriada por grupos que se sentem representados, com ações desencadeadas por um movimento subjetivo na construção de novos significados e, portanto, que fazem emergir outras possibilidades de se ver no espaço em que habita.

O distanciamento das respectivas terras natais é minimizado por práticas culturais recriadas na incipiente colônia por essas mulheres, evidente na culinária, na religiosidade e na linguagem, por exemplo. Dessa forma, mantém-se vínculos com os territórios de origens e institui-se alternativas de adaptação ao ambiente.

Karla Rosário Brumes (2011) analisa que ao se deslocar de um determinado lugar, os indivíduos tendem a romper gradativamente com o local de origem e a construir relações com o novo lugar e pessoas que nele habita, contudo, nem todos os indivíduos conseguem estabelecer vínculos com o novo ambiente.



A alteridade faz despertar os laços de solidariedade no ambiente em construção, questão evidente nas narrativas de D. Odila Soares e D. Nelcina Lopes. A carência material faziam-nas ver em pequenos gestos um alento, uma forma de resistir a aspereza, de superar as mazelas acometidas nesse momento de suas vidas. Cada gesto de solidariedade foi significativo para as famílias que chegavam. Sobre esse fato D. Odila Soares narra que, “fiquei uns oito dias na escolinha. Essa diretora (D. Socorro) eu agradeço a ela, me deu um sacão de leite em pó, me deu alimento para eu levar para a sexta sessão. Não era para dar não, mas ela deu, eu agradeço muito a ela” (Sic). (Entrevista realizada com a Sr.ª Odila Costa Soares em: 26/04/2019).

Na figura 17, D. Maria de Socorro dos Santos, discursa durante um evento público, no qual estavam presentes os alunos, comunidade escolar e a população local. Na colônia Rio Branco-MT, os eventos escolares não deixam de ser também um evento público e da mesma forma, os eventos políticos envolviam a comunidade escolar, haja vista que, a escola era a referência para a chegada dos representantes políticos.

**Figura 17** - D. Maria do Socorro, diretora/professora da escola rural mista da colônia de Rio Branco em pronunciamento em atividades cívicas da escola



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada.

Dona Maria do Socorro dos Santos chegou na colônia na década de 1960 para assumir a função de professora, enquanto o esposo, Claudio Pires dos Santos, assumiu a função de delegado do vilarejo. Ambos advêm de famílias pernambucanas e seguiram o percurso Pernambuco/São Paulo/Mato Grosso. Se conheceram e estabeleceram vínculos, em Vila de Dourados, atual município de Glória de Dourados no Mato Grosso do Sul. Rumaram para a Colônia Rio Branco- MT com a família constituída. Segundo a filha, Cleide Pires dos Santos, a altivez e generosidade de D. Socorro, como era conhecida, a fizera uma figura muito querida e respeitada pela comunidade<sup>19</sup>. Se tornou uma figura pública de expressão no período, devido a sua atuação como professora/diretora frente aos eventos da comunidade e também por agir em função de mediar a chegada das famílias, como mencionou D. Odila Costa Soares.

Cleide Pires dos Santos relata que os viajantes de carro pequeno chegavam na colônia noticiando a vinda de um pau de Arara. A mãe e outras mulheres se antecipavam para recebê-los com uma alimentação. Preparavam um arroz com charque, um leite em pó para as crianças e por vezes, soro caseiro, pois muitas crianças chegavam desidratadas.

<sup>19</sup> Elaborado por meio do depoimento da filha do casal, Cleide Pires dos Santos, cedido por via WhatsApp em 15/01/2020.

Cécile Dauphin (2000) indica que na Alemanha e na França do século XIX, as mulheres burguesas concorreram para a apropriação do espaço público, enquanto espaço social, na perspectiva que seu caráter maternal promovesse o estado do bem-estar (Welfare State). Nas palavras de (DAUPHIN, 2000, p. 18):

No século XIX, o que muda nas relações do público e do privado, é a exaltação de um “poder social”, no início, largamente masculino, depois, concedido de modo progressivo e parcial às mulheres, convidadas a não mais se contentar com as doçuras do lar, a sair de suas casas. As Igrejas, a República exalta “o poder social das mulheres” considerado como fundamental ao desenvolvimento do “Welfare State”. (DAUPHIN, 2000, p. 18).

Por meio da exposição de Dauphin (2000), entende-se que a ocupação de determinados setores públicos pelas mulheres funcionou como uma forma de controle ou de apaziguadores das relações nos espaços de sociabilidade, se ocupando com trabalhos sociais. Reportando para a colônia Rio Branco-MT, em meados do século XX, D. Maria do Socorro usa sua imagem, na condição de professora/diretora, para realizar um trabalho social. Recepcionando e auxiliando as famílias, amenizando o impacto da chegada dos novos moradores da colônia.

A intenção de Dauphin (2000) no seu artigo é demonstrar a possibilidade de pesquisa em relação à História das mulheres, trazendo perspectivas de análise por meio de uma historiografia existente sobre o assunto. No subtítulo “Compensações e resistências”, ela analisa a inserção da mulher alemã do século XX no espaço público da seguinte forma (2000, p. 18):

[...] as mulheres burguesas socorrem, educam, controlam as mulheres pobres e operárias. Sob o estímulo de associações, elas transformam-se de “visitadoras do pobre”, segundo a velha expressão filantrópica (de Gerando), em investigadoras voluntárias, de damas patronesses em assistentes sociais, precursoras dos trabalhadores sociais. (DAUPHIN, 2000, p. 18).

Dessa forma, ela proporciona alguns esclarecimentos acerca da interseção da categoria mulher para mulheres, uma vez que diferenciam formas de existências entre as mulheres burguesas e mulheres pobres europeias. Do mesmo modo, retoma novamente a atenção para a existência no seio da colônia Rio Branco-MT, das múltiplas formas de participação da mulher no processo de feitura do local.

Os recém-chegados recebiam ajuda de quem já estava estabelecido, como no exemplo citado por D. Odila Costa Soares e por D. Nelcina Ferreira Lopes, no caso, grata por obter alguma “mistura” para ajudar na alimentação: “comprava um frango de D. Olívia Zanol e ganhava quiabo”. Dessa forma, os pequenos agrupamentos se organizavam para acolher, mesmo com pouco, os recém-chegados.

Logo, é destacado o papel realizado por D. Maria do Socorro dos Santos e de D. Olívia Zanol e, também, de outras mulheres anônimas que revelou a face da solidariedade nas quais o apoio mútuo entre as mulheres, além de amenizar o processo de transição, possibilitou construir relações de afeto, possível de se identificar nos relatos das colaboradoras da pesquisa, como também caracterizar a História das mulheres colonas de Rio Branco-MT, alicerçada na compensação e resistência, nomeando e apontando caminhos pelos quais elas transitaram e subverteram a ordem das coisas, como as mulheres que se revelaram no campo político por meio da esfera social, como aponta Dauphin (2000).

### 3.4 Terra e trabalho na colônia Rio Branco

*“Eu sempre fui de enxada e foice” (D. Odila).*

As mulheres relacionadas nesta pesquisa são oriundas de famílias de agricultores, portanto saíram de seus respectivos estados e adentraram em Mato Grosso com o intuito de continuar a exercer as mesmas funções, porém acalentadas pelo desejo de prosperidade, não mais possível nos respectivos locais de origem. Os projetos de colonização do Oeste brasileiro reativaram nessas pessoas as esperanças de permanecer na terra e dela se beneficiar.

Sem dúvidas, a terra foi o objeto de desejo de homens e mulheres que se aventuraram em adentrar nesse território, contudo o acesso como proprietários por meio da compra foi dificultado pela falta de capital, como mencionaram as narradoras. Com mais frequência as famílias se estabeleceram na terra como posseiras e por meio do trabalho, como meeiro<sup>20</sup>, sendo que o campesinato remunerado não foi mencionado em nenhum dos relatos, provavelmente pela baixa circulação de capital na incipiente colônia.

Tomando como exemplo a trajetória de D. Odila Costa Soares e sua família, observa-se que o acesso à terra foi marcado pelas três variações supracitados (trabalho remunerado/diarista, meeiro e trabalhador autônomo em sua propriedade). Nas duas primeiras terras, D. Odila Costa Soares morou e trabalhou como meeira junto com o marido. Depois ocuparam uma área na Vila Progresso, mas não se adaptaram. Uma nova tentativa de ocupação ocorreu no Córrego da Fortuna, que apesar de ser considerada uma terra ruim por conter muita pedra, como disse D. Odila, permaneceram por oito anos até trocá-la, e por fim fixaram na chácara, sua residência atual. Ela se refere a essa propriedade com muito orgulho, pois, encontrara a “terra boa”, sua pequena Canaã. Atualmente, pela idade e condições de saúde, ela não desenvolve a atividade campestre, mas uma das filhas e seu esposo, vivem das hortaliças, leguminosas e tubérculos que produzem na propriedade.

Apesar da família ter adquirido, por meio da compra, uma quantidade generosa de terra para a época (mais de dez alqueires), D. Ana Dorriquette relatou que “quando nós chegamos aqui, trabalhávamos igual escravos na roça. Sofremos demais em dez alqueires de terra, (o pai) morreu sem nada, foi tão ruim para nós, também morreu sem nada”. Com essa narrativa ela evidencia os tempos difíceis no início da colonização e o funcionamento do núcleo familiar.

D. Iraci Siqueira conta da peleja dessa época, explicitando a conturbada relação que mantinha com o pai. Condena-o pelo cerceamento das jovens mulheres das atividades educacionais em prol ao trabalho na lavoura:

[...] ele não dava folga para nós. Se fosse menino homem estava certo, mulher ir para escola, não (imitou o pai). Como nós, meninas eram as mais velhas, nós éramos os peões dele. A cidade era longe, ele tinha que comprar as coisas, se arrumava, ia todo bonitão, arreava o cavalo e ia e nós ficava na enxada. Nossa caneta era a enxada. Era o que ele ensinou a nós. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Iraci Siqueira em: 23/04/2019).

Quando nascidas em famílias pobres, o trabalho feminino, não é uma escolha, mas uma obrigatoriedade para prover o sustento de todos. Porém, a ambiguidade quanto aos papéis ditos

20 O meeiro conceituado por FERREIRA (1998) como aquele que planta em terreno alheio, repartindo o resultado das plantações com o dono das terras. (OLIVEIRA, 2009, p. 68).

masculino e feminino está implícita no fato de que o pai “provedor” na verdade exercia seu papel como administrador das funções domésticas, distribuindo-as entre os membros.

Aqui, se faz uma explanação da modalidade da dominação masculina, um dos campos de análise possíveis da História da mulher, segundo Dauphin (2000), optando por uma narrativa que indica a presença da dominação masculina, do patriarcado e do sexismo. Sob essa perspectiva, a autora (2000, p. 14) ressalta que:

Tanto nas sociedades pré-capitalistas quanto nas sociedades industrializadas, a dominação masculina é indissociável do modo de produção dos bens, excluindo as mulheres dos benefícios de seu trabalho. Na produção doméstica as mulheres são exploradas, ao mesmo tempo, no seu trabalho e na sua capacidade de reprodução: o produto do seu trabalho retorna ao seu tutor legal e a procriação submete-se ao controle da comunidade. As mulheres tornam-se, assim, um “bem de uso”, situação que não é própria aos sistemas arcaicos. Este modo de produção doméstica prolonga-se, com efeito, sob outras formas do sistema capitalista, através das relações familiares de produção (empresas artesanais, comerciais, agrícolas). Quer seja na padaria ou na agricultura, a dominação se exerce pelo monopólio profissional do ofício, do regulamento, das técnicas e da herança patrimonial. (DAUPHIN, 2000, p. 14).

A espoliação do trabalho da família pelo patriarca (pai/marido) está presente nos relatos das colaboradoras. As mulheres praticamente não partilhavam do resultado financeiro de seu trabalho, pois cabiam aos homens, administrar o dinheiro da venda dos bens de consumo produzidos na propriedade.

É importante perceber que o pai de D. Iraci Siqueira ao proibi-la de estudar, o fazia como forma de impor um rígido controle sobre sua conduta, protelando o contato com o sexo oposto e possíveis encontros amorosos. Perspicazmente D. Iraci interpreta que além disso, dedicar-se aos estudos significaria menos tempo de trabalho dedicados a lavoura, portanto prejuízo para o pai.

Para impedir o acesso a escolarização, o pai de D. Iraci Siqueira, utilizava o argumento que “estudar para aprender a ler e escrever carta para namorado?! Deixava não”. A autoridade do patriarca estava condicionada a ausência de conhecimento das filhas, estudar, portanto, ameaçava o poder do pai sobre as filhas, corromperia a moral das jovens mulheres, além de significar a diminuição da mão de obra.

Quando adulta, no final dos anos de 1990, D. Iraci retornou seus estudos pelo antigo projeto Mobral, porém não concluiu o processo de alfabetização. Não prosseguiu nos estudos, por acreditar que para ela não adiantava mais, no sentido profissional. Além do que, ficou receosa em deixar as filhas em casa, pois o marido reclamava em cuidá-las. A sexualidade é o elemento que norteou tanto o pensamento do pai quanto do esposo de D. Iraci Siqueira, uma vez que, no período que ela tentou retornar seus estudos na década de 1990, foi novamente repelida com o argumento de que a ausência da figura materna, como insinuou o esposo, colocaria em risco a integridade das jovens filhas, e ele enquanto pai se negava a exercer o papel na educação, principalmente sexual, das meninas.

A soberania masculina, ora do pai, ora do esposo, atravessou as vontades de D. Iraci Siqueira. Nos dois momentos, o patriarcado foi empecilho para efetivação no processo de escolarização. Desse modo, poderia ser indagado a seguinte situação, porque as mulheres se submetiam à determinadas situações?

Levando em consideração algumas questões importantes para essa reflexão, em primeiro lugar, a relação de dominação ainda ocorre, não da mesma forma mencionada pelas colaboradoras, mas em outras esferas. Fazendo uma leitura atualizada da relação que se estabeleceu nas famílias de D. Iraci

Siqueira e D. Ana Dorriguette, outrora duas adolescentes educadas pelas tradições de uma época, Tereza de Lauretis (1994) aponta que existe uma arquitetura denominada de tecnologia de gênero para que o sistema binário continue a existir. Também apontada por Dauphin (2000, p. 14) compreendendo que:

Quando se analisa por quais mecanismos, por quais mediações concretas e simbólicas, a dominação masculina se exerce, constata-se que, em geral, esta dominação não se faz de maneira frontal, mas por meio de definições e de redefinições de estatutos ou de papéis que não concernem unicamente às mulheres, mas ao sistema de reprodução de toda a sociedade. (DAUPHIN, 2000, p. 14).

Por meio de determinados mecanismos, como por exemplo, família, igreja, escola e as mídias, os valores comportamentais são concebidos, atravessando gerações. D. Iraci Siqueira ao relatar os argumentos do pai que a impediu de frequentar a escola, proporciona uma reflexão sobre o exercício da lei, ou melhor, a ausência da lei em relação a obrigatoriedade de manter os filhos na escola, como ocorre atualmente. “É aquela velha história, ninguém importava, não é como agora que se o aluno faltar por alguns dias seguidos, os professores vão atrás. Lá ninguém ia, e ele não dava folga para nós”. Embora a lei não determina funções, dominações e não atribui poderes, a ausência dela cria mecanismos de impedimento e ascensão das mulheres em locais de públicos, como no caso de D. Iraci Siqueira.

As vidas dessas mulheres foram marcadas pelas contradições imbricadas historicamente na construção da identidade feminina. Quando conveniente moldaram-nas aos padrões comportamentais cristão e patriarcal, isto é, submissas à moral religiosa e à órbita masculina, ao passo que expropriaram do seu trabalho sem considerá-las importantes para o provimento da família. Como aponta Cristina Scheibe Wolff (2015, p. 32):

As mulheres sempre trabalharam, especialmente em tarefas ligadas a casa e à agricultura, mas também nas fábricas, no artesanato. Se formos olhar, a vida da maioria das mulheres no passado, assim como da maioria dos homens, foram vidas marcadas pelo trabalho. Porém, agora, o que se estava reivindicando era o reconhecimento deste trabalho. (WOLFF, 2015, p. 32).

Às mulheres pobres couberam (e prossegue) o exercício da ruptura com esses estigmas, uma vez que, elas tiveram um papel importante para a sobrevivência da família, seja como filhas, esposas ou mulheres chefes de famílias, muito evidente na incipiente colônia de Rio Branco-MT.

Nos relatos de D. Ana Dorriguette e D. Iraci Siqueira as condições do trabalho na lavoura aliadas ao patriarcado coronelista de seus respectivos pais, deixaram marcas permanentes. Na época, essas mulheres mesmo resignadas, se submeteram à inúmeras situações, visto que, a autoridade do pai era inquestionável. Mas ao atualizar essas lembranças indignam-se com o fato de terem sido desprovidas de frequentar o ambiente escolar e a sociabilidade que esse espaço proporciona, restringindo a vida social dessas jovens aos eventos familiares e religiosos acompanhadas pela família.

D. Iraci Siqueira trabalhou na terra que o pai ocupou até casar-se. Após o matrimônio, além das tarefas domésticas, acompanhava o marido na lavoura e em outros afazeres da roça, na terra do sogro.

Meu sogro comprou uma terra, aí fomos nós abrir essa terra, abrir essa mata, era mata. Plantamos uma roça e ficamos lá, na maior dificuldade, não tinha estrada, não tinha carro, [...] meu sogro vendeu a terra lá, daí nós ir para a terra dos outros, arrumar

a terra dos outros como nós fez com a do meu sogro para nada? Nós não quisemos mais. [...] viemos aqui para a rua, já ajudei meu pai, ajudei meu sogro, trabalhando até morrer, aí nós não quisemos ir para a roça. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Iraci Siqueira em: 23/04/2019).

Por fim, a família abandona a terra do sogro e desiste da atividade campesina e do sonho de obter uma propriedade, subjetivo ao revelar que todo o esforço que fizeram não lhes renderam lucros, apenas sobrevivência. Abriram terras para outros. Com essa fala, se pode analisar que o trabalho que executara na terra alheia “talvez valesse a pena” se fosse na própria terra.

A família de D. Nelcina Ferreira Lopes não obteve acesso direto à terra, trabalharam como meeiros. O primeiro marido chegou a receber uma proposta para ocupar uma área, porém, para efetivar à posse da terra, toda a família deveria se deslocar para a propriedade. Embora desejasse, isso foi impossibilitado devido suas condições físicas, como relata:

Ele (o Governo) dava à terra. O delegado falou: Sr. Juca, para segurar essa terra tem que levar à família, mas eu não fui não, minha filha, estava para ganhar bebê, como ia desse jeito? Como ia criar essa menina numa picada? Aí a terra ficou para lá. A terra era longe, para o lado da Reserva do Cabaçal. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

Uma peculiaridade está no agenciamento do eleitorado como moeda de barganha para a obtenção da posse da terra.

Era assim: sê fazia o título, aí saia a terra procê, se você fosse pra lá a terra era sua, se não fosse, outro invadia [...] teve muitos que tiraram o título e não foi, aí chegava outro e invadia. Faz uma dó se não ia para a terra. Tinha uma água, terra boa. Tinha uma água que via a areia. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

Através da fala de D. Nelcina Ferreira Lopes, identifica-se uma dinâmica para a obtenção da terra baseada em três fundamentos: a ação política, a ação econômica e a ação social. Os habitantes da colônia deveriam se desvincular politicamente dos respectivos territórios de origem para vincular de fato na colônia e assim, concorrer a uma área.

Primeiramente, vincular a posse da terra ao título eleitoral, ao mesmo tempo que se caracteriza como uma forma de fixar o indivíduo ao território, obrigando-o a fazer o título ou a transferir para o um novo distrito eleitoral, cria uma relação de gratidão entre a família beneficiada e os envolvidos politicamente nessa negociação. Conseqüentemente, a região torna-se área de influência política dos atores envolvidos, que pela cumplicidade, forma-se uma rede de favorecimento e compensações entre o local (a colônia) e o regional (Estado).

Embora a situação descrita não se caracteriza como coronelistas, haja visto que, remota dos primeiros anos da república a ocupação do município se efetivou nos anos de 1960, Kaliane de Freitas Maia e Luis Henrique Cunha (2015) compreende que nos espaços locais estão entranhadas as relações de clientelismo e favorecimentos característicos dessa época, convergidos em doações, intermediações de emprego, facilitação do acesso aos serviços públicos, entre outras formas de auxílio pelos quais as pessoas criam vínculos com outras.

Como menciona Maia e Cunha (2015, p. 96), “o prestígio pessoal de um grupo ou uma facção é produto do reconhecimento das suas realizações e relações tecidas individual e coletivamente, do passado e do presente, dentro e fora dos municípios”.

Mais além, o critério de regularização da terra por meio do título consiste também em minimizar a ação de aventureiros em relação a especulação fundiária, pois, uma vez recebido a terra, o indivíduo não pode se beneficiar novamente da concessão de direitos à propriedade.

Pelo prisma social, a posse da terra é caracterizada como um bem comum familiar, cria-se, contudo, uma ideia de igualdade entre os cônjuges, embora dá a entender que as relações de dominação patriarcal continuaram (continuam) impregnadas no que se refere às ações do cotidiano. Mas, devem ser valorizados esses feitos, pois, de certa forma, fortaleceu a figura feminina enquanto coproprietária e, portanto, autêntica às condições de igual valor como provedores dos genitores. Em caso de separação ou morte, o título definitivo da terra em nome dos cônjuges facilita a resolução dada sobre a propriedade.

Outra questão interessante durante o processo de ocupação da colônia Rio Branco é o caráter itinerante pelos quais os recém-chegados se encontravam. Para Martins (1996), isso pode ocorrer em função dos rearranjos econômicos da região, como aponta a seguir:

Quando não integrados no mercado de trabalho, os camponeses eram e são expulsos de suas terras e empurrados para “fora” da fronteira econômica ou para “dentro” como assalariados sazonais. Se encontram terras livres mais adiante, continuam a tendência migratória, mesmo que para pontos mais distantes. É notável a circulação de informações sobre terras livres ou presumivelmente livres, entre camponeses, centenas de quilômetros adiante. A teia de relações de parentesco e de compadrio se encarrega de difundir as informações sobre a localização de novas terras que ainda podem ser ocupadas. O que é facilitado pelo lento deslocar de fragmentos de grupos familiares desses camponeses. (MARTINS, 1996, p. 41).

As notícias de terras desocupadas na colônia aumentaram as expectativas em obtê-las e, por consequência, a tensão se instala nesses ambientes. Relata ainda D. Nelcina Ferreira Lopes a tumultuada ocupação que ocorreu no Córrego das Botas, adjacência à Reserva do Cabaçal. “Se precisa de ver, mulher perdeu cria no meio do mato correndo, homem quebrou o nariz, quase morreu. Invadiram terra, aí eles tiraram eles de lá, meteram fogo, um invadia, outro invadia” (Sic) (entrevista realizada com a Sr.ª Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019). Sem uma política de reforma agrária que direcionassem as ocupações, trabalhadores rurais entravam em conflito entre si na tentativa de consolidar a permanência na terra.

D. Odila Costa Soares (entrevista realizada em: 26/04/2019) utilizou as seguintes palavras para explicar o processo de articulação sobre a terra: “eles não ganharam terra, eles meteram a boca lá e conseguiu um pedacinho de terra lá em cima”, questionando a veracidade de que o Governo de Mato Grosso doava terra para os colonos recém-chegados, instrumento de propaganda sobre a região. Desse modo, a ocupação de terra subvencionada pelo Governo, mesmo em terras longínquas e aparentemente fora do interesse de apropriação capitalista, nem sempre ocorria de forma tranquila, como expôs D. Nelcina Ferreira Lopes e D. Odila Costa Soares.

Em ambos os casos está intrínseco o interesse por parte do Governo em estimular a circulação dessas famílias pelo interior da colônia, deslocando-as para áreas ainda mais distantes. Desse modo, é compreendido que o interesse da frente pioneira, é criar a dinâmica para que a frente de expansão

faça a abertura de novos espaços, ou seja, ressignificar o papel de cada ator em seu respectivo cenário. A formação de novas áreas agricultáveis, consciente ou inconscientemente, possibilitou o rearranjo espacial ao mesmo tempo que conduziu a penetração da frente pioneira em espaços já consolidados.

A heterogeneidade que compõe o projeto de colonização em Rio Branco garantiu a manutenção de mão de obra livre, uma vez que, o acesso à terra não se estendeu a todos os colonos, coabitando nesses espaços, diferentes formas de pensar os modos de sobrevivência (MARTINS, 1996).

No Córrego da Fortuna, área rural de Rio Branco, D. Odila Costa Soares presenciou a transposição de terras de cultivo para terras de pastagens, resultado da venda indiscriminada da propriedade que foi ocupada por pequenos agricultores. Possivelmente, uma das primeiras comunidades dos arredores da colônia de Rio Branco a desenvolver essa transição da pequena para média propriedade. Conta com pesar que “teve gente que vendeu o direito<sup>21</sup> da terra por uma sacola de açúcar. Quem não tem cabeça, vende mesmo”.

Por outro lado, as terras da região mencionada têm seu relevo constituído por serras e pedrarias e, que segundo D. Odila Costa Soares, era em torno de três alqueires. Mas, devido ao baixo potencial agrícola, desestimulou a permanência das primeiras famílias no local, inclusive foi esse argumento utilizado pela narradora para explicar os motivos pelo qual não permaneceu por definitivo na comunidade rural do Córrego da Fortuna.

Após oito anos estabelecida na Fortuna, D. Odila Costa Soares repete o mesmo feito daqueles que ela condenou outrora. Em sua análise, ela acaba desenvolvendo um critério diante das possibilidades de venda de terras por seus correligionários. Em seu julgamento, condenou a venda dos direitos da terra como malandragem da especulação fundiária na relação recíproca entre o ocupante e o comprador, porém não utiliza o mesmo critério para aqueles que as venderam no intuito de investir noutra propriedade territorial. Para ela, o feito é plausível, uma vez que investiram na terra ideal, se fixando por definitivo. Seu relato indica o início do processo de remembramento fundiário em Rio Branco- MT, que se efetivou nos fins dos anos de 1980 e nos anos de 1990, deste modo, elemento para outra discussão.

A lavoura, contudo, foi o início do processo de construção desse espaço. Indiscutivelmente coube as mulheres, filhas ou esposas, parte da função de remover, semear e colher os frutos da terra, “ou era isso ou passava fome, minha filha”, como dissera D. Odila Costa Soares e corroborado pela fala de D. Nelcina Ferreira Lopes ao afirmar que “mulher e homem ia tudo para o mato, até debaixo de chuva”.

Embora o trabalho exercido pelas mulheres na lavoura esteja evidente, no campo simbólico ele está vinculado como “ajuda”, ou seja, para aumentar a renda doméstica, não como força provedora, ocorrendo a desvalorização do trabalho feminino, como aponta Andréia Aparecida Signori (2017, p. 6):

O trabalho da mulher no lar ou na roça não se constituía como meio de conquista de autonomia, pois além de não ter sua mão de obra reconhecida como um trabalho, geralmente não participava dos lucros obtidos com o mesmo, cabia ao homem administrar as finanças. Na esfera moral, trabalho feminino, visto e avaliado enquanto ajuda, pressupunha posições hierarquizadas e subordinação. A enunciação do mesmo enquanto trabalho passa a uma esfera de complementaridade. (SIGNORI, 2017, p. 6).

---

21 Segundo Martins (1996) muito característico da frente de expansão, no Brasil, é a ausência da propriedade formal da terra, esta última constituída de simultâneos direitos de posse e domínio. A população camponesa é geralmente posseira ou ocupante de terra, sem título de propriedade. A interlocutora utiliza-se o termo direito como denominação correta para definir a relação entre a terra e seu ocupante.



O não reconhecimento do trabalho feminino na lavoura no interior da colônia Rio Branco é mais um elemento de invisibilidade do seu papel. As próprias mulheres acabavam se vendo como quem ajuda o marido na roça, tirando assim a importância do seu trabalho. O estereótipo instituído por gerações passadas e ainda presente em alguns segmentos sociais de que a mulher é biologicamente mais frágil e fraca a coloca numa condição de apenas ajudante e colaboradora nas atividades da lavoura, nunca como responsável ou protagonista do trabalho agrícola, pois, o responsável e/o provedor sempre é o homem. “Isso significa que lidamos muito mais com a construção masculina de identidade das mulheres trabalhadoras do que com sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual” (RAGO, 2011, p. 579).

Ao falar da mulher na colônia, falamos majoritariamente das trabalhadoras rurais que, no entanto, não eram reconhecidas como tal, pois sua identidade estava condicionada aos serviços domésticos, sendo reconhecida como “do lar”. Somente nos anos de 1980, como informa Signori (2017), que essas mulheres são reconhecidas como trabalhadoras rurais, nos quais incidem as garantias de direitos, outrora acessível aos homens e outros dos quais as trabalhadoras urbanas eram beneficiadas, como o salário maternidade.

Conseqüentemente, o olhar da mulher sobre si, ao referir seu trabalho como algo complementar, refletia a condição política, social e cultural dos anos de 1960 e 1970, explicitado pela ausência de direitos a ela conferido.

Um dos maiores desafios é reconhecer este elemento que se aloja na identidade feminina, que aceita e reproduz os estereótipos das quais se tentam desvencilhar, mas que por ora ainda é muito presente. Como visto em Rago (2011), uma série de situações colaboraram para que o homem, como pai, marido e político moldasse uma identidade feminina estruturada nos interesses de perpetuar o poder patriarcal.

Retomando as narrativas das mulheres, uma das queixas sobre a vida na colônia, era o excesso de chuva. A Chuva que para muitos era sinônimo de abundância se colocara como um grande obstáculo para a vidas dessas famílias, especificamente após a colheita do arroz. Como menciona D. Ana Dorriguette, “chovia muito, não dava tempo de secar o arroz. O arroz mofava empilhado”. D. Nelcina Ferreira Lopes e D. Erly Fonseca fornece informações mais precisas ao relatar que o excesso de chuvas fazia com que o arroz colhido e empilhado brotava antes de ser comercializado. Situação que acarretou muitos prejuízos, além de desconforto alimentar observado nas seguintes palavras:

Chovia muito, não dava tempo de secar o arroz. O arroz mofava empilhado. O arroz era muito ruim, chovia muito e o arroz apodrecia, um arroz grande (faz menção de nojo). Cozinhava na água e sal para não ficar devendo o patrão. Eu montava no coco e abacate, porque arroz só no sal não vai. Um arroz preto, fedendo de podre. Comia para não morrer de fome. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

A CASEMAT comprava o arroz, apodreceu muito arroz lá, deve que ficava esperando pegar preço e apodrecia. Nós comíamos aquele arroz ruim, chegava está escurecendo por dentro, já quase podre. Fazia ele, com pouco tempo ele azedava. Tanto arroz e nós comíamos arroz podre. (Sic). (Entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Erly Fonseca em: 14/04/2019).

Antes de se firmar como comerciante, D. Erly Fonseca trabalhou na colheita de arroz e na quebra de milho em terras arrendadas no Córrego do Ouro. A pequena propriedade era praticamente autossustentável e, diga-se de passagem, resultado do esforço feminino. A vida diária vinculava-se ao trabalho de plantar, colher, secar, socar, moer, cozinhar, em síntese, uma jornada sem fim, além dos tratos com os animais.

Na figura 18 é visto uma das atividades realizadas por mulheres no seu cotidiano. Dentre as várias atividades que executavam, está a responsabilidade em processar os alimentos para serem consumidos por seus familiares.

**Figura 18** - O trabalho feminino na colônia Rio Branco- década de 1970



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data: anos de 1970.

A fotografia captura o momento em que é realizado uma das etapas do processamento manual do arroz. Após descascado no pilão, o arroz era abanado para separar as cascas, que com o movimento era jogado ao chão. Ainda é notado, que as galinhas reaproveitavam as palhas e eventuais arrozes que caíam. Ao fundo, o paiol, uma espécie de galpão para guardar os mantimentos colhidos e que seriam consumidos ao longo do ano. A direita da imagem há um pé de mamona, sua semente era um dos ingredientes utilizados na fabricação de sabão.

Houveram ocasiões em que D. Erly Fonseca socou arroz no pilão a meia, diante à escassez do alimento, ou seja, ofereceu sua força de trabalho em troca do alimento. Para o café, além de plantar, colher, secar, torrar e moer o grão, tinha que extrair o caldo da cana na engenhoca para fazê-lo. Conta que “a roça de cana era afastada, a engenhoca para moer a cana, era tocada a pedal. Tinha que ter muita força na perna”. Com essa fala, faz menção a um problema adquirido. A cartilagem está desgastada. “Hoje minha perna não aguenta nada, talvez por isso”.

Na figura 19, as jovens estudantes executam a tarefa de arar a terra, durante uma aula de práticas agrícolas. Provavelmente as estudantes preparavam o canteiro para o cultivo de hortaliças na escola.

**Figura 19** – Atividades escolares



**Fonte:** Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada.

O trabalho agrícola estava presente no currículo das escolas rurais mistas. Rapazes e moças da colônia eram estimulados a desenvolver essas habilidades para que dela fizessem uso no cotidiano, como uma extensão da realidade vivenciada na colônia pela qual toda a mão de obra familiar, inclusive a feminina, foi fundamental para o sucesso da lavoura.

Os principais cultivos na região, como afirmaram as entrevistadas, era o arroz, o milho e o feijão. Em menor escala observou-se a presença da lavoura permanente de algodão e café. Paralelo, havia o cultivo de tubérculo, hortaliças, frutas e outros gêneros que seriam apropriados para o consumo das famílias e vendido o excedente. Como aponta Ana Dorriguette (entrevista realizada em: 24/04/2019), “a minha mãe plantou mandioca, plantou abóbora, aí nós vendíamos. Entregava num restaurante aqui, na época já tinha o restaurante da D. Alice”.

O brasão do município, na figura 20, faz alusão aos principais produtos cultivados na colônia. Através do brasão é identificado o arroz, o milho e o café como principais cultivos da colônia. A intenção é marcar que em função desses produtos que o município se ergueu e por isso, foi instituído com símbolo municipal, com o advento da emancipação política.

**Figura 20** - Brasão de Rio Branco



Fonte: <http://www.riobranco.mt.gov.br/-Prefeitura municipal de Rio Branco- galeria de fotos>.

Na figura 21, as mulheres, representam alguns dos produtos em exaltação da colônia no desfile cívico em homenagem ao “7 de setembro”, como forma de reafirmar o patriotismo e o sentimento de pertencimento, celebrando na colônia os eventos comemorativos da nação.

**Figura 21** - Atividades desenvolvidas na colônia por meio do desfile cívico



Fonte: Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data: 1975.

As moças posam com vestimentas temáticas que enaltecem a agricultura e seus principais cultivos. Da esquerda para a direita, o feijão, o café<sup>22</sup>, o milho, o arroz e o algodão. Ressalta, porém, que o algodão e o café não tiveram importância econômica para o município, de acordo com as narradoras. Foram algumas das experiências realizadas na região sem êxito expressivo. O café, como evidenciam as narradoras era somente para o consumo.

Martins (1996) ressalta que em regiões de ocupação recente, iniciado pela frente de expansão é possível identificar elementos característicos do capital, que ele definiu como economia de excedente. Insiste em afirmar que não se trata da expansão capitalista em sua gênese, mas que também não podemos considerar que a rede mercantil que se forma é apenas resultado do excedente como sobra, uma vez que há um planejamento que foi executado para que isso ocorresse. Em outras palavras, ele afirma que:

<sup>22</sup> Pelas informações de Cleide Pires dos Santos, a segunda moça da fotografia, da esquerda para a direita, representou o café. A blusa vermelha, simbolizando o café maduro e o short preto, o café beneficiado ou em grãos secos. Durante o desfile a moça carregava o abano de café, acessório fundamental para compor a indumentária.

As relações que na história da fronteira no Brasil tem precedido o avanço da frente pioneira propriamente dita não se caracterizam pela ação do empreendedor que expande a reprodução capitalista do capital no território novo. Antes, sua ação é no sentido de estender as relações mercantis além dos limites do território propriamente incorporado na reprodução capitalista do capital. (MARTINS, 1996, p. 48).

D. Iraci Siqueira informa que “na época tinha que vender arroz na folha, quando colhia era só entregar”, nesse caso, a produção por vezes já estava negociada. Complementando, D. Nelcina Ferreira Lopes salienta que “o arroz era batido e vendido na casca, baratinho”. Contudo, as narradoras reforçam a ideia de que desenvolviam a economia excedente planejada, como conceituada por Martins (1996).

Nelcina Ferreira Lopes salienta que “o arroz era batido e vendido na casca, baratinho”. Contudo, as narradoras reforçam a ideia de que desenvolviam a economia excedente planejada, como conceituada por Martins (1996).

Assim, é compreensível reconhecer por meio dos relatos das colaboradoras a existência de duas modalidades de comércio dos produtos agrícolas. Neste caso, podia vender para particulares ou diretamente para a Companhia de Armazéns e Silos de Mato Grosso (CASEMAT). Como cita D. Nelcina Ferreira Lopes, o marido “vendia para o Sr. Macebispo<sup>23</sup>, que vendia para a CASEMAT. Dava renda para o Macebispo. Eles lá que vendiam, que ganhavam dinheiro”. Quer dizer, é identificado a atuação dos atravessadores, que mediante as dificuldades dos agricultores em transportar as mercadorias, vislumbraram a oportunidade de obterem lucros.

Para quem não possuía a terra os lucros ficavam ainda mais compactados, como no caso de D. Nelcina Ferreira Lopes e D. Erly Fonseca, que trabalharam por muito tempo no sistema de meeiro, ficando o lucro fracionado entre o proprietário da terra e o atravessador. Esse esquema garantiu a manutenção da pobreza para a maioria, em detrimento do enriquecimento de uma minoria.

A CASEMAT era uma garantia de venda do produto, porém a logística falhava com frequência, pois segundo os relatos de D. Erly Fonseca “a CASEMAT comprava o arroz. Apodreceu muito arroz lá, deve que ficava esperando pegar preço e estragou”. (Sic).

Se por um lado D. Erly Fonseca caracterizou a ação do órgão como um esquema econômico para garantir o escoamento da produção, por outro lado, se verifica a omissão por parte do Governo para com a colônia de Rio Branco, entregando-a à normatização de práticas internas de negociação. “Foi aí, que o Zé Dourado<sup>24</sup> começou a enriquecer”, afirma D. Erly Fonseca. A narradora expõe sua interpretação sobre a origem da riqueza desse morador relatando que: “o Zé Dourado, era na época conhecido como Zé do ovo, vendia ovo de porta em porta”, realizava a compra e venda de arroz e de outros produtos.

Quando a CASEMAT foi desativada<sup>25</sup> no município, os agricultores transferiram para os compradores particulares o excedente da colheita. Na interpretação de D. Erly Fonseca “a proibição da

23 O Sr. Macebispo, morador de Rio Branco desde da década de 1970, não atuou na compra e venda de arroz, ele aliciava trabalhadores para as atividades de meeiro, ficando com uma parte da produção por ter arrumado o serviço. Como o vulgo “gato” ou empreiteiro. Essa informação foi mantida pela relevância da narrativa.

24 Zé dourado é referência do mito burguês do “trabalho como ato de enobrecimento e enriquecimento”. Foi identificado pelas colaboradoras como um comprador/vendedor de arroz, posteriormente, instalou uma máquina de beneficiar arroz, milho e feijão. Atendia o mercado interno e externo (Bolívia). Com a transição de terras agricultáveis para terras de pastagem, as instalações da antiga máquina de arroz foram adaptadas para a fabricação de ração animal. Nota-se a perspicácia da família em reconduzir os negócios seguindo a tendência do mercado.

25 A CASEMAT foi extinta oficialmente no Estado de Mato Grosso em 1998. Suas funções foram remanejadas para a Assistência e Extensão Rural (EMPAER), criada em 1992. Em Rio Branco, no final da década de 1980, as atividades da CASEMAT eram ínfimas, segundo os relatos.

CASEMAT em comprar o arroz, rendeu lucros ao Zé Dourado”, seu estabelecimento tornou-se referência para os agricultores.

Para aqueles que se davam ao luxo de recorrer a máquina para beneficiar o arroz, sendo a prática mais corriqueira o uso do pilão, parte do produto que levavam ficava para o dono do empreendimento, uma vez que o pagamento pelo uso do serviço era feito em espécie, devido à pouca circulação monetária. Contudo, o estabelecimento acumulava um estoque generoso de arrozes, adquirido por meio da compra e pelo sistema de meia pelos serviços realizados no beneficiamento. Dessas práticas, o acúmulo de produto no armazém converte-se em mercadoria, vendida no município e externamente. Essa mesma empresa beneficiava o milho, transformando-o em fubá e canjiquinha (milho triturado) e atuou na compra e venda de feijão. Ao reconstituir o percurso dos gêneros produzidos na colônia Rio Branco-MT, da produção ao beneficiamento dos alimentos, fica evidente a espoliação da mão de obra de toda a família envolvida no processo de produção e consumo.

O capital ganhava forma na colônia com a instalação dos primeiros galpões de comércio e beneficiamento dos gêneros alimentícios produzidos na região, além da máquina de arroz como mencionado, são localizados por meio das entrevistas, a presença do moinho de milho artesanal, transformando-o em fubá, comum no uso da culinária mineira e capixaba. Algumas famílias, como do sogro de D. Iraci Siqueira, instalaram em suas propriedades, conferindo-lhes um certo *status*, por mais arcaico que fosse.

Apesar do café não ser um produto de projeção no mercado interno, confere a existência de algumas lavouras de subsistências em um período curto. D. Nelcina Ferreira Lopes e D. Erly Fonseca indicaram sua importância para os moradores do local. O beneficiamento desse grão era realizado de forma artesanal, desde o plantio ao produto final. Da mesma forma, o melaço da cana, que para a maioria dos habitantes era a única forma de adoçar a bebida e outros alimentos, era obtido por meio da “engenhoca”, instrumento demonstrado na figura 22.

**Figura 22** - Engenhoca utilizada para moer cana.



**Fonte:** <http://www.riobranco.mt.gov.br/-Prefeitura Municipal de Rio Branco - galeria de fotos>. Data indeterminada.

Dona Nelcina Ferreira Lopes afirma que muitas vezes “limpava o café à mão para vender limpo, para comprar outras coisas”. Consistiam essa tarefa em secar ao sol e descascá-lo, vendendo o subproduto, mais valioso que vendê-lo na casca.

Dona Erly Fonseca se orgulha de ter presenciado, mesmo diante dos sofrimentos, o desenvolvimento da colônia e posteriormente da cidade de Rio Branco-MT, e com ela a edificação dos pioneiros da cidade. Sobre essas personagens, um periódico da Revista Atualidade com sede em Corumbá, que circulou em Mato Grosso nos anos de 1970, descreve a vida dos emergentes da Colônia Rio Branco-MT da seguinte forma:

Foi Manoel Jorge Ribeiro um dos apaixonados pelo lugar. Além de seu estabelecimento de tipo magazine, é pecuarista da fazenda Portugal afim de dar oportunidades de empregos e crescimento a Rio Branco, ele cria e amplia a produção de aves, suínos, plantação de arroz, milho e feijão. [...] o feliz casal Sr. Rondon e D. Alice Reis [...] seu hotel é à beira das águas cristalinas do Rio (sic) Branco. Enquanto isso, Rio Branco cresce assustadoramente com verdadeiros estabelecimentos. (ATUALIDADES, 197?, p. 72).

Entre outros assuntos de cunho político e social, esse exemplar da revista divulga o processo de colonização em Mato Grosso. Além da colônia de Rio Branco, o periódico faz referência as colônias de Mirassol D'Oeste<sup>26</sup>, Cristinópolis<sup>27</sup>, entre outros projetos de colonização também situados na microrregião do vale do Jauru-MT.

A imprensa escrita tivera um papel muito importante na divulgação dos projetos de colonização. A função não se restringia em arregimentar novos colonos, mas também em construir a memória do local a partir dos feitos dos pioneiros. De certa forma essa memória cristalizou-se no município, pois é por estas referências que as colaboradoras cruzam suas histórias com a dos pioneiros, como D. Erly Fonseca ao narrar que “D. Creuza e o Sr. Manoel (Português), instalaram uma vendinha feita de tábua e foi crescendo. Quando o Manoel Português ampliou seu estabelecimento, muitos falaram que os mercadinhos iriam falir, mas estou aqui até hoje”. A sobrevivência de seu estabelecimento segundo D. Erly Fonseca se condicionou ao fato de oferecer “salgados prontos” que atraíam uma clientela específica e daqueles que eventualmente se deslocavam das áreas rurais para a zona urbana a fim de obter víveres não produzidos nas respectivas terras.

A imprensa escrita tivera um papel muito importante na divulgação dos projetos de colonização. A função não se restringia em arregimentar novos colonos, mas também em construir a memória do local a partir dos feitos dos pioneiros. De certa forma essa memória cristalizou-se no município, pois é por estas referências que as colaboradoras cruzam suas histórias com a dos pioneiros, como D. Erly Fonseca ao narrar que “D. Creuza e o Sr. Manoel (Português), instalaram uma vendinha feita de tábua e foi crescendo. Quando o Manoel Português ampliou seu estabelecimento, muitos falaram que os mercadinhos iriam falir, mas estou aqui até hoje”. A sobrevivência de seu estabelecimento segundo D. Erly Fonseca se condicionou ao fato de oferecer “salgados prontos” que atraíam uma clientela específica e daqueles que eventualmente se deslocavam das áreas rurais para a zona urbana a fim de obter víveres não produzidos nas respectivas terras.

---

26 Entre os anos de 1960 e 1970 foram implantados vários projetos de colonização em Mato Grosso, nas quais a Revista Atualidade menciona em seu texto como: “cidades”. Uma dessas é Mirassol D'Oeste, emancipada em 1976, situada a 61 km ao Norte-Oeste de Cáceres, trecho da BR 364 adentrando na MT 175.

27 Cristinópolis era distrito de Cáceres até 1978, em 1979, a região tornou-se distrito de Salto do Céu após sua emancipação.

Nas figuras 23 e 24, respectivamente, é visto a fachada do estabelecimento comercial de D. Erly Fonseca em períodos distintos, que funciona desde 1976 no mesmo local. Segundo relato da proprietária, houve alguns momentos de dificuldades financeiras, mas optou em vender a terra para saldar as dívidas e continuar com o comércio.

Na figura 23, a matraca, peneiras, torrador de café, saco de estopas, vasilhas de alumínio e a trempe para fogão à lenha estão expostos para atrair os clientes. A imagem foi produzida para retratar sua filha, hoje com 47 anos de idade, como relatou D. Erly Fonseca. Contudo, ela permite vislumbrar o cotidiano da época, as ferramentas e utensílios utilizados para produzir, beneficiar e cozinhar os alimentos.

**Figura 23** - Estabelecimento Comercial de D. Erly (1)



**Fonte:** Arquivo pessoal de D. Erly da Fonseca. Data:1982.

Na figura 24, D. Erly Fonseca mantém a estratégia de exposição das mercadorias como forma de atrair a clientela, adequando às necessidades e ao cotidiano da atualidade. O antigo e o novo compõem a fachada e o estabelecimento. No seu interior, a caixa registradora manual indica a resistência em se adequar totalmente ao tempo tecnológico.

Na fachada, o banco de madeira relembra a hospitalidade de outrora, o tempo disponível para sentar-se à frente, as horas de conversas e o exercício de confiança mútua, uma vez que as mercadorias estão dispostas. Em contraste, o moderno está presente na arquitetura que agrega porta de vidro, o letreiro e o toldo. São elementos que indicam a redefinição do estabelecimento com as aspirações das representações do ser e parecer moderno.



**Figura 24** - Estabelecimento Comercial de D. Erly (2)



**Fonte:** Imagem obtida pela câmera fotográfica do celular da pesquisadora Zilma Martins de Moura com a permissão da proprietária, D. Erly da Fonseca. Data: 2019.

A sobrevivência dos mercadinhos denominados de “bolixos” é vinculado também a uma prática muito comum em pequenos núcleos de povoamento, a caderneta do fiado. Em regiões em que a circulação monetária ocorria em épocas específicas de colheita, o fiado se tornou uma prática habitual, que ultrapassou gerações, incorporada nos hábitos culturais presentes. Os laços se estreitam mantendo a permanência da clientela, e nessa relação paradoxal entre o dono do estabelecimento e o cliente, não se distingue solidariedade da estratégia mercadológica, pois essa análise depende do ponto de vista, ou seja, do lugar de fala de cada sujeito.

Para o cliente, o gesto de confiança da proprietária ao vender fiado, exige uma fidelidade, portanto o endividamento faz dele um fiel cliente, que paga a conta antiga e abre um novo crédito. Além de que, manter o nome “limpo na praça”, ou seja, zelar pela moral e a honra faziam com que os compromissos financeiros fossem cumpridos. E assim, conforme as tradições de uma época, as relações comerciais por vezes se desdobravam em relações pessoais.

Outro exemplo em que as relações em comunidade são postas em evidências e nos quais os limites entre o pessoal (privado, familiar) e o público (o que a pessoa representa para a comunidade) é narrado por D. Odila Costa Soares. Conta indignada que ao casar uma das filhas, amigas e irmãs arrecadaram entre os moradores da colônia fundos para a festa do casamento e que “elas foram pedir ao sr. Zé (Dourado) e ele não deu, ele já era bom de condições, minha filha”. Em ambos os casos é possível perceber que o clientelismo e o assistencialismo tornaram-se signos imperiosos pelas quais as relações se estabeleciam, sob a premissa da reciprocidade.

Algumas pessoas foram referenciadas pelas narradoras pelo exemplo do sucesso financeiro que obtiveram. D. Erly Fonseca, porém, rememora um caso contrário, de um emergente empresário da região que “[...] até início do ano de 1990 (ele) era dono da maior loja de roupas, calçados e acessórios, além do posto de gasolina”, que segundo a narradora, não administrou os lucros obtidos durante os tempos áureos na região, vivendo atualmente de poucos recursos na capital, Cuiabá. A Revista Atualidade o retratou da seguinte forma no periódico da década de 1970:

Tecidos Guanabara do sr. José Rodrigues da Silva, que ajuda mais de duzentas famílias, vendendo e financiando mais de mil artigos. Homem de visão, pertencente à família do deputado Antônio Lopes Lins, que por sua vez tem carreado benefícios incontáveis a Rio Branco. (ATUALIDADE, 197?, p.72).

As informações prosseguem descrevendo-o como “um baluarte do progresso. Seu esquema de trabalho, inclui totalmente o programa de integração do Brasil”.

Dando continuidade, as figuras 25 e 26 exibem o momento do desfile cívico ocorrido na colônia Rio Branco em 1975. Alguns estabelecimentos comerciais, como a máquina de arroz (cerealista Santa Cruz) e as lojas Guanabara do sr. José Rodrigues da Silva são retratadas em segundo plano. Notam que em pouco mais de duas décadas, a colônia passou a exibir uma arquitetura de alvenaria sinônimo de prosperidade para a época.

**Figura 25 - Evento cívico na colônia Rio Branco 1**



Fonte: <http://www.riobranco.mt.gov.br/>-Prefeitura municipal de Rio Branco- Galeria de fotos. Data: 1975.

**Figura 26 - Evento cívico na colônia Rio Branco 2**



Fonte: <http://www.riobranco.mt.gov.br/>-Prefeitura municipal de Rio Branco- Galeria de fotos. Data: 1975.

Geralmente estes eventos eram realizados pelas escolas com o apoio da comunidade. Mais que um evento, era uma festividade, visto as raras ocasiões que ocorriam. Ressalta também, que o projeto de educação da época valorizava os eventos cívicos como forma de demonstrar o alinhamento e a subserviência ao projeto político nacional da ditadura civil e militar. Com o golpe militar de 1964

os novos representantes políticos trataram de instituir mecanismos de controle para que pudessem assentar seu projeto político, centralizador e autoritário.

Por meio das escolas, os governantes, impuseram um currículo educacional para consolidar seu poder. Pelo decreto 68.065/71, como informa Selva Guimarães Fonseca, ocorreu a diminuição da carga horária das disciplinas de História e Geografia em função da instituição das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Legalizou também a criação dos centros cívicos e proibiu qualquer outra forma de organização estudantil. Dessa forma, como explica Fonseca (1993, p. 38):

As atividades cívicas extraclasse são instituídas legalmente dentro das escolas com o objetivo de garantir uma maior eficiência da pátria educativa. Dentre as inúmeras atividades previstas em lei, os atos cívicos tornam-se presentes no cotidiano escolar. (FONSECA, 1993, 38).

O culto patriótico era assunto que transitavam por todas as disciplinas, alcançando um espaço extraescolar, ainda que obviamente, as disciplinas EMC e OSPB foram instituídas para esse fim específico. Lê-se na faixa, retratada na fotografia (figura 24): “A pátria é a união de todos”. O discurso homogeneizado e subserviente, intenção do governo federal é solidificado, enquanto a população interpretava como forma de se fazerem presentes e integrados à nação.

Entre sucessos e insucessos as narradoras teceram suas histórias emaranhadas a tantas outras. Não esconderam seus momentos de fraquezas e penúrias. Muitas frases soaram como denúncia do descaso político, outras como, lamento exorcizante do passado que experimentaram, expressas nas palavras de D. Nelcina Lopes: “Será que nós tinha que sofrer tudo isso, para vir passar no mato dessa condição?” (Sic).

### **3.5 A elaboração de uma narrativa histórica para o desenvolvimento do ensino de História local na educação básica do município de Rio Branco- MT**

Os relatos das mulheres que se dispuseram a partilhar suas lembranças para compor uma narrativa histórica sobre o Município de Rio Branco-MT durante a ocupação, evidenciados respectivamente nos capítulos II e III, tem a função de instrumentalizar a elaboração do Guia Didático para o ensino de História local.

O guia, em apêndice, tem como objetivo ampliar a perspectiva de ensino de História local para a comunidade escolar do município de Rio Branco-MT, tendo como referência as análises das fontes orais e iconográficas, que aliadas a outros documentos e/ou recursos metodológicos ofereçam possibilidades de aprendizagens partindo do espaço de vivências dos discentes. Dessa forma, propomos o desenvolvimento da aprendizagem significativa por meio da análise das fontes, estimulando a pedagogia da pesquisa-ensino na educação básica.

O modelo elaborado é uma versão do manual do professor, constando o objetivo geral, os objetivos específicos dos eixos temáticos, a metodologia e as atividades a serem desenvolvidas com os discentes dos 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, conforme as temáticas desenvolvidas na sala de aula. O guia oferece possibilidades de proporcionar uma análise híbrida entre os acontecimentos do local para o global ou do global para o local.

Contudo, a impressão do Guia Didático para o uso do aluno limita-se aos eixos temáticos, distribuídos da seguinte forma: Identidade; Produção, comercialização E trabalho na colônia Rio Branco e Natureza, ambiente e saúde.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao recorrer as narrativas femininas para compreender a formação da colônia de Rio Branco-MT, a intenção era a de conferir visibilidade a este grupo no processo de ocupação recente do município de Rio Branco-MT, analisando em quais ambientes e circunstâncias a sua presença foi mais marcante. Preponderantemente, seria necessário destacar o reconhecimento de si enquanto sujeitos históricos na abordagem com as interlocutoras.

Assim, desde o início foi constatado, por parte das mulheres entrevistadas, o sentimento de negação de si como protagonista dos acontecimentos históricos que buscávamos evidenciar nessa dissertação. O estranhamento era explicitado em interjeições como: Será que posso ajudar? Por que você não entrevista o sr. Pedro? Ele chegou na mesma época que eu, e fala bem sobre esse tempo. Dessa forma as narradoras indicaram outros sujeitos que consideravam mais “importantes” ou que portavam memórias de eventos das quais elas não participaram diretamente, indiciados pelos pioneiros como marco na História do município.

As mulheres iniciaram conclamando maridos e/ou pais, comerciantes, proprietários de terras, não se posicionando como sujeitos, aliás, foi difícil convencê-las da importância em tê-las como colaboradoras, haja vista, a representatividade desse grupo diante da historiografia.

Pesquisas envolvendo as mulheres como categoria de análise aumentaram consideravelmente no Brasil nos anos finais do século XX e início do século XXI. Numa relação de mão dupla que envolve os coletivos femininos e a academia, não necessariamente nessa ordem, ocuparam-se em estabelecer narrativas por meio das diversas vozes que envolve a questão de sexo, gênero e História das mulheres.

Porém, nos últimos anos, vivenciamos a antítese ao feminismo e aos movimentos sociais que buscam o fortalecimento dos grupos menos favorecidos, sob a alegação de que a emergência de determinados grupos provocou a desordem social. Em outras palavras, a rejeição acerca das conquistas femininas e da representatividade de diferentes grupos, ameaça a desestruturação da ordem patriarcal estabelecida no Brasil desde seus primórdios.

Dessa forma, as pesquisas em torno das temáticas de sexo, gênero e História das mulheres são úteis de análise, haja vista, que a superação de certos estereótipos não se concretizou em definitivo, ao contrário, percebemos no Brasil, uma tentativa de redução de conquistas que se davam por estabelecidas.

Esse registro permite compreender os motivos de resistências das mulheres que concederam as entrevistas, em considerar verdadeiramente relevante as suas experiências, ou melhor, que por meio das narrativas de suas trajetórias de vidas pudéssemos estabelecer vínculos com a História local, regional e nacional.

Para elas, a História é resultado dos acontecimentos factual e cronológico, daquilo que ocorre no espaço público centralizado na figura masculina, portanto é compreensível a hesitação das mulheres em considerar que as lembranças do cotidiano que vivenciaram são permeadas de historicidade que dialogam com a política, economia e a cultura do local e dos povos em questão.

Como salienta Paul Veyne (1998), a escolha da trama a ser contada é uma opção do pesquisador, portanto ela é subjetiva, sem ser arbitrária, ou seja, uma narrativa (feminina) desprendida de ser portadora de uma verdade absoluta, mas que se apresenta como uma possibilidade riquíssima de análise.

Aos poucos, instigadas a narrar suas experiências, as colaboradoras vão entrelaçando as histórias de suas famílias com a de outros grupos sociais das quais fizeram parte ou tiveram contato nesse período. Elas tecem enredos indicando a presença feminina no processo de colonização recente, adquirindo autoconfiança de si enquanto sujeitos históricos.

Muito significativo para elas foi a solidariedade entre os membros da comunidade mediante as intempéries daqueles tempos. Constantemente o “nós” aparece mais presente do que o “eu”, dando a narrativa uma grandeza do coletivo, do reconhecimento e fortalecimento dos laços identitários.

As narrativas foram preponderantes para recomposição de aspectos importantes durante a colonização recente de Rio Branco-MT. Os relatos permitiram observar primeiramente que o deslocamento das mulheres e suas respectivas famílias ocorreu por meio de um arranjo político, econômico e demográfico do território nacional.

Algumas questões ficaram evidentes na conjunção das entrevistas com os referenciais epistemológicos sobre a colonização do Oeste brasileiro a partir dos anos de 1950. Primeiro que, indiretamente, o remembramento fundiário das propriedades no Sudeste inviabilizavam o acesso ou mesmo a manutenção das famílias de menor poder aquisitivo à terra, pois a presença do capital de investimentos para o desenvolvimento do agronegócio se encontrava em expansão na região, nesse sentido, as propriedades de pequeno porte tenderam a sucumbir.

Diretamente interligado ao contexto das famílias das narradoras situa-se a questão demográfica. Analisando os relatos, foram identificados que os recém-chegados se constituíam do núcleo familiar formado pelo pai/mãe, irmãos/irmãs e seus respectivos cônjuges e filhos. Em outros casos, famílias recém constituídas a procura de um lugar promissor. Em comum, eram populações oriundas das áreas rurais que devido ao aumento da família, depararam com a dificuldades da permanência dos novos membros na propriedade, portanto o deslocamento para áreas de colonização recente se apresentou como uma alternativa para manutenção dessas famílias.

Segundo as narradoras, os respectivos pais ou sogros, venderam as (pequenas) propriedades com a intenção de investir em regiões ainda não consolidadas, na qual o valor lhes permitisse obter uma área maior. Contrariando essa expectativa, elas afirmaram que as respectivas famílias, mesmo vendendo as propriedades no território de origem, não dispunham de capital o suficiente para investir devido aos gastos com a viagem e a subsistência dos seus membros no período inicial.

Dentre as cinco mulheres que colaboraram com a pesquisa, duas afirmaram que foi por meio da ocupação que as famílias obtiveram acesso a propriedade. Uma delas afirmou que obteve uma propriedade com pouco mais de 10 alqueires por meio da compra, enquanto as outras duas famílias não se consolidaram como proprietárias de nenhuma área, contudo vinculadas ao campesinato como trabalhadoras meeiras ou na terra dos pais ou sogros.

Uma vez assentadas na colônia, essas mulheres desdobraram-se nas atividades de modo a garantir o bem-estar das suas famílias, dividindo o tempo em jornadas que alternavam em atividades domésticas, trabalho na lavoura, entre outras tarefas. No entanto, quando se trata de perceber a presença deste grupo no contexto da colonização, é nítido perceber que a invisibilidade da sua atuação está diretamente vinculada aos espaços que atuaram, ou seja, proferindo do pensamento estereotipado dos espaços ditos masculinos e femininos, do público e do privado.

No contexto da colonização recente de Rio Branco-MT, nos anos de 1960 e 1970, analisamos que o trabalho na lavoura era basicamente manual, e por isso, era preciso o esforço de toda a família para o obter o êxito na produção. A prioridade era a de promover o sustento dos familiares, portanto, a lavoura de arroz, milho, feijão, entre outros cultivos, dividiam o espaço com a produção de frutas, legumes e hortaliças. Além dessas tarefas, tinha também o trato com os animais que abasteciam as famílias de carne, ovos e leite.

Ao recriarmos o funcionamento do espaço da colônia de Rio Branco nos anos de 1960 e 1970, o percebemos como um espaço majoritariamente rural com incipientes vilarejos interligados por uma rede comercial. Por ser tratar de uma economia basicamente doméstica confluindo para a economia de excedentes, como explica José de Souza Martins (1996), observamos que as atividades executadas na área rural se caracterizaram como uma extensão das funções domésticas, ou seja, plantar, capinar, colher, socar o arroz, debulhar o milho, moer a cana, entre outras tantas funções que também constituíam funções domésticas, como narrou D. Nelcina Lopes, “mulher e homem ia tudo para a roça, era isso ou passava fome”.

É notável com isso, que as atividades não capitalizadas, isto é, às destinadas a subsistência dos familiares eram desvalorizadas em relação àquelas que rendiam alguns lucros.

Contudo, sob a luz de Cecília Dauphin (2000), consideramos que a produção de forma geral, era ofício das mulheres, dos filhos e dos homens, mas apenas a esse último coube os lucros, por ser o mentor das finanças da família. Era ele que após a colheita realizava as negociações e decidia sobre as prioridades da família.

Dessa forma, na colônia Rio Branco-MT, o lugar de produção está vinculado ao espaço doméstico, na qual a mulher está presente, enquanto o espaço público era o das negociações, do capital e majoritariamente masculino. D. Erly Fonseca, despontou-se em meio as demais narradoras como uma das mulheres que aos poucos foi distanciando da lavoura e com o segundo marido, se encaminhou para a atividade comercial. Sem a intenção de diminuir o trabalho das demais, somente para registrar que diante às circunstâncias da época, ela se destacou em um espaço caracterizado como masculino. O mundo do trabalho é o mundo da materialização da existência humana, nas quais homens e mulheres se dispuseram para o suprimento das famílias. Como mencionado, mesmo trabalhando arduamente a valorização da mulher como colonizadora e responsável pela emergência da rede de produção e comercialização é suplantada em detrimento do homem.

No interior dos seus lares, ou melhor, no cotidiano da colônia, as vidas dessas mulheres estiveram entrelaçadas aos valores cristão e patriarcal, orientadas pelos interesses dos pais e/ou esposos. Essa característica está no impedimento de D. Iraci Siqueira de frequentar a escola evitando, de acordo com o pensamento do pai, que enredasse para os namoros furtivos por meio das cartinhas. Está implícito no abandono de D. Erly Fonseca e D. Nelcina Ferreira Lopes de seus respectivos esposos, e posteriormente, explícito no entendimento (para não falar obrigatoriedade) de que elas deveriam constituir um novo matrimônio, para não ficar mal falada, um conselho dado por uma amiga à D. Erly. E também por acreditar que, seja financeiramente ou emocionalmente, uma mulher deve estar vinculada ao homem e vive versa, como disse D. Nelcina Lopes sobre o segundo marido, “ele precisava de uma mulher (para ajudar com os filhos) e eu de um homem, daí juntamos as famílias”.

Assim, adentramos através da licença para um registro excepcional que não coube no corpo do trabalho, porém que demonstrou outras questões impregnadas de sexismo, que consiste no poder sobre o corpo feminino, no sexo, sexualidade e reprodução. D. Nelcina Lopes ao justificar a existência de famílias numerosas, indignou-se com a situação, relatando que “[...] aquelas muié é só criar, porque o home só tinha aquela mulher, todo dia tinha que fazer, se não fizesse eles brigavam, quando dava por fé o filho já tava pronto, ia por outro para sofrer. Nosso pai do céu!” (Sic). Na expressão é notório que o prazer do homem está em primeiro lugar. Além disso, a predominância do pensamento cristão sobre o sexo como reprodução, de acolher quantos filhos Deus permitir e provavelmente, o pouco conhecimento sobre os métodos contraceptivos. Mas o intrigante é a justificativa de D. Nelcina Lopes ao relatar que o homem não tinha nada para fazer, nem outra mulher para procurar, de forma a corroborar com a ideia de que mulheres e homens constroem os estereótipos sexistas.

Situações a parte, concluímos que a presença feminina na construção da colônia Rio Branco-MT é marcada pelo trabalho na lavoura e outros afazeres domésticos e, entre as mulheres entrevistadas, D. Iraci Siqueira, D. Odila Soares e D. Erly Fonseca, exerceram grande influência na decisão da família no sentido de ocupar o espaço em que vivem atualmente, uma vez que, preocupadas com a saúde e o bem-estar dos familiares, manifestaram o desejo de deslocarem para o vilarejo, que deu origem ao município de Rio Branco-MT. Portanto, elas imprimiram sua presença durante a ocupação e construção da colônia e desataram alguns nós do patriarcado, deixando outros afrouxarem com o tempo. O tempo de seu amadurecimento/envelhecimento, o tempo atual.

Sobre o Guia didático de ensino de História local, elaborado por meio do conhecimento sobre a ocupação do território de Rio Branco-MT narrados pelas mulheres, pelas imagens e pelo referencial teórico sobre a colonização, o objetivo é apontar caminhos a serem trilhados, sem fechar possibilidades, pois, como orientou Peter Burke (1992, p. 338), “fechos alternativos tornam a obra mais “aberta”, no sentido de encorajar os leitores a chegarem às suas próprias conclusões”. Toda pesquisa deve manter esse caráter de narrativa sob o prisma relacional, sem compromisso com uma História totalizante que pressupõem um fim com base na verdade defendida pela tese, como explicita Paul Veyne (1998, p. 44):

O objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num determinado lugar, mas somente alguns aspectos acolhidos; conforme a questão que levantamos, a mesma situação espaço-temporal pode conter um certo número de objetos diferentes de estudo. (VEYNE, 1998, p. 44).

Em sintonia com os pensamentos escritos de Peter Burke (1992) e Veyne (1998), orientam, dessa forma, a não fechar os ciclos de pesquisa, mas abrir perspectivas e, comumente ao ensino sobre História local. Em especial, o guia didático, está fundamentado nessa ideia, uma vez que ao organizá-lo introduzindo as fontes utilizadas durante a pesquisa, apresentamos como uma proposta de interpretação dos (as) discentes. Sou eu, como pesquisadora/professora, propondo outros diálogos, outras interpretações além das minhas.

A História de Rio Branco não se limita a História da ocupação narrada por mulheres, mas de tantas outras Histórias que precisam ser inseridas no cotidiano escolar. Portanto, identificar a necessidade de implementação de outros projetos de intervenção no currículo nacional é fundamental para o ensino de História no e sobre o local.



## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O objeto em fuga**: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras: Revista de História*, v. 10, n. 17, p. 55- 67, 2008.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica**: teoria e método. Tradução Andréa Dore. Bauru: Edusc, 2006.
- ARRUDA, Gilmar. **Cidades e sertões**: entre a história e a memória. São Paulo: EDUSC, 2000.
- BARROS, José de Assunção. **Teoria da História**: princípios e conceitos fundamentais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARROS, José de Assunção. **Teorias da História e Filosofias da História**: Considerações sobre o contraste entre dois espaços de reflexão sobre o fazer histórico. *Anos 90, Porto Alegre*, v. 19, n. 36, p. 367-400, dez. 2012.
- BARROZO, João Carlos. **A Colonização em Mato Grosso como Portão de Escape para a Crise Agrária no Rio Grande do Sul**. *Clio: Revista de pesquisa Histórica, Recife*, v.32.2, p.144-166, 2014.
- BARROSO, Antonio Vinícius Lomeu Teixeira. **A virada linguística e o contextualismo linguístico**: contribuições teóricas para se pensar a história intelectual. *Revista de Teoria da História*. Ano 7, Volume 14, Número 2, novembro/2015 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892.
- BASTOS, Rebecca Coscarelli Cardoso. **A crise do mundo moderno e o desconforto contemporâneo**: uma leitura dos conceitos de história, trabalho, ação e alienação em Hannah Arendt. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2011. p. 39 a 58.
- BITTENCOURT, Circe. **Pátria, civilização e trabalho**: O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo: Loyola, 1990.
- BITTENCOURT, Circe. **Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares**. In: O saber histórico na sala de aula. Org. Circe Bittencourt. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandez. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.
- BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução Magda Lopes. São Paulo. Editora UNESP, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: agosto, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular do estado de Mato Grosso**: Ensino Fundamental anos Finais. Cuiabá/MT, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Concepções para a educação básica. Mato Grosso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino fundamental anos finais.** Mato Grosso, 2018.

BRITO, Flávia Lorena. **(Re) Ocupação de terras e política agrária no Mato Grosso (Brasil):** um resgate histórico (1937-1985). Instituto Federal do Mato Grosso, Barra do Garças, Mato Grosso. Rev. Hist. UEG - Anápolis, v.4, n.1, p. 119-135, jan./jun. 2015.

BRUME, Karla Rosário. **A migração sob diversos contextos.** Bol. geogr. Maringá, v. 29, n. 1, p. 123-133, 2011.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História?** Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo. Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense. Niterói, v.11, nº 21, p. 27-42, jul/dez, 2006.

CAINELLI, Marlene. **O que se ensina e o que se aprende em História.** In: Explorando o ensino-História. V.21. Org. Margarida Maria Dias de Oliveira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CALDEIRA, Junia Marques. **A Praça Brasileira:** trajetória de espaço urbano – origem e modernidade / Junia Marques Caldeira. Campinas, SP. 2007.

CANABARRO, Ivo dos Santos. **História, memória e identidade:** refletindo sobre a oralidade como aporte para leitura de uma cultura. Revista Memória em Rede, Pelotas, v.10, n.18, jan./jul.2018.

CÂNDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade.** 9ª edição revista pelo autor. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro 2006.

CARVALHO, Jucélio Marcos de. **Degradação dos solos por erosão hídrica, sob áreas de pastagem, na bacia hidrográfica do rio Cabaçal** - região sudoeste do estado de Mato Grosso, Brasil. Dissertação. (Mestrado em Ambientes e Sistema de Produção Agrícola) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra, 2015.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A História cultural:** entre práticas e representações. Lisboa, DIFEL: Rio de Janeiro: Beltrand Brasil S.A, 1990.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. **Mediações, mídia-educação e cotidiano escolar.** In: Tecnologia, sociedade e Educação na era digital. Org. Márcio Luiz Corrêa Vilaça e Elaine Vasques Ferreira de Araújo. Duque de Caxias. Rio de Janeiro, UNEGRANRIO, 2016, Cap. 7, p. 195-217.

CUSTÓDIO, Regiane Cristina. **Sorriso de tantas faces:** a cidade (re) inventada. Mato Grosso pós 1970. 2005. Dissertação. (Mestrado em História). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

EMPAER. Empresa mato-grossense de pesquisa, assistência e extensão rural. **História.** Disponível em: <http://www.empaer.mt.gov.br/história>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

- FERREIRA, Everaldo. **Cáceres**: histórico, desmembramentos e a questão regional do sudoeste mato-grossense. *Ciência Geográfica - Bauru - XXI - Vol. XXI*, Janeiro/Dezembro, p. 222-238, 2017.
- FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Cultura, 1997.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. In: **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: ed. Getúlio Vargas, 1998. p.7-15.
- FICO, Carlos. POLITO, Ronald. **A historiografia brasileira nos últimos 20 anos**: tentativa de avaliação crítica. *Varia história*. Belo Horizonte, nº 13, Junho/94, p. 147-163.
- FONSECA, Dante Ribeiro. **Das Bandeiras às fronteiras**: São Paulo e Belém e a expansão do Oeste de Tordesilhas. *A defesa Nacional*, v.834, p.38-53, 2017.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas, Papirus, 1993.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GARCIA, Domingos Savio da Cunha. **Mato Grosso (1850-1889)**: Uma província na fronteira do império, (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP, 2001.
- GATTI JÚNIOR, Décio. **Demandas sociais, formação de cidadãos e ensino de história**. In: *Coleção Explorando o Ensino*; v. 21. História: ensino fundamental / Coordenação Margarida Maria Dias de Oliveira. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- GIANNATTASIO, Gabriel. BORDONAL, Guilherme Cantieri. **Uma pós-modernidade trágica**: a historiografia para além da verdade e da mentira. *Revista de Teoria da História* Ano 2, Número 5, junho/ 2011.
- GODOY, João Miguel Teixeira de. **Formas e problemas da historiografia brasileira**. *História Unisinos* Vol. 13 Nº 1 - janeiro/abril de 2009.
- GOULART, Cecília. **Alteridade e ensino de História**: Valores, espaços-tempos e discursos. In: *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012.
- GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Grupiaras e Monchões**: Garimpos e cidades na História do povoamento do Leste de Mato Grosso - primeira metade do século XX. Tese (Doutorado), Campinas, SP, 1996.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. **Rio Branco (MT)**. Prefeitura. 2010. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/matogrosso/riobranco.pdf>>. Acesso em: dezembro, 2018.
- IGLÉSIAS, Francisco. **José Honório Rodrigues e a Historiografia Brasileira**. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, n. I, 1988 p. 55-78.

JOUTARD, Philippe. **Desafio à História Oral**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (Orgs). História Oral: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC – FGV, 2000.

LENHARO, Alcir. A terra para quem nela não trabalha: a especulação com a terra no oeste brasileiro nos anos 50. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 12, 1986.

KARNAL, L. (Org.) **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KOSSOY, Boris. **Fotografias e História**. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, p. 206- 241, 1994.

LIMA, Solange Ferraz de; CARVALHO, Vânia Carneiro de. **Fotografias: usos sociais e historiográficos**. In: O historiador e suas fontes[S. l: s.n.], 2009.

LÉVY, Pierre. **Os três tempos do espírito**: a oralidade primária, a escrita e a informática. In: LEVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

MAIA, Kaliane de Freita. CUNHA, Luis Henrique. **Narrativas sobre a grande propriedade do sertão nordestino**: território da pecuária, do latifúndio e das oligarquias. *Raízes*, v.35, nº 2, jul-dez/, 2015.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: A degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec,1997.

MOLINA, Ana Heloisa. **Imagens como documentos – professores, alunos e o ensino e aprendizagem de História**: uma relação complexa. *Textura*, Canoas. n.17, jan. /jun., 2008.

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

MORENO, Gislaene. **O processo histórico de acesso à terra em Mato Grosso**. In: *Geosul*, Florianópolis, v.14, n.27, p.67-90, jan/jun., 1999.

MOURA, Antônio Eusáquio de. **Gleba Canaã**: Estudos das práticas econômicas e sociais de camponeses no sudoeste do estado de Mato Grosso. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). Instituto de Filosofia e ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,1994.

NAVARRO, Eliziane. **Entre o Paraíso e o Inferno**: Aspectos da Literatura de Colonização em Mato Grosso. *Revista Arredia*, Dourados, MS, Editora UFGD, v.6, n.10: 52-71, jul. /dez., 2017.

NEMI, Ana Lúcia Lana. **Ensino de história e experiências: o tempo vivido**. Volume único. Livro do professor.1.ed. São Paulo: FTD, 2009.

NETO, Sydenham Lourenço. **Modernização, crise e protesto popular**: a questão do abastecimento nos anos 50. IN: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho de 2011.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. **A educação no Brasil no período colonial**: um olhar sobre as origens para compreender o presente. *Sitentibus*, Feira de Santana, n.29, p.153-162, jul./dez., 2003.

- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A Fronteira Amazônica Mato-Grossense: Grilagem, Corrupção e Violência.** São Paulo: Iandê Editorial, 2016.
- OLIVEIRA, Maria da Glória de. GONTIJO, Rebeca. **Sobre a história da historiografia brasileira: um breve panorama.** R. IHGB, Rio de Janeiro, a. 177 (472):13-37, jul./set. 2016.
- OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Migração e escolarização: história de instituições escolares de Tangará da Serra Mato Grosso – Brasil (1964-1976).** Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.
- OLIVEIRA, Josiel Doriguette de. **Características Ambientais da Bacia Hidrográfica do Rio Branco, contribuinte do Pantanal Mato-grossense.** Revista Equador, Universidade Federal do Piauí (UFPI), Vol. 7, Nº 1, p 53 – 71, 2018.
- PINSKY, Jaime. PINSKY Carla Bassanezi. **Por uma História prazerosa e consequente.** In: História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. Org. Leandro Karnal. 6ªed. São Paulo: Contexto, 2010.
- PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Fotografia e ensino de história.** In: Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia. São Paulo: Moderna, 2012.
- PORTELLI, Alessandro. **Um trabalho de relação: observações sobre a história oral.** Tradução: LUZ, Lila Cristina Xavier. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.7, nº13. p.182-195. jul- dez, 2017.
- RAGO, Margareth. **Epistemologia feminista e História.** In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pilar (Org). Masculino, feminino e plural. Florianópolis: Ed. Mulheres,1998.
- RIBEIRO. Miriam Bianca Amaral. **A História local e regional na sala de aula: mudanças e permanências -Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho, 2011.**
- REVISTA, Atualidades. Coluna social: Gente em Rio Branco. Corumbá, MT. p.72 e 73, 197?.
- ROSSI, Cybele. **Cadernos PDE: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor. Movimentos Sociais no Campo – o Brasil nas décadas de 1950 e 60,** 2013.
- RUSEN, Jorn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história,** traduzido por Valdeir Araújo e Pedro S. P. Caldas, história da historiografia, número 02, março, 2009.
- SIGNORI, Andréia Aparecida. **Sem Nome, Sem Profissão, Sem Herança: A Construção da Invisibilidade das Mulheres no Processo de Colonização do Oeste de Santa Catarina.** Seminário Internacional Fazendo Gênero (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempo de dispersão.** Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro. Contraponto, 2012.
- SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. – 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.**
- SILVEIRA, Éder da Silva. **História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico.** MÉTIS: história & cultura – v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez., 2007.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira; COSTA, Lourença Alves da; CARVALHO, Cathia Maria Coelho. **O processo Histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT; Editora Guaicurus, 1990.

SOARES, Weber. **Redes sociais e conexões prováveis entre migrações internas e emigração internacional de brasileiros**. São Paulo, Perspect. vol.19 no.3 São Paulo July/Sept., 2005.

SOUZA, Marilza Terezinha Soares de. **Resiliência Psicológica: Revisão da Literatura e Análise da Produção Científica**. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2006, Vol. 40, Num. 1 p. 119-126.

SCHMIDT, Maria auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano em sala de aula**. In: O saber histórico na sala de aula. Org. Circe Bittencourt. São Paulo: Contexto, 2001.

SCHMIDT, Maria auxiliadora. **Interculturalidade, Humanismo e Educação Histórica: formação da Consciência Histórica é mais que do que Literacia Histórica?** In: consciência Histórica e Interculturalidade. Org. Maria Auxiliadora Schmidt e Marcelo Fronza. Curitiba: W&A Editores, 2016.

TAVARES, Gilson Queiroz. **Migração Interna Populacional e sua Participação no Desenvolvimento Regional No Final do Século XX**. (Dissertação de Mestrado), Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Rio De Janeiro, 2001.

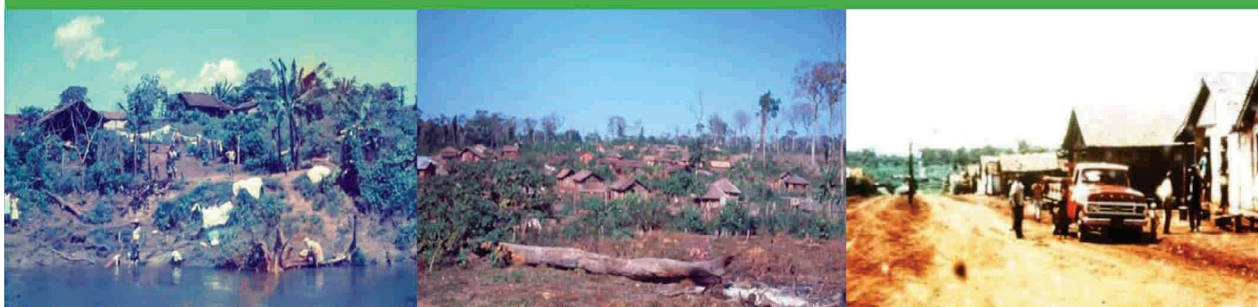
TELLES, Beatriz Marcos. OLIVEIRA, Elaine Ribeiro. **Conceitos e formação das relações nas redes sociais**. RAD: Revista Administração em Diálogo, São Paulo, v.13, n.1, p.157-169, 2011.

THOMSON, Alistair. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC/SP, São Paulo, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

ZANIRATO, Silvia Helena. **Teoria da História I**. Coleção história e conhecimento. Maringá: Eduem, 2011.

*Guia Didático*

*Manual do Professor*



*Ensino de História Local  
Rio Branco-MT*



*Zilma Martins de Moura*

*Guia de ensino de História  
local: Rio Branco-MT*

*Rio Branco-MT  
2020*



## SUMÁRIO

### **GUIA DE ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: RIO BRANCO-MT**

1.1 Objetivo

1.2 Metodologia

1.3 Articulação do guia didático com a Base Nacional Comum Curricular

1.4 A busca pela consolidação da História local em Rio Branco-MT

1.5 Fontes históricas aplicadas ao guia didático

1.5.1 A fotografia enquanto documento histórico e recurso didático

1.5.2 A História oral: trajetória e perspectivas para a inserção na educação básica

### **IDENTIDADE** Objetos de conhecimento

Objetivos

1ª sequência de atividades: Eu, o Outro e Nós

Estabelecendo o diálogo

Sugestões de atividades sensoriais

Observação

2ª sequência de atividades: Mato Grosso na mira da colonização

Atividades

3ª sequência de atividades: O desabrochar da colônia Rio Branco

Atividades

4ª sequência de atividades: A cidade

Atividades

Você é o pesquisador (fotógrafo)

### **PRODUÇÃO, COMERCIALIZAÇÃO E TRABALHO NA COLÔNIA RIO BRANCO**

1ª sequência de atividades: Produção e Trabalho

Analise as imagens abaixo e registre suas conclusões na tabela

1. Leia o que algumas mulheres narram sobre os primeiros anos da colônia Rio Branco e responda as questões a seguir

2. Analise as imagens

2ª sequência de atividades: Comercialização, Trabalho e Propaganda

Atividades

### **NATUREZA, AMBIENTE E SAÚDE**

#### **O RIO QUE PASSA**

1ª sequência de atividades - O rio

Atividades

3ª sequência de atividades: Ambiente e saúde na colônia Rio Branco

Referencias

Anexo

1ª atividade

2ª atividade

5ª atividade

### **Guia de ensino de História local: Rio Branco-MT**

Esse guia didático é uma resposta à necessidade de potencializar o ensino de História local na educação básica, por meio das fontes iconográficas, principalmente das fotografias, sobre a colonização recente de Rio Branco-MT e das narrativas de mulheres que vivenciaram a experiência da ocupação do território.

## 1.1 Objetivo

Ampliar a perspectiva de ensino de História local para a comunidade escolar do município de Rio Branco-MT, tendo como referência as análises das fontes orais e iconográficas, que aliadas a outros documentos e/ou recursos metodológicos ofereçam possibilidades de aprendizagens partindo do espaço de vivências dos discentes.

## 1.2 Metodologia

Ao eleger como objeto de pesquisa a composição da colônia Rio Branco, especificamente o espaço que edificou a cidade, propus fazê-lo pelo campo da História cultural, de forma a instrumentalizar a pesquisa no âmbito da História vista por meio de relatos das mulheres contemporâneas ao tempo que se indaga (1960/1970) e que, portanto, trazem consigo lembranças partilhadas e interpretadas na perspectiva de trazer luz à algumas indagações sobre a colonização recente do município dialogando com o presente.

Aliada a esses relatos, fiz uso das fontes iconográficas partilhadas por memorialistas nas redes sociais, que revelam lugares, modos e sujeitos envolvidos na performance da construção material e social deste espaço.

Tomando como fundamentação a definição dada por Silvia Helena Zanirato (2011, p. 112) de que “... a História cultural ocupa-se em pensar a realidade social, política e econômica, através da cultura”, procurei na pesquisa e na transposição didática, situar o campo cultural a partir dessa premissa, além de que, considero a concepção de que toda História é cultural, uma vez que se entende por cultura, toda forma de produção humana.

A História Cultural nasce na terceira geração da escola dos Annales, com o propósito de “dar vozes às massas anônimas”, abordando temáticas do cotidiano, assim rompendo com o estigma de séculos de exclusão dos sujeitos comuns nos eventos históricos. A História factual, cronológica, dos heróis, passa a ser questionada e novos temas, métodos e fontes são incorporados à prática historiográfica.

Comumente, o ensino de História também foi influenciado pelo movimento da Nova História, orientando para o uso de novas e variadas fontes. Essa tendência metodológica está explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em vigor nos finais dos anos de 1990, e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017. A orientação está descrita da seguinte forma na BNCC (2017):

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da História. (BNCC, 2017; 398).

A interação com as fontes propicia aos alunos “compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica”, competência estabelecida pela BNCC (2017), além de promover o protagonismo nos discentes em relação ao seu desenvolvimento, como proposto no DRC-MT (2018, p.250):

Os estudantes devem ser instigados e motivados a atitudes investigativas cuja metodologia de trabalho e pesquisa seja formativa, com vistas à aprendizagem contínua e permanente, problematizando a História a partir das relações, contextos e reflexões que permeiam o conhecimento histórico (DRC-MT, 2018, p.250).

Os alunos devem entender os aspectos e as etapas de um procedimento de pesquisa sendo estimulados a observar, analisar, discutir e escrever sobre as fontes disponíveis, estabelecendo um parâmetro entre ensino e pesquisa com horizontes para o aperfeiçoamento dos saberes escolares. Sobre o uso das fontes em sala de aula, Verena Alberti (2019, p.107) nos proporciona a seguinte reflexão:

Fontes estimulantes que possam engajar nossos estudantes na direção do tema estudado e permitem explorar a complexidade do passado abrem espaço para o aprendizado efetivo. Elas são indícios de situações vividas e da diversidade de ser e agir (ALBERTI, 2019, p.107).

Por essa vertente, as narrativas e as fontes iconográficas constituem-se como aporte metodológico fundamental para promover interpretações sobre os espaços de vivências dos sujeitos que constituem a comunidade escolar. Desse modo, o acervo iconográfico, disponível na internet e adquirida com as colaboradoras e as fontes orais, obtidas por meio das narrativas de mulheres de Rio Branco é o eixo norteador do guia didático de atividades para o ensino de História local.

Foram selecionadas fotografias que possibilitam uma discussão sobre a composição do cenário urbano: arquitetura das ruas, praças e casas versando também para a compreensão do espaço rural: plantações, equipamentos de trabalho e, cenas do cotidiano, mediado pela interpretação dadas pelas mulheres que se estabeleceram na região nos anos de 1960 e 1970.

Desse modo, as lembranças emergidas das memórias das mulheres rio-branquenses, aliada às fontes iconográficas, nos permite uma interpretação significativa sobre a História Local, que nos possibilita observar, analisar e argumentar sobre situações e saberes com o “ênfase e a abordagem de uma História Local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, das migrações, das festas...” (BITTENCOURT, 2008, p.169).

Os fragmentos das narrativas foram selecionados de acordo com a perspectiva interpretativa sobre suas experiências de vida no espaço que se edificou Rio Branco nos anos de 1960 e 1970. A pesquisa realizada com cinco mulheres de diferentes identidades, ou seja, condição social, cultural e financeira distintas. Além delas, a pesquisa transcorreu com a interpretação da memorialista Cleide Pires do Santo, que me auxiliou na obtenção, datação e, por vezes, na interpretação das fotografias.

A escolha dos fragmentos das narrativas para a elaboração das atividades que compõem esse guia, seguiu o seguinte critério:

- \*De acordo com os assuntos mais enunciados pelas narradoras;
- \*Dialogando com as imagens, seja corroborando ou trazendo uma nova interpretação;

\*Em perspectiva às semelhanças e diferenças no modo de interpretar das narradoras.

Considerando que um dos objetivos gerais do ensino de História segundo a BNCC é “reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar”, as atividades elaboradas no guia didático estimulam os discentes a fazerem uso de conhecimentos variados, necessários para que se realize uma interpretação satisfatória diante dos textos, imagens e relatos apresentados sobre Rio Branco nos anos de 1960 e 1970. Elas seguem o formato de eixo temático que se desdobra em uma sequência de atividades, organizados da seguinte forma:

**1. Identidade** – Com o objetivo de discutir a questão de identidade, esse eixo temático traz quatro sequências didáticas que abordam migração, colonização e a edificação da cidade. A primeira sequência refere-se de um levantamento prévio sobre a naturalidade dos discentes e suas respectivas famílias. A partir de então, amplia-se a questão da ocupação do espaço regional e local nas demais atividades. Espera-se que ao final desse eixo, os discentes compreendam o processo de colonização, as experiências do trabalho com fontes (relatos de mulheres e imagens) e sobretudo, percebam e valorizem as múltiplas identidades alocadas no município.

**2. Produção, comercialização e trabalho na colônia Rio Branco** – Nas atividades desse eixo temático busco ampliar a percepção de produção e comercialização dos produtos agrícolas. Na primeira sequência, o objetivo é desenvolver a compreensão sobre as formas de beneficiar os alimentos produzidos na colônia, identificando a coexistência do processo artesanal e o mecanizado, a produção e circulação de mercadoria, atentando-se para a compreensão de que a presença feminina foi de fundamental importância como coprovedoras de suas famílias e para a fomentação das relações econômicas na colônia.

A(o) docente deve atentar-se para as interpretações que os (as) discentes proporão, permitindo flexibilidade em relação a elas. Consiste em atividades baseadas nas análises de textos, imagens e relatos de mulheres.

**3. Natureza, ambiente e saúde** - são variadas as imagens que tem o Rio Branco como protagonista. Essa temática abre um leque de discussões que requerem uma série de conhecimentos. Pelas fotografias, observa-se como a comunidade se apropriou desse recurso natural. Cabe o uso dessas fontes como início dos debates sobre os recursos hídricos da região (o rio e córregos) e sua manutenção para a posterioridade. Na 2ª e 3ª sequência didática, as atividades, elaboradas por meio de imagens e relatos de mulheres, abordam as questões relativas ao ambiente que os primeiros habitantes da colônia Rio Branco-MT se depararam e os modos de adaptação nesse ambiente, considerando as dificuldades sanitárias e de assistência à saúde.

Ao entrar em contato com esse guia didático, o docente pode dele se apropriar de acordo com a o conteúdo mínimo da BNCC, visto que são temáticas de caráter equivalentes. Portanto, utilizando-as parcialmente, conforme o assunto em voga for conveniente, ou seja, intercalar a História local com a nacional. Outra opção é fazer uso dele em um momento que o (a) docente considere oportuno para desenvolvê-lo, uma vez que a maioria das escolas públicas, municipais e estaduais em Mato Grosso, não possuem aulas específicas de História regional e local.

### 1.3 Articulação do guia didático com a Base Nacional Comum Curricular

Esse guia didático está em consonância com os requisitos da disciplina de História segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que orienta:

#### Objetivos gerais

- \*Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- \*Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- \*Compreender que as Histórias individuais são partes integrantes de Histórias coletivas;
- \*Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades conflitos e contradições sociais;

#### Competências

- \*Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
- \*Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

#### Habilidades

- (EF01HI02) Identificar a relação entre as suas Histórias e as Histórias de sua família e de sua comunidade.
- (EF02HI03) Selecionar situações cotidianas que remetam à percepção de mudança, pertencimento e memória.
- (EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
- (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
- (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- (EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

#### 1.4 A busca pela consolidação da História local em Rio Branco-MT

Presente como intenção esclarecida desde a reforma educacional pós redemocratização política que culminou com às Leis de Diretrizes e Base da educação em 1996, a História local continuou relegada aos ajustes internos no espaço escolar. Um dos maiores entraves é a respeito da carga horária direcionada para a disciplina de História e a demanda dos componentes curriculares e saberes que ela abarca.

Na BNCC, o ensino de História local está implícito no currículo diversificado, por meio do qual foi elaborado o Documento de Referência curricular para Mato Grosso (DRC-MT), que reiterou os aspectos teórico metodológicos e apontou alguns caminhos de inserção de conteúdos de História regional, de acordo com os conteúdos gerais. Enquanto isso, a História local, deve partir do interesse e disposição do professor.

No início de cada ano letivo, os professores apresentam seu respectivo planejamento pedagógico, semestral ou anual, conforme as diretrizes de cada escola. O primeiro impasse é: organizar o planejamento tendo em vista sua aplicabilidade, levando em consideração a carga horária da disciplina e os materiais didáticos disponíveis, ou incrementar o planejamento apostando em metodologias que favoreçam as aprendizagens por meio de projetos, aula de campo, estudo do meio e/ou similares?

Sabemos que essa escolha está intimamente relacionada à cultura escolar, onde teoria e prática, ao contrário de se complementarem, tonam-se elementos antagônicos, uma vez que o planejamento é realizado em cumprimento burocrático. Nele estão explicitadas as metodologias mais inovadoras, os recursos didáticos tecnológicos e teorias extraordinárias, porém sua execução não se faz da mesma forma. E há casos de aulas excelentes, com metodologias e recursos que não foram registrados no planejamento.

A dicotomia entre teoria e prática escolar, começa de cima para baixo, pois as diretrizes para a educação, pelo menos as duas últimas (PCN e a BNCC), atuam nessa mesma dinâmica, instrumentalizam o ensino, mas não oferecem condições para que ocorram como mencionado nos planos nacionais. Não pretendo levantar um debate procurando os culpados, mesmo porque se fosse fácil identificar as falhas e as ações para resolvê-las, como um problema técnico, já o teriam feito. Mas em se tratando de relações humanas, sabemos da complexidade que envolve a questão. Ao pensar no planejamento, mesmo que na BNCC esteja exposto as metodologias ativas, sabemos, na prática, das dificuldades materiais e humanas (formação do professor) encontradas no chão da escola para realizá-las.

Nesse contexto, o Estado, fomentador da educação e os profissionais que atuam direto com os discentes, se culpam mutuamente, se eximindo das responsabilidades quando são apontados os insucessos. E assim caminhamos em direção à manutenção de uma estrutura educacional, na qual o principal agente, o aluno, não compreende a relação entre o conhecimento acadêmico e o cotidiano.

Em se tratando do ensino de História, a ausência de sentido dos conteúdos ainda é muito forte para os nossos alunos. Por isso mesmo, o professor deve assumir um compromisso cada vez mais enérgico em criar condições para estabelecer coerência entre os componentes curriculares nacionais com a realidade do local, e nada mais elementar que reencontrar o significado para a História ensinada no espaço de vivência dos alunos. Mesmo porque é nesse espaço que as competências e habilidades

provavelmente serão desenvolvidas, no sentido técnico da BNCC, espaço do cognitivo e do afetivo.

Como defende Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky (2010, p.21) “ Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso só se consegue quando ele se dá conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para chegar no estágio civilizatório no qual nos encontramos”. Contudo, criar um ambiente favorável ao ensino de História para que os alunos se sintam realizados enquanto produtores do conhecimento e que ao mesmo tempo lhe permitam compreender a importância das gerações anteriores nos eventos históricos da cidade.

Contudo, inserir o estudo de História local é um compromisso com um ensino mais humanista, uma vez que aproxima objeto de estudo e o sujeito, possibilitando ver-se no cenário estudado, e assim, enxergar como os acontecimentos do “mundo exterior” são percebidos no micro espaço, ou seja, da relação entre o conteúdo exposto nos livros didáticos e quais as convergências no município, bairro ou mesmo, alterando os rumos da família, como no contexto das migrações. E então concluir que a História local não se trata de um recorte isolado. O estudo em História local pode estar ligado tanto a um recorte espacial, sendo um bairro, uma praça, quanto a um espaço político-administrativo delimitado. A História local está intimamente correlacionada à História do cotidiano, como analisa Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008, p.167):

A História local geralmente se liga à História do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma História aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de Histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2008, p.167).

Sendo importante aliar a pesquisa em História local e o ensino de História local como uma estratégia que agrega saberes epistemológicos e saberes escolares, dinamizando a produção de conhecimentos com bases em experiências do cotidiano, Miriam Bianca Amaral Ribeiro (2011, p.7) aponta que “uma queixa frequente dos professores do ensino Fundamental é exatamente a carência de materiais didáticos que ajudem a discutir esses conteúdos”. Geralmente, são materiais produzidos nas escolas ou por encomenda das Secretarias Municipais de Educação que não problematizam novos saberes sobre o local.

As experiências das escolas públicas que atuei, me permitem enunciar que a presença do ensino de História local, geralmente está vinculada aos anos iniciais do ensino fundamental e sua aplicabilidade, de acordo com os materiais disponíveis, consiste em uma leitura do local carregada de ufanismo, História das genealogias, dos “heróis” e dos símbolos locais sem nenhuma conexão com o contexto global.

Compreende-se que o ensino de História local carece de resignificação concernente a pelo menos três elementos, a saber: Ampliar o leque de conhecimentos sobre o local, superando o ufanismo, a memorização de datas e nomes de celebridades políticas. Reconhecer as peculiaridades do local, identificando também as generalidades que o compõem e por fim, promover o reconhecimento do aluno e da comunidade enquanto sujeitos históricos. Como menciona Ribeiro (2011, p.14):

Compreender a família, a escola, o município ou o estado não são objetivos que se bastam em si mesmos. Ao contrário, compreender conceitualmente cada um deles é perceber que todos se interrelacionam e interdependem. Também assim, efetivamos



a possibilidade de compreender quaisquer conteúdos, pois, instrumentalizados pelo conceito, podemos conquistar a autonomia de análise que ele nos possibilita (RIBEIRO, 2011, p.14).

Dessa forma, como defende Ribeiro é possível retirar a História local da marginalidade a qual foi submetida nos currículos escolares, confinada às séries iniciais do ensino fundamental, e fomentar seu exercício em todas as etapas do ensino básico. Sua argumentação contrapõe a visão de alguns educadores de que, a partir do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio, é preciso preparar o aluno para os exames externos (Enem e vestibular), e que, portanto, o ensino de História local se torna inviável.

Sob esse prisma, ela pondera que ao instrumentalizar os saberes locais de modo que contribuam para a interpretação do mundo que o cerca, o aluno possivelmente poderá fazer uma análise dos acontecimentos globalizantes. Para tanto “O regional deve ser considerado sempre como singular e parte do geral. (...) Não compreenderemos nosso município ou nosso estado sem entender quais as relações estes universos estabelecem com o resto do mundo” (RIBEIRO, 2011, p.10). Corroborando com essa ideia a autora Circe Maria Fernandes Bittencourt (2008, p.172) ao afirmar que os conteúdos escolares de História local devem “procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas”.

A busca por uma historiografia regional levanta um debate sobre os aspectos que compõem a região e sobre os saberes que dela podemos abstrair. Para Durval Muniz de Albuquerque Junior (2008, p.60):

A região, para realmente existir, para não ser um mero recorte político-administrativo, uma demarcação abstrata feita pelo Estado, que ninguém reconhece ou em nome do qual ninguém fala ou age, tem que existir para e nas subjetividades de quem a reconhece, a vivência e de quem a pratica ou em nome dela discursa (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p.60).

Assim, Albuquerque convida pesquisadores a considerar várias possibilidades de recortes para a História regional. Percebe-se, contudo, que estes espaços podem e devem ser analisados, não somente pelo campo da geopolítica, mas também sobre a maneira como se constroem as vivências carregadas de subjetividades e que evidenciam elementos do cotidiano que são imperceptíveis por meio de um fazer histórico das superestruturas.

Albuquerque (2008) define a região com um recorte espacial que ganhou contornos em seu próprio fazer, que não se delimita a priori. É, portanto, resultado dos acontecimentos históricos, dos processos de domínios (inclusão e exclusão), de reconhecimento de fronteiras. A região é sobretudo “produto de afrontamentos, de disputas, de conflitos, de lutas, de guerras, de vitórias e de derrotas (...) Fazer História da região é cartografar as linhas de força, o diagrama de poderes que conformam, sustentam, movimentam e dão sentido a um dado recorte regional” (2008, p.58).

A região existe na configuração dos atores que a compõem. Do recorte político-administrativo, do ambiente, do cultural, enfim, das forças que a produzem “nas e para as subjetividades” humanas. É preciso ver nos detalhes, nas partículas analisadas pelo viés da História Local, os desdobramentos dos fatos que ocorrem pela condição de interligação de um espaço a outro, ou seja, enxergar as

subjetividades do local, sem isolá-lo da pertença aos eventos globalizantes. Os pesquisadores da região devem estar atentos para não criarem enredos para a História Local que sugere a ideia de eventos isolados do universal.

A relação que se estabelece na região no tempo presente são heranças dos saberes que emergiram das memórias consolidadas. Como suscita Jorn Rusen (2009), “a identidade está localizada no limite entre origem e futuro, uma passagem que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada” (RUSEN, 2009, p.173).

Faz-se necessário tomar as memórias como recurso de compreensão da formação identitária de um povo. Identificar as variantes entre o “eu” e o “outro” como forma de estabelecer parâmetros entre uma cultura planejada, instituída e apropriada por grupos que se sentem representados, com ações desencadeadas por um movimento subjetivo nas construções de novos significados, e, portanto, que fazem emergir, outras possibilidades de se ver no espaço em que habita.

O não reconhecimento de uma determinada identidade conflui para uma disputa de memória daqueles que “se excluem para construir seus próprios eus” (RUSEN, 2009, p.174). O convívio em ambientes de colonização oferece uma gama de análise para compreender os limites dos vários sujeitos que figuram num dado espaço geográfico e que por vezes se conflitam na tentativa de sobrepor uma única identidade.

Na busca da superação de um currículo escolar centrado na História colonizadora, a intenção deste guia didático consiste em dar visibilidade ao cotidiano na Colônia de Rio Branco-MT e, que posteriormente tornou-se município de Rio Branco-MT, compreendendo-o como um ambiente de dimensão plural. Contudo, “desenvolver modos de comunicação intra e intercultural de modo a domar, civilizar e mesmo superar a assimetria etnocêntrica” (RUSEN,2009, p.174).

## **1.5 Fontes históricas aplicadas ao guia didático**

Para a elaboração das atividades, optei pelo uso de imagens iconográficas, em destaque as fotografias que registraram o momento de feitura da colônia Rio Branco-MT e relatos das entrevistas realizadas durante a pesquisa. Ambos, importantes para as aprendizagens em História.

### **1.5.1 A fotografia enquanto documento histórico e recurso didático**

Os precursores da fotografia datam do início do século XIX. As primeiras imagens, realizadas pelo protótipo inventado pelo inglês Thomas Wedgwood em 1801, foram as gravadas sobre tecido de couro, e logo perdiam a visibilidade. A invenção do francês Joseph Nicéphore Niépce, a heliogravura datada de 1816, conseguiu tornar a imagem mais duradoura. Em 1839, o francês Louis Jacques Mandé Daguerre desenvolveu um aparelho similar ao de Niépce, o daguerreótipo, cuja a revelação utilizava o colódio. No entanto, o uso desse produto encarecia o processamento da imagem.

No Brasil, as primeiras imagens produzidas pelo daguerreótipo, datam de 1840, de autoria de D. Pedro II, um dos maiores amantes dessa arte.

O barateamento da fotografia, ocorreu em 1870, com o uso da gelatina seca em substituição ao colódio úmido. Mas sua popularização ocorreu em 1888 com a invenção da Kodak nº 1, que utilizava

umas películas de papel umedecidas em nitrato vendidas em rolo (filmes), o que transformou simples pessoas em fotógrafos em potencial.

Boris Kossoy (2014) analisa a invenção e popularização dessa técnica como uma grande contribuição para o mundo da arte e do conhecimento ao anunciar que “a descoberta da fotografia propiciaria (...) uma inusitada possibilidade de autoconhecimento e recordação, de criação artística (...), de documentação e denúncia graças à sua natureza testemunhal” (2014, p. 31).

A invenção da fotografia como apontou Solange Ferraz Lima (2009) permitiu o acesso das camadas mais populares ao mundo da arte e da representação da sociedade, lugares e pessoas dos mais variados recantos. Possibilitou à ciência reproduzir com mais clareza espécies animais e vegetais, passou a ser útil na transmissão dos valores e modelo de vida, portanto, pela pluralidade de seu uso, são inúmeras as análises e foco de estudos dela proveniente.

A partir da terceira geração da escola dos Annales, no século XX a fotografia é reconhecida como um documento. Porém devemos sempre lembrar que ela não foi produzida para ser um documento. Seu caráter artístico pressupõe sua existência como documento. Mas, desde o princípio, o maquinário esteve a serviço da ciência, ilustrando a fauna e flora, exercício dos especialistas que anteriormente, fazia o registro em desenhos.

Pela a análise de Júlio Pimentel Pinto (2012) e de Elias Thomé Saliba (2004) verificamos que o uso da imagem como testemunho do ocorrido, está em desuso, pois sobre ela está a narrativa do autor, como pondera Saliba (2004, p.119) “(...) é certo que hoje se admite que a imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico”.

Como em qualquer outra narrativa, a imagem é um extrato de algo, alguém ou lugar que o autor optou em evidenciar. Portanto não é única, é mais uma entre outras formas de representação. E essa escolha está ligada às emoções, é por meio dela que o autor definirá o tema e o ângulo, como esclarece Pinto (2012, p.113):

A leitura de uma fotografia é, portanto, um exercício de apreensão e interpretações de cada um dos elementos desse tipo de imagem: ponto de vista adotado, a composição e o enquadramento escolhidos, os destaques e os detalhes focalizados, os planos (primeiro, segundo, terceiro) da foto, as cores, as luzes e os volumes (...) (PINTO, 2012, p.113).

Trata-se de realizar a análise dessa fonte a experimentar, descobrir os signos que a compõem, distinguindo os elementos centrais, ou melhor dizendo, o tencionado pelo autor: aspectos geográficos, momento social, os sujeitos, período e o próprio autor; dos elementos periféricos, ou mesmo intencional: a que servia, o motivo do registro, a escolha do enquadramento ou das proposituras espaciais, enfim, todas informações que revelem um extrato transgredido da imagem.

A emoção, elemento que conduz a escolha do autor, seguindo a análise de Pinto (2012) pode se dar numa reação momentânea, ou mesmo como condição da identidade do autor (capital cultural e posição ideológica), ou seja, ao realizar o ato de fotografar, ele é influenciado pelo contexto que o cerca. Dessa forma, uma imagem é permeada de subjetividades a serem interpeladas e interpretadas.

Pelo caráter narrativo da fotografia, Lima (2009) nos orienta a considerar uma leitura que

considere os aspectos morfológicos (luz, contraste, textura, enquadramento, entre outros aspectos) e semiológicos (autor, contexto, intencionalidade, presença, ausência, etc.). A morfologia nos permite identificar aspectos da produção da imagem que, entre outras leituras, facilita a identificação temporal da imagem e técnicas utilizadas.

A fotografia pela análise semiológica (LIMA, 2009) abstrai a concepção da retratação da realidade, ou seja, como objeto de testemunho real para fragmento subtraído do ocorrido, fomentando a possibilidades de interpretações variadas. Portanto, a semiótica trabalha com a concepção da imagem como discurso criado por alguém, num determinado tempo, e isso se torna relevante para que o leitor faça uma análise plausível da fotografia.

Em outras palavras, Circe Bittencourt (2008) nos convida a pensar um documento a partir de três níveis de investigação: A existência (por que, por quem foi produzido), o significado (para que, para quem) e o significado do documento como sujeito (por que ainda existe, em nome de quem e para quem fala).

O uso de imagens em sala de aula precede à palavra, uma vez que a linguagem visual é um dos primeiros sentidos pelos quais as crianças são estimuladas a fixarem cores, tamanhos, posições. Durante a alfabetização, a palavra ou letra, geralmente é apresentada com a imagem de um objeto referencial. Contudo, a imagem é inserida de forma a ilustrar a palavra, motivando as crianças a memorizá-la, estabelecendo a partir dessa representação, um código de linguagem crescente.

A imagem como ilustração ou como motivação para introduzir um assunto precede ao início do século XX. Segundo Solange Ferraz de Lima (2009, p.39) “A partir da década de 1920, os livros didáticos de História passaram a utilizar reproduções fotográficas [...] no sentido de oferecer ao aluno a ideia visual do acontecimento apresentado no texto didático”, portanto com suporte ilustrativo do conteúdo.

No entanto, a fotografia enquanto fonte significativa para o conhecimento na área de humanas, como nos informa Lima e Carvalho (2009), se fortaleceu nos anos de 1980 quando pesquisadores como Boris Kossoy e Miriam Moreira Leite se debruçaram sobre esse tema, e partir de então, indagações acerca dos usos sociais convergem para uma análise mais apurada dessa fonte no meio acadêmico e, por consequência, seu uso como recurso metodológico na educação básica.

O uso da fotografia em sala de aula é exposto nas orientações curriculares elaboradas nos anos de 1990 e respaldada pela Base Nacional Comum Curricular em vigor a partir de 2020. Nas duas orientações, o uso de fontes que promovam o ensino-pesquisa, está bastante explícito, indicando que o uso da fotografia em sala de aula, deve estar respaldada em seu caráter investigativo, como afirma Ana Heloisa Molina (2008, p.127):

(...) as imagens usadas em sala de aula não devem sê-lo gratuitamente, mas, é necessário conhecer seus componentes semânticos para adequá-los aos objetivos propostos. Assim, o desafio e o limite imposto ao professor de História serão de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas re-elaborar, re-codificar, ordenar e organizar conceitos, transformando uma relação sócio-afetiva com a imagem em uma situação de cognição (MOLINA, 2008, p.127).

Como proposição das atividades desse guia, as atividades com fotografias foram dispostas em duas formas de análise. Primeiramente a análise técnica indicando o período, tema, elementos centrais e secundários, entre outras orientações, e uma análise interpretativa, auxiliada pelas narrativas.

Verena Alberti (2019, p.110) nos orienta a trabalhar as fontes a partir de quatro níveis de questionamentos iniciais: “O que o documento diz? O que podemos inferir? O que ele não diz? O que e onde podemos saber mais?” Desses se desdobram para questões sobre o documento como monumento, propondo analisar os interesses de quem o produziu e quem o preservou, e assim elaborando outros questionamentos.

As atividades elaboradas no presente guia, além de proporcionar uma interpretação, por meios dos questionamentos induzidos e espontâneos, tem como propósito inserir os alunos nos espaços de vivências, identificando mudanças, permanências e simultaneidades; ampliar sua percepção temporal e espacial e criar um ambiente em que novas e antigas gerações possam se perceber no mesmo cenário.

Considerando que o trabalho com as imagens exige referenciá-las no contexto de sua produção e com isso elaborar uma leitura minuciosa, o presente guia propõe atividades que ilustram o espaço urbano, para que os (as) discentes desenvolvam a capacidade de identificar as mudanças e permanências entre o início da ocupação para o presente.

Outro aspecto presente no estudo com a fotografia e outras fontes imagéticas é instigar uma análise partindo do princípio de que elas são representações do modo de vida de uma sociedade no tempo e espaço em que habitam autores e personagens. Nesse sentido, é preciso considerar que a leitura é uma reinterpretação no presente. A fotografia materializa o olhar do autor sobre algo, alguém ou um acontecimento e permite estudá-la de modo a não apenas ver na fotografia, mas também construir um conhecimento a partir dela.

Sintetizando, as imagens que compõem esse guia didático de atividades são utilizadas por meio de análises comparativas das mudanças e permanências do espaço e das técnicas de produção, comercialização e trabalho. Em algumas das atividades a proposta é trazer para o debate como a sociedade que compunha o espaço da colônia Rio Branco é representada por meio dessas imagens. Simultaneamente desenvolver habilidades para compreender que uma vez guardadas e posteriormente compartilhadas, elas realizam a função de criar uma memória desse passado, validada por um grupo que se sentem representados. Ressaltando que o trabalho com a fonte não se esgota, pois como sugere Lima (2009) a análise fotográfica contém uma gama de elementos pelos quais o produtor e o leitor da imagem são sujeitos passíveis de representação e interpretação diversas.

### **1.5.2 A História oral: trajetória e perspectivas para a inserção na educação básica**

Pela tradição oral, hábitos, códigos morais, mitos e lendas são transferidos de uma geração para outra como forma de regulamentar a ação social, ou melhor dizendo, como função educadora. São vários os exemplos dos quais, ouvir os mais velhos narrarem as Histórias de sua comunidade, consiste em ato de respeito e admiração, tanto pelo fato narrado, quanto pelo narrador, mediante a capacidade de memorização e pela forma como contam essas Histórias.

Os bardos na antiguidade clássica europeia e os griottes, que figuram em várias etnias africanas, colocaram sua habilidade de narrar em função de immortalizar, por meio das lembranças emergidas de suas memória, fatos e personagens considerados importantes, além de transmitir valores para as novas gerações.

Como regulador de comportamentos ou para evidenciar seus heróis, os recursos da narração, entonação de voz e gestos/movimentos corporais são de extrema importância para ganhar a atenção dos ouvintes e dar veracidade ao narrado, é por meio desses artifícios que o narrador explora a suas emoções e a dos ouvintes. Enquanto recurso literário, a tradição oral dispõe de uma instrumentalização pela qual ficção e “realidade” se confundem.

É sob esse aspecto que a oralidade enquanto metodologia para a produção de fontes historiográficas foi rechaçada durante tempos. A subjetividade no ato de lembrar e narrar as lembranças, foi uma das mais ferrenhas críticas ao uso da História oral como metodologia. Para estes, a confiabilidade das fontes está na objetividade delas provenientes, inexistente na memória.

Não apenas o modo como as lembranças emergem, mas também como elas são narradas. As verbalizações das lembranças, como alerta Antoinette Errante (2000), nem sempre são claras, e comumente o comportamento do narrador pode indiciar sentimentos que, eventualmente, as lembranças deixam transparecer. O que muitos pesquisadores, apontaram como inviabilidade para o uso da pesquisa oral, Errante (2000), Verena Alberti (2004), outros pesquisadores enxergaram um grande potencial, como escreveu Alberti (2004, p.42):

(...) sua grande riqueza está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do passado tomados como dados objetivos, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado (ALBERTI, 2004, p.42).

A relevância da História oral, portanto é a interpretação dada a um conhecimento ou experiência do passado mediante aos interlocutores, posto que o acontecimento pode ser ressignificado pela luz de quem dialoga. Philippe Joutard (2000, p.34) a defende relatando que:

É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico. Devo acrescentar, sobre este ponto, que a História oral é uma via de acesso privilegiada a uma História antropológica e deve continuar a sê-lo (JOUTARD, 2000, p.34).

O pesquisador deve se atentar para a ação do entrevistado, pois tão importante quanto o fato narrado é a forma como ele é narrado. É a partir dessa definição que a História oral se fortaleceu. Seu caráter subjetivo que no princípio foi fator de desconfiança, por não conter a objetividade das fontes escritas, passa a ser seu trunfo.

Aos poucos, pesquisadores foram se despidendo das inseguranças no uso da História oral e passa a explorar a subjetividade nela contida para ampliar o campo de análise das entrevistas, orientando para que é preciso dar atenção não apenas ao que é narrado, mas principalmente como determinado fato é narrado, posto em indagação os motivos que determinadas lembranças emergem em detrimento de outras, tornaram-se o motor dessa modalidade de pesquisa.

A História oral começa a construir seu campo de atuação no século XX e permaneceu fortalecendo-se continuamente ao longo desse período. Nos anos de 1930, o departamento de

sociologia da Universidade de Chicago, se utilizou dessa metodologia para compreender a crise de 1929. Um dos trabalhos que marcaram a ascendência dessa metodologia foi de um projeto desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Columbia em Nova York, entre 1948/1949, com o intuito de elaborar um arquivo, recompondo as memórias dos ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial, como nos informou Ricardo Santiago (2015).

Na década de 1980, a História oral ganhou *status* importante enquanto metodologia, resultado do aprimoramento da oralidade pelos historiadores marxistas da década de 60, culminando para a sistematização dos depoimentos por meio de métodos analíticos na década de 70.

A partir dos anos de 1990, a questão da subjetividade passa a exercer um papel importante nas entrevistas. O pesquisador é orientado a captar as falas e as emoções imbricadas no modo de narrar, e importa ao pesquisador identificá-las para compreender os efeitos dessas lembranças no presente.

Nos anos de 1970, relata Nadia Maria Guariza (2008), o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea (CPDOC), dispôs dessa metodologia para criar “um arquivo de documentos orais sobre a História política brasileira” (2008, p.7). Por serem memórias de gente importante, contrariando a perspectiva de que a História Oral chegou para “dar vozes aos excluídos”, esse incipiente trabalho não teve grande repercussão.

Segundo Verena Alberti (2004) a consolidação da História Oral na América Latina ocorreu em 1998 no X Congresso de História Oral, realizado no Brasil, por meio de pesquisadores que propuseram novas temáticas só possíveis por essa metodologia, como proposto pela terceira geração dos anais, que aclamou a incorporação de novos temas e novas metodologias para dar visibilidade aos sujeitos ocultos nas fontes escritas, oficiais e/ou iconográficas.

Ao longo do século XX, a História Oral constituiu seu campo de atuação. De memória arquivista, no qual a apreensão e transcrição das entrevistas se bastava, para o entendimento de que esse trato é apenas uma parte do procedimento de um processo que envolve a metodologia, culminando a constituição das fontes. Daí por diante, os debates sobre a História Oral produziram uma compreensão acerca de sua complexidade e seu potencial analítico.

Profícuos debates sobre como a memória é constituída e como as lembranças emergem, campo da psicologia, foram importantes para a elaboração de uma concepção de História Oral sustentada na subjetividade dos sujeitos que narram.

Alistair Thomson (1997, p.55) aponta-nos que foi “o esforço renovado para ligar a sofisticação teórica em torno de narrativa e memória com o compromisso político com a História dos grupos oprimidos e marginalizados, que motivou a primeira geração de historiadores orais feministas e socialistas”. Chama-nos também a atenção para o fato de que a História Oral, migrou de um mero suporte de obtenção da “verdade” explícita nas narrativas, para um modelo de pesquisa que requer ressignificação, afirmando sua característica interpretativa, dos fatos narrados.

Longe de buscar uma verdade totalizante, uma vez que suprimida essa utopia pela cientificidade em torno da História, corroborando com o entendimento proferido por Peter Burke (1992) de que tudo é uma narrativa histórica, e “representa um ponto de vista particular”, Éder da Silva Silveira (2007, p. 41) aponta que:

O uso da História Oral, bem como das narrativas que dela se originam, estimulam a escrita de uma História que não é uma representação exata do que existiu, mas que se esforça em propor uma inteligibilidade, em compreender a forma como o passado

chega até o presente. O que o historiador escreve não é aquilo que se passou e, sim, uma produção discursiva (SILVEIRA, 2007, p. 41).

Dessa forma, ao escolher a fonte, no caso da pesquisa oral, ao escolher os sujeitos que serão entrevistados, o pesquisador faz uma opção conforme um critério pessoal (orientação ideológica), ou uma aproximação com o grupo e/ou pessoas que pretende legitimar uma narrativa, portanto, trata-se de uma percepção sobre determinado acontecimento.

Ainda no século XX, o trabalho com as fontes, incluindo a História oral, vem sendo estimulada na educação básica, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996, p.44), que descrevem da seguinte forma:

É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História.(...) Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais, desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões (PCNs, 1996, p.44).

Essa concepção de ensino de História foi exportada para a Base Nacional Comum Curricular (2017, p.398) orientando que:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da História (BNCC, 2017, p.398).

Os livros didáticos, atualizados segundo os PCN e pela BNCC, são elaborados conforme essas orientações. Fragmento de reportagem e relatos em diário, são cada vez mais comuns, como fonte complementar. De forma progressiva, o docente está implementando experiências com o uso da História Oral, usando as entrevistas para pensar algumas questões do presente.

A História oral enquanto método de ensino aparece nas atividades deste guia da seguinte forma:

**1. Pesquisa oral quantitativa-** Nas primeiras atividades do eixo temático “ Identidade” cujo objetivo é promover uma conexão entre os discentes e o espaço em que vivem. Para o reconhecimento de si enquanto sujeitos, faz-se necessário o uso da pesquisa quantitativa para identificar a origem dos familiares. São atividades pelas quais alunos e alunas exercitarão a pesquisa oral quantitativa com a família e pessoas do bairro. Os dados serão quantificados, estruturados e analisados em sala.

**2. Pesquisa oral qualitativa -** Presente nos três eixos temáticos, são atividades que utilizam



recortes das narrativas realizadas pelas mulheres que narraram suas experiências durante a ocupação da colônia. Nelas os (as) discentes, analisarão os relatos, a partir do proposto nos enunciados. Em alguns momentos ocorrem de dois ou mais relatos comporem a mesma atividade. Nesse caso, a intenção é que o aluno compare as diversas formas de narrar e compreenda que as versões podem se diferenciar em relação ao modo como cada uma interpretou determinada situação. E como podem também se aproximar, conforme o vínculo de identificação. Da mesma forma, o uso de imagens e narrativas formam suporte de algumas das atividades.

Enfim, quantitativa e qualitativa, o uso da História oral, proposto neste guia didático, de certa forma contribuirá para que os discentes compreendam a operacionalização da pesquisa histórica e ampliem seu conhecimento sobre o município de Rio Branco.

### **Caros (as) docentes e discentes**

O presente guia situa-se como requisito para obtenção do título de mestre em ensino de História característica primordial do mestrado profissional em rede (Profhitória). É um componente da minha dissertação intitulada “ O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: imagens e relatos de mulheres de Rio Branco-MT (1960/1970) ”. Ele foi pensado como uma alternativa para fomentar o ensino de História no 8ª e 9º ano do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Tem como pressuposto estabelecer a construção do conhecimento por meio da análise das fontes iconográfica e orais. Além das fontes, o guia dispõe de textos da dissertação que por meio da transposição didática, tornaram-se acessíveis aos (as) alunos (as). Está organizado em três eixos temáticos, dispostos da seguinte forma:

**Identidade** – o propósito desse eixo é realizar um levantamento prévio sobre a naturalidade dos discentes e suas respectivas famílias, com o objetivo de analisarmos a ocupação do espaço regional e local nas demais atividades. Além de trabalhar com a perspectiva do multiculturalismo e identificação, as atividades proporcionam uma análise das mudanças e permanências na configuração do espaço urbano.

**Produção, comercialização e trabalho na colônia Rio Branco**- analisamos a produção e comercialização dos produtos agrícolas na colônia, identificando a coexistência do processo artesanal e o mecanizado, no processo de beneficiamento. Instigamos a percepção de que a presença feminina foi de fundamental importância como coprovedoras de suas famílias e para a fomentação das relações econômicas na colônia.

**Natureza, ambiente e saúde**- com o uso das fontes iconográficas foi desenvolvida atividades sobre os recursos hídricos da região (o rio e córregos). Inserimos questões relativas ao ambiente em que os primeiros habitantes da colônia Rio Branco-MT se depararam e os modos de adaptação a esse ambiente, considerando as dificuldades sanitárias e de assistência à saúde.

Bom trabalho!

# IDENTIDADE



**Orientação:** A primeira sequência de atividades, será realizada por meio da pesquisa e de entrevista com as respectivas famílias dos (as) discentes. Isso estimula o trabalho em grupo e operacionaliza conhecimentos de outras disciplinas. As demais atividades (segunda e terceira sequência), além do trabalho com as fontes orais e iconográficas, envolvem também leitura e interpretação de textos.

Para iniciar esse eixo temático aprecie a letra e vídeo da música “Pa ra todos” de Chico Buarque de Holanda. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=XWCKkGuruyE>. Para finalizar essa sequência de atividades ouvindo o “Cordel da diversidade cultural” de Juarês Alencar Pereira. Link: <https://minhasatividades.com/10-poesias-sobre-diversidade-2/>

## **Objetos de conhecimento**

Migração, colonização e identidade.

## **Objetivos**

\*Possibilitar a aprendizagem históricas acerca da ocupação recente da colônia Rio Branco- MT, identificando e analisando os arranjos políticos, econômicos e sociais intrínseco no ensejo da colonização.

\*Reconhecer que o município é composto por diferentes povos e que cada um contribuiu para a formação de um ambiente plural, direcionando o diálogo para o respeito e alteridade em sociedade.

\*Estimular a aprendizagem por meio das análises de fontes orais e fotográficas.

## **Recursos didáticos:**

Mapa do Brasil e de Mato Grosso, texto sobre ocupação de Mato Grosso, texto sobre Rio Branco, narrativas sobre a colônia Rio Branco, texto sobre fotografia, câmera fotográfica e acesso à internet.

## **Sequência de atividades 1- Eu, o Outro e Nós**

### **Estabelecendo o diálogo**

Para a realização dessa atividade, primeiramente o professor realizará os seguintes questionamentos:

- Quais alunos nasceram em Rio Branco?
- Quais nasceram em outros municípios e/ou estados?
- Registre na lousa as informações (quantidades).
- Utilize o mapa do Brasil e de Mato Grosso para localizar os municípios/estados. Peça aos alunos nascidos em outras localidades para apontarem o local em que nasceram. Isso possibilita a familiarização com o uso de mapas.

1. Preencha a tabela com os dados obtidos (individual).

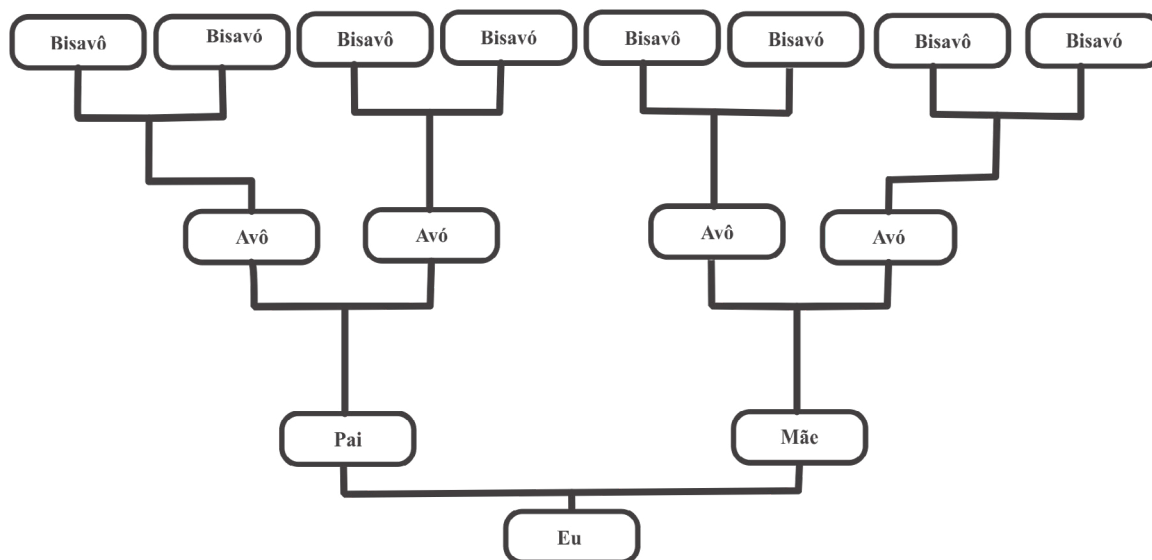
Exemplo: Pesquisa elaborada com o 9º ano A- 2019			
Naturalidade	Quantidade	Identificação por Fração	Identificação por porcentagem
Rio Branco			
outros municípios			
outros estados			

2. Elabore um gráfico a partir dos dados coletados. (Optar entre um representante da sala ou mesmo o (a) docente elaborá-lo, haja visto a necessidade de somente um para a exposição em sala)

**Observação:** o exemplo utilizado supõe o domínio do conhecimento de fração e porcentagem, porém pode-se adaptar conforme o nível de aprendizado dos discentes.

**Você é o pesquisador:** Faça uma breve pesquisa em casa para identificar a naturalidade dos membros da família. Para isso utilize o organograma abaixo.

### Origens da minha família



3. Analise a trajetória de sua família relatando as seguintes questões:

- Quem/quantos da sua família nasceu/nasceram em Mato Grosso?
- Qual geração foi responsável pela migração para Mato Grosso? Retirante (s) de qual ou quais estado(s)?
- Antes disso, por quais outros estados seus ancestrais transitaram?
- Você consegue identificar hábitos, costumes de gerações anteriores que permanece na família? Se a resposta for positiva, cite ou descreva-o (s).
- Produza um vídeo sintetizando essas questões para compartilharmos parte da sua História de sua família na sala de aula. Envie com antecedência via *Whatsapp* para que (a) docente faça a edição.

4. Elabore uma tabela com os dados obtidos pelo organograma. Siga o mesmo roteiro da atividade 1.

**1º passo:** cada aluno executa individualmente a sua atividade com base em sua pesquisa.

Origem da família	
Natural de Rio Branco-MT	
Natural de outro município de MT	
Natural de outros estados	

**2º passo:** Organize a sala em grupo para preencher a tabela seguinte com os dados do grupo.

Estados	Quantidade	Porcentagem
Mato Grosso		
Minas Gerais		
Espírito Santo		
São Paulo		
Bahia		
[...]		

**3º passo:** O (a) docente anotará o resultado de cada grupo na lousa, obtendo assim informações para aferir o total correspondente a trajetória das famílias dos (as) discentes da sala e, com auxílio dos alunos, realizará a tabulação dos dados. Por fim, voluntários com ajuda do (a) docente, elaborarão um gráfico final.

### Sequência de atividades 2- Mato Grosso na mira da colonização

O avanço das fronteiras por Mato Grosso se concretizou pelas bandeiras\* que partiram de São Paulo, confluindo para a criação de cidades nas áreas de mineração no Oeste brasileiro.

No século XVIII, a chegada da bandeira de Pascoal Moreira Cabral e dos irmãos Antunes (1719) deram início a formação do primeiro povoado de Mato Grosso às margens do Rio Coxipó: o Arraial da Forquilha. Nesse período, registra-se um povoamento itinerante, pois à medida que as áreas exploradas se esgotavam, os habitantes se deslocavam na ânsia por novas áreas prósperas de metais, movimento esse que levou à formação de novos vilarejos.

Em meados do século XVIII o povoamento em Mato Grosso desacelerou devido ao esgotamento das atividades mineradoras. No século XIX percebe-se que o território apresenta um crescimento demográfico desacelerado, resultado da estagnação econômica pós mineração.

Nas últimas décadas do século XIX, nota-se a presença de empresas de exploração de espécies nativas, como a erva mate, a poaia e a borracha em Mato Grosso. Sendo a exploração desses recursos extrativistas responsáveis pela retomada das atividades exportadoras e do crescimento demográfico na região Amazônica\*.

Um dos projetos políticos do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) visava a reorganização espacial tendo em vista o remanejamento populacional para o Oeste brasileiro e a regionalização das atividades produtivas, abrindo novas fronteiras agrícolas, com isso a agricultura finalmente passa a ser vista como atividade importante em Mato Grosso.

A política de colonização\* do Oeste brasileiro foi retomada nos anos de 1960 e 1970 nos governos militares e civis. O projeto tinha como argumentação que não era possível permitir que trabalhadores rurais migrassem para áreas urbanas em um país onde exista uma vastidão de terras a serem exploradas na região da Amazônica.

Entre os objetivos principais dos projetos de colonização do século XX podem ser definidos em:

\*Escoar o excedente populacional do sul e sudeste para a região amazônica, haja vista que o processo de mecanização do processo produtivo no campo, aliado a formação dos latifúndios provoca o desemprego no campo e, como consequência o êxodo rural. As constantes migrações para as cidades preocuparam os setores políticos, uma vez que, as estruturas urbanas e sociais não comportavam as demandas populacionais, originando outros desdobramentos, tais como aumento do desemprego e criminalidade. Portanto, a política de colonização do Oeste se colocou como uma solução para o excedente populacional do sul e sudeste.

\*Criar uma nova dinâmica espacial e econômica - A nova empreitada também estava sendo pensada como uma redefinição das atividades regionais. Pretendia-se com a colonização direcionar pequenos agricultores para desbravar os sertões abrindo espaço para novas áreas de produção de alimentos enquanto o sul e sudeste caracterizava-se por seu papel industrial e agroindustrial.

É nesse contexto que ocorre a abertura de várias frentes de povoamento em Mato Grosso, inserindo a formação da colônia de Rio Branco, criada oficialmente em 1953.

### **Fique sabendo...**

\*As Bandeiras consistiram em um movimento organizado por particulares para adentrar no interior do Brasil. No final do século XVII essas expedições vindas da vila de São Paulo adentraram a procura de capturar indígenas. Ao longo do século XVIII com a descoberta de ouro e diamante no interior intensificaram a ação dos bandeirantes paulistas no interior e por consequência a colonização de áreas auríferas nos atuais estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

\* A região amazônica compreende os estados por onde a floresta Amazônica adentra. São eles: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, e parte do Maranhão.

\* Colonização, por Kalina Vanderlei Silva (2009, p.67) é um fenômeno de expansão humana pelo planeta, que desenvolve a ocupação e o povoamento de novas regiões. Portanto, colonizar está intimamente associado a cultivar e ocupar uma área nova, instalando nela uma cultura preexistente em outros espaços.

\*\*\*\*\*

## Atividades



1. Preencha a tabela sobre as atividades desenvolvidas em Mato Grosso.

Período	Atividades desenvolvidas
Séc. XVIII	
Séc. XIX	
Séc. XX	

2. Por meio de uma pesquisa na internet, realize as seguintes atividades:

- Indique o uso dos produtos inseridos na tabela acima no passado e presente.
- Divida a turma em grupos para que pesquisem sobre os produtos produzidos ou explorados nos respectivos períodos de ocupação do território de Mato Grosso, indicando: Os países importadores, o setor industrial a que se destinava, período de maior e menor índice de exportação e eventuais motivos da queda na exportação.

3. No processo de deslocamento da população de uma região para outra deve-se considerar os fatores de expulsão e atração. Sendo assim:

- Estabeleça o fator de atração de populações para o território de Mato Grosso no século XVIII e no século XX.
- Quais as regiões de origem da maioria das populações que adentraram em Mato Grosso no século XX?
- Contextualize o fator considerado de “expulsão” dessa população de seus territórios de origem.

4. Leia as narrativas a baixo:

Eles falavam que aqui era muita batata de graça, cebola, muita fartura, que as coisas jogavam fora, mas nós chegamos aqui era mentira, não tinha nada disso, o nosso incentivo de vir para cá é de que era muita fartura, as coisas fácil (sic) e nós deixamos fartura lá em Minas para vir pra cá, não tinha nada não, nem uma banana para comer, tinha que comprar de tudo, né. Como não tinha dinheiro para comprar, então passava necessidade, eu sofri muito, não gosto nem de lembrar (Ana DORIGUETTI, 2019).

O arroz em Mato Grosso dá no morro, nas pedras (...) o arroz em Espírito Santo é plantado em brejo, era para o domingo (...) Mas meu pai, muito esperto dizia: “ Mato Grosso é calçado de pedra. Qualquer vento que dá as árvores cai, não tem pinhão (sic) para aprofundar as raízes”. Parece que meu pai tinha razão, o café plantado aqui vão um ou dois anos e depois raleava a florada. Acho que é por causa da raiz rasa (Erly FONSECA, 2019, p.3).

A terra (Minas Gerais) era fraca, já não dava muita coisa. Daí chegou um homem e disse assim: ô gente vamo (sic) para Mato Grosso, lá é bom demais, lá se rapa ouro com enxada. Muntemo (sic) num caminhão e viemo (sic). Quando chegamos aqui, hum, se não fosse o dinheiro de minha mãe, nós tinha (sic) passado apuro (Odila SOARES, 2019).

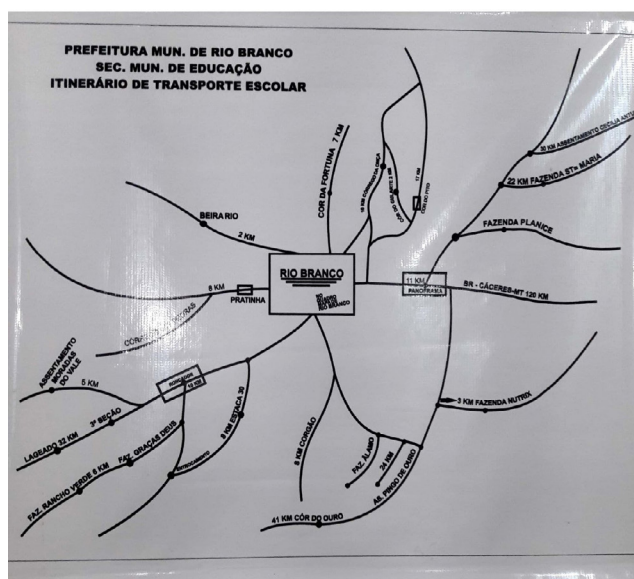
- a) Qual a ideia que se criou sobre Mato Grosso e Rio Branco que convenceu as famílias dessas mulheres a colonizar a região? De acordo com as narrativas essa ideia se confirmou? Justifique.
- b) Que imagem construída sobre Mato Grosso está presente no relato de D. Erly Fonseca?
- c) O que contribuiu para a disseminação dessa ideia acerca de Mato Grosso? Elabore uma hipótese.
- d) O pai de D. Erly foi convencido pela propaganda sobre a região? Qual a visão dele sobre a terra?
- e) De quais estados elas vieram? Em que região se localiza?
- f) Qual o significado da expressão utilizada por D. Odila “lá se rapa ouro com a enxada” referindo-se a Mato Grosso?

### Sequência de atividades 3 - O desabrochar da colônia Rio Branco



Rio Branco, município do Estado de Mato Grosso, cuja população é de 5.070 habitantes, segundo o censo demográfico do IBGE/2010, localiza-se na microrregião 531, vale do Jauru a sudoeste da capital mato-grossense. Como referência espacial está à 342 km de distância da capital, Cuiabá.

O município limita-se com Salto do Céu, Reserva do Cabaçal, Araputanga, São José dos Quatro Marcos e Lambari d’Oeste. O perímetro rural do município é composto pelas seguintes comunidades: Córrego do Roncador, Córrego da Pedras, Corgão, Córrego do Bracinho, Córrego do Ouro, Córrego da Onça, Córrego do Pito, Córrego da Fortuna Terceira Sessão, distrito do Panorama e Vila Santa Amália (Córrego da Pratinha).



Fonte: Prefeitura municipal de Rio Branco, 2019.



A região é circundada por serras, e em seus vales jorra uma rede hidrográfica farta e regular que segue o curso ao encontro dos rios Cabaçal e Sepotuba, afluentes do rio Paraguai. O clima caracteriza-se como tropical quente e subúmido com quatro meses de seca, de junho a setembro. Atualmente tem a pecuária como principal fonte de renda dos municípios, aliada ao cultivo de hortaliças, frutas, legumes e tubérculos como suporte de abastecimento interno.

Essas características foram primordiais para colocar a região na rota dos projetos de colonização recente em Mato Grosso, que em sua origem destacou-se a agricultura de arroz, milho e feijão, sendo a pecuária bovina uma atividade praticamente invisível nos anos de 1960 e 1970.

A colônia de Rio Branco, criada em 1953 era composta pelos territórios que segue o curso da margem esquerda do rio Cabaçal, seguindo em direção a Lambari d'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu e Reserva do Cabaçal, ao todo correspondendo a área de 200.000 hectares de terras. A região correspondente ao atual município foi desmembrado de Cáceres-MT, constituindo-se efetivamente como cidade pela Lei Estadual nº 4.151, de 13 de dezembro de 1979. No mesmo ano, seguem os processos de desmembramento e formação dos municípios de Salto do Céu e Reserva do Cabaçal. Em 1991, ocorre a municipalização de Lambari d'Oeste.

A fundação da colônia de Rio Branco está inserida nos projetos de assentamentos realizados pela Comissão de Produção e Planejamento (CPP) de Mato Grosso e que segundo Antônio Eustáquio de Moura (1994) foi potencializada pela abertura de estradas e da construção da ponte de madeira sobre o rio Cabaçal. O projeto de colonização da região tem sua origem em 1953, ano que foi realizada uma concessão para a Companhia Agrícola e colonizadora MADI/ SA\* mas que pouco fizera pela região sendo então às terras a ela concedidas redirecionadas a CPP.

João Augusto Capilé Júnior, presidente da Comissão de Planejamento da Produção na década de 1960, buscando uma alternativa para redirecionar os migrantes que continuavam a chegar na Colônia Agrícola de Dourados\*, no atual de Mato Grosso do Sul, e evitar conflitos na região, tomou a responsabilidade sobre o Projeto da colônia Rio Branco na região de Cáceres. João Carlos Vicente Ferreira (1997) menciona a relação de Capilé com essa região da seguinte forma:

Capilé tomou a estrada de penetração, após Cáceres, alcançando Panorama do Rio Branco, terra de Aírton Montec (sic). Antes de atingir o rio Branco, já encontrara outra gleba. (...) Voltando à Cuiabá, Capilé verificou que as terras além do rio Branco pertenciam à MADI, pretensa empresa colonizadora que atuava na região, não atendendo as expectativas do governo. Levado o assunto ao governador, este mandou invadir as terras, devido à necessidade de assentar urgentemente os colonos em crise e por elas estarem sendo movimentadas, mesmo sendo tituladas (FERREIRA, 1977 p.556).

Somente em 1962, como afirma Antônio Eustáquio de Moura (1994) o Instituto Nacional de Emigração (INIC) assentou na região as primeiras famílias remanescentes da Colônia Agrícola de Dourados. Na década de 1970, como menciona, “centenas de famílias procedentes principalmente de Espírito Santo e Minas Gerais continuaram a chegar à Colônia de Rio Branco e adjacente” (MOURA, p.92,1994).

### Fique sabendo...

\* Em 1959, a MADI e outras empresas de colonização foram investigadas por não cumprimento do contrato que estabelecia o limite de dez mil hectare. Segundo Alcir Lenharo (1986), as denúncias sobre as irregularidades de companhias de colonização estavam sendo feitas desde 1953 pela imprensa local e nacional.

\*A colônia Agrícola de Dourados, projeto do governo federal, em 1943 começou a receber levas de populações que segundo Antônio Eustáquio de Moura (1994, p.66), eram em sua maioria “nordestinos atraídos pela facilidade de obtenção de terras e qualidade da mesma. (...) À medida que recebiam títulos definitivos de propriedade da terra, vendiam ou permutavam seus lotes, seguindo para novas áreas do Mato Grosso”.

\*\*\*\*\*

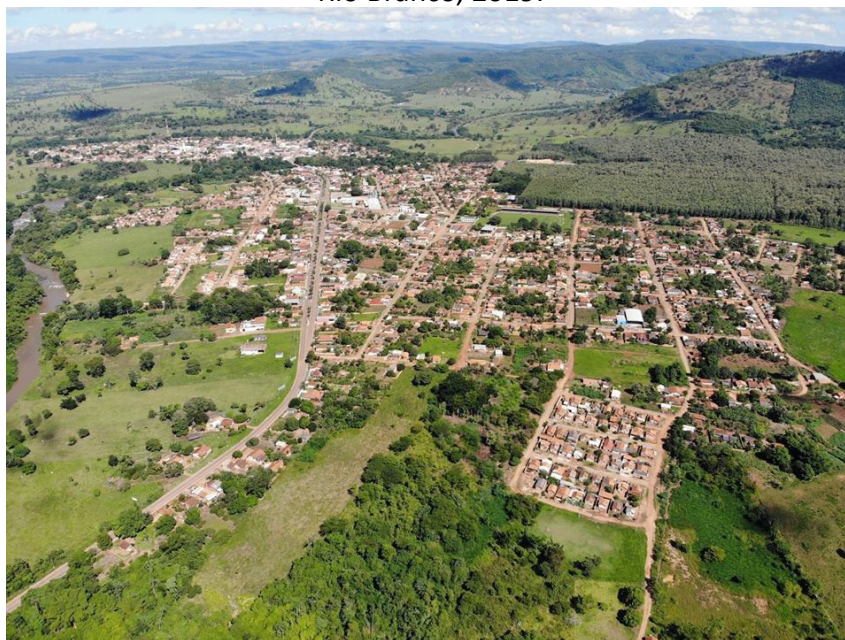


1. Analise o texto e responda as questões a seguir:

- a) Quais municípios compunham a colônia Rio Branco?
- b) Quando foi criada a colônia Rio Branco? Em qual período chegaram as primeiras famílias que ocuparam a região?
- c) Como se explica o lapso temporal entre a criação e a ocupação da colônia?
- d) De qual região vieram as primeiras famílias?
- e) Alguns projetos de colonização recente foram desenvolvidos por companhias particulares, outros ligados diretamente ao governo, como a colônia Agrícola de Dourados (atual Mato Grosso do Sul) que consistia num projeto do governo federal. Em que modalidade se encaixa a colonização de Rio Branco?

### Sequência de atividades 4 - A cidade

Rio Branco, 2019.



Fonte: arquivo pessoal de Josiel Dorriguette. Data: 2019

\*\*\*\*\*

## Atividades



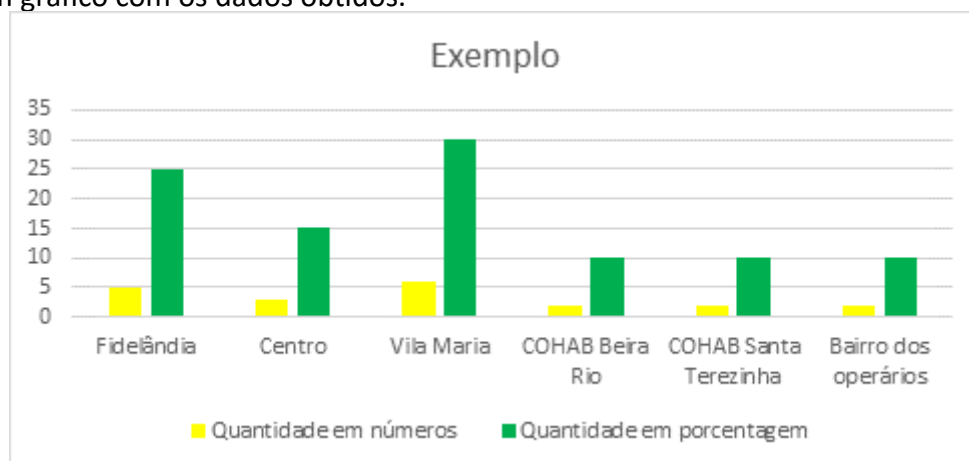
1. Faça um breve levantamento a respeito dos bairros ou comunidades no qual residem os alunos. Elabore uma tabela com os resultados. O professor realiza a primeira coluna e os alunos realizam a segunda e terceira coluna utilizando os conceitos de fração e porcentagem. Como no exemplo abaixo.

**Exemplo:** Considerando que numa turma de 20 alunos, 5 são do bairro Fidelândia, 3 do Centro, 6 da Vila Maria, 2 da COHAB Beira Rio, 2 do COHAB Santa Terezinha e 2 do Bairro dos operários, podemos desenvolver as seguintes atividades:

a) Organize a tabela abaixo com os dados obtidos com a turma.

Bairros	Quantidade	fração	porcentagem
Fidelândia	5	$5/20$	25%
Centro	3	$3/20$	15%
Vila Maria	6	$6/20$	30%
COHAB Beira Rio	2	$2/20$	10%
COHAB Santa Terezinha	2	$2/20$	10%
Bairro dos operários	2	$2/20$	10%

b) Elabore um gráfico com os dados obtidos.



2. Leia com os alunos o texto a seguir para inspirar a pesquisa de casa.

### A fotografia

Os percussores da fotografia datam do início do século XIX. O primeiro protótipo foi inventado pelo inglês Thomas Wedgwood em 1801, porém as imagens gravadas sobre tecido de couro, logo perdiam a visibilidade. A invenção do francês Joseph Nicéphore Niépce, a heliogravura datada de 1816, conseguiu tornar a imagem mais resistente à corrosão do tempo. O francês Louis Jacques Mandé Daguerre, em 1839 desenvolveu um aparelho similar e mais eficiente, o daguerreótipo, cuja revelação, que utilizava colódio, consistia num segundo processo que encarecia o produto.

O barateamento da fotografia, ocorreu em 1870, com o uso da gelatina seca em substituição ao colódio úmido. Mas sua popularização ocorreu em 1888 com a invenção da Kodak nº 1, que utilizava umas películas de papel umedecidas em nitrato vendidas em rolo (filmes), o que transformou simples pessoas em fotógrafos em potencial.

No Brasil, as primeiras imagens produzidas pelo daguerreótipo, datam de 1840, de autoria de D. Pedro II, um dos maiores amantes dessa arte. Boris Kossoy (2014) analisa a invenção e popularização dessa técnica como uma grande contribuição para o mundo da arte e do conhecimento ao enunciar que “a descoberta da fotografia propiciaria (...) uma inusitada possibilidade de autoconhecimento e recordação, de criação artística (...), de documentação e denúncia graças à sua natureza testemunhal” (2014, p. 31).

A fotografia, mesmo não produzida para ser um documento, se torna documento a partir da apropriação como recurso metodológico. Por ela, observamos modos de vestir, de brincar, ou seja, de relações que se estabeleceram em determinadas épocas e lugares.

### Fique sabendo...

\*Boris Kossoy é um dos renomados pesquisadores que se dedicou a pesquisar a fotografia. Entre suas obras estão “Dicionário Histórico-fotográfico brasileiro, Fotografia e História e Realidades e ficções na trama fotográfica.

\*\*\*\*\*

### Você é o pesquisador (fotógrafo)

a) Envie para o (a) docente uma fotografia do seu bairro pelo aplicativo do *WhatsApp* para que ela monte um mural virtual. Que deve conter as seguintes informações: o fotógrafo, a data, o que ele retratou (vista parcial do bairro- ponto comercial, residencial, etc. ).

**Observação:** A fotografia pode ser atualizada, ou seja, de autoria do próprio aluno, ou uma imagem produzida anteriormente.

b) Em sala, o (a) docente apresenta as imagens produzidas pelos alunos e orienta que cada um descreva

os objetos em cena (casa, rua, praça, bicicleta, etc.) e personagens retratadas. Fazer os seguintes questionamentos:

\* Por que escolheu aquela parte do bairro?

\* Qual sentimento ela provoca?

1. Confeccionar com os alunos, um mural com imagens de Rio Branco por décadas:

Rio Branco					
Colônia		Município			
1960	1970	1980	1990	2000	2010

**Sugestão:** Ao montar o mural, o professor pode fazer uma dinâmica e orientar que cada aluno escolha uma fotografia e coloque-a na data que ele considere ser o período de sua produção. Peça que ele justifique como chegou à conclusão. Ao fazer isso, lapidamos a percepção quanto a leitura de imagens.

2. Cite algumas mudanças e permanências.

3. Divida a sala em seis grupos para que produzam um texto sobre Rio Branco. Cada grupo ficará responsável por um período específico. Ex. Rio Branco na década de 1960. Lembre-se da correção do texto, pois ele será fixado no mural.



PRODUÇÃO,  
COMERCIALIZAÇÃO  
E TRABALHO  
NA COLÔNIA RIO BRANCO

**Orientação:** O (a) docente deve atentar-se para as interpretações que os (as) discentes propõem, permitindo flexibilidade em relação a elas. Consiste em atividades baseadas nas análises de textos, imagens e relatos.

**Objeto de conhecimento:** Economia de subsistência e práticas capitalistas

### **Objetivos**

\*Compreender como se edificou a rede de produção e comercialização de produtos na colônia de Rio Branco;

\* Perceber e valorizar a presença feminina nos espaços de produção e co-mercialização na colônia Rio Branco.

**Recursos didáticos:** texto sobre compra e venda dos produtos agrícolas, imagens e relatos de/sobre Rio Branco.

## Sequência de atividades 1- *Produção e Trabalho*

1. Analise as imagens abaixo e registre suas conclusões na tabela

Brasão do município de Rio Branco.



Fonte: <http://www.riobranco.mt.gov.br/>-Prefeitura municipal de Rio Branco- galeria de fotos.

### Desfile cívico



Fonte: Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data: 1975.

	Imagem 1	Imagem 2
Data (pode aproximada)		
Objeto central		
Objetos secundários		
Circunstância que foram produzidas: comemoração, lazer, registro oficial, etc.		



- a) O que elas têm em comum?
- b) De que eventos as jovens mulheres participavam?
- c) Segundo as imagens, quais produtos eram cultivados na região nos iniciais de sua ocupação?

2. Leia o que algumas mulheres narram sobre os primeiros anos da colônia Rio Branco e responda as questões a seguir:

*“Produzíamos arroz, milho, melancia... não tinha café não. Tinha gente que produzia algodão, tinha muito algodão por aqui, entre onde é hoje o hospital, cemitério campo de aviação era uma lavoura de algodão. Depois acabou, lá foi instalado o hospital na década de 1970, não lembro o período exato (Ana Dorriguette, 2019)”.*

*“Quando cheguei fui morar no córrego do Ouro, trabalhei na colheita de arroz e quebrando milho. Socava arroz à meia no pilão. Para o café, ia para a roça de cana e moía a cana para extrair o caldo, a garapa. A roça de cana era afastada, a engenhoca para moer a cana era tocada a pedal (D.Erly, 2019)”.*

- a) Quais produtos citados correspondem aos representados nas imagens anteriores?
- b) Quais cultivos resistiram por mais tempo? Justifique como você chegou a essa conclusão.
- c) Qual não foi citado pelas narradoras? Elabore uma hipótese para justificar a ausência do cultivo na narrativa.
- d) Quais produtos eram cultivados, simultaneamente para o consumo e para a venda? E qual(is) somente para a venda? Elabore uma hipótese para justificar.
- e) Em quais aspectos as narrativas se diferenciam?

3. Analise as imagens

#### 1. Engenhoca utilizada para moer cana



Fonte: <http://www.riobranco.mt.gov.br/-Prefeitura Municipal de Rio Branco - galeria de fotos>. Data indeterminada

- a) Descreva a imagem 1, indicando o que está em primeiro, segundo e terceiro plano.
- b) Qual a função do objeto que está em primeiro plano? O que ele produz? Indique seu funcionamento, do processo inicial ao produto final. Se possível, consulte uma pessoa que vivenciou essa experiência, para obter informações mais precisas.

4. A vida diária na colônia Rio Branco consistia em plantar, colher, secar, socar, moer, cozinhar, além dos tratos com os animais. Antes de firmar-se como comerciante, D. Erly Fonseca, 70 anos, trabalhou na colheita de arroz e quebrando milho em terras arrendadas no Córrego do Ouro. A pequena propriedade era praticamente autossustentável e, diga-se de passagem, resultado do esforço feminino. Nas questões a seguir analisaremos algumas dessas atividades.

a) A imagem abaixo retrata o beneficiamento artesanal de um produto cultivado na colônia Rio Branco. Descreva qual produto está sendo beneficiado e o processo até o resultado final. Utilize o conhecimento adquirido por meio dos trechos das entrevistas.

#### Trabalho feminino na colônia Rio Branco



Fonte: Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data: anos de 1970.

#### Sequências de atividades 2- Comercialização, Trabalho e Propaganda

1. O capital ganhava forma na colônia com a instalação dos primeiros galpões de comércio e beneficiamento dos gêneros alimentícios produzidos na região. A revista *Atualidade*, da cidade de Corumbá, atual Mato Grosso do Sul, retratou a colônia na década de 1970, da seguinte forma:

Tecidos Guanabara do sr. José Rodrigues da Silva, que ajuda mais de duzentas famílias, vendendo e financiando mais de mil artigos. Homem de visão, pertencente à família do deputado Antônio Lopes Lins, que por sua vez tem carreado benefícios incontáveis a Rio Branco (ATUALIDADE, 197?, p.72).

a) Qual o objetivo da revista *Atualidade* ao construir essa narrativa?

b) Como a revista vincula a pessoa do sr. José Rodrigues da Silva às questões políticas? Discutir o poder da mídia seja em quais épocas, no sentido de inculcação de ideias e valores.



c) A imagem abaixo possibilita reconhecer os espaços centrais da incipiente colônia. Identifique o evento, a data e os estabelecimentos comerciais que aparecem em segundoplano.

Fonte: <http://www.riobranco.mt.gov.br/>-Prefeitura municipal de Rio Branco- galeria de fotos. Data: 1975

d) Como podemos interpretar essa frase: “A pátria é a união de todos”. Se necessário retorne a leitura do texto da página 28, “Mato Grosso na mira da colonização” para argumentar.

Fonte: Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data: 1975.

2. Leia e analise o texto:

### Relações de compra e venda dos produtos agrícolas

Os principais cultivos na região eram o arroz, o milho e o fei jão. Em menor escala observou-se a presença da lavoura permanente de algodão e café. Paralelo, havia o cultivo de tubérculo, hortaliças, frutas e outros gêneros que seriam apropriados para o consumo das famílias e vendido o excedente no mercado interno. Como aponta D. Ana Dor riguette “a minha mãe plantou mandioca, plantou abóbora, aí nós vendíamos. Entregava num restaurante aqui, na época já tinha o restaurante da D. Alice”.

Até os anos de 1990 existia duas modalidades de comércio dos produtos agrícolas em Rio Branco, podia-se vender para particulares ou diretamente para a Companhia de Armazéns e Silos de Mato Grosso (CASEMAT\*). Como cita D. Nelcina, o marido “vendia para o Sr. Macebispo que vendia para a CASEMAT. Dava renda para o Macebispo\*. Eles lá que vendiam, que ganhavam dinheiro”.

Para quem não possuía a terra os lucros eram ainda memores, como no caso de D. Nelcina e D. Erly, que trabalharam por muito tempo no sistema de meeiro. O trabalhador dividia o resultado de seu trabalho com o proprietário da terra e com o atravessador. Esse esquema garantiu a manutenção da pobreza para a maioria, em detrimento do enriquecimento de uma minoria.

Antes mesmo de ser desativada no Estado de Mato Grosso em 1998, a CASEMAT havia reduzido sua atuação na região desde a década anterior e alguns compradores particulares dos produtos agrícolas já haviam consolidado sua atividade na região. Na interpretação de D. Erly, a proibição da CASEMAT em comprar o arroz, rendeu mais lucros aos compradores particulares.

Para aqueles que podiam recorrer à máquina para beneficiar o arroz, sendo a prática mais corriqueira o uso do pilão, parte do produto que levavam ficava para o dono do estabelecimento, uma vez que o pagamento pelo uso do serviço era feito em espécie (produto), devido à pouca circulação monetária. Contudo, o estabelecimento acumulava um estoque generoso de arroz, adquirido por meio da compra e pelo sistema de meia pelos serviços realizados na limpeza do arroz dos agricultores locais. Dessas práticas. O acúmulo de produtos no armazém converte-se em mercadoria vendida no comércio local e para outras regiões.

### Fique sabendo...

Sr. Macebispo, morador de Rio Branco desde a década de 1970, aliciava trabalhadores para as atividades de meeiro, ficando com uma parte da produção por ter arrumado o serviço. Como o vulgo “gato” ou empreiteiro.

A Companhia de Armazéns e Silos de Mato Grosso (CASEMAT) foi extinta oficialmente no Estado de Mato Grosso em 1998. Suas funções foram remanejadas para a Assistência e Extensão Rural (EMPAER), criada em 1992. Em Rio Branco, no final da década de 1980, as atividades da CASEMAT eram ínfimas.

\*\*\*\*\*

### Atividades

a) Pesquise o significado de lavoura permanente e lavoura branca (temporária). Quais lavouras permanentes desenvolveram-se na colônia Rio Branco? Quais lavouras brancas?

b) Qual a função da CASEMAT? Como você avalia a atuação desse órgão na colônia?

c) Quais situações limitavam os lucros dos trabalhadores rurais?

3. Analise as imagens do estabelecimento comercial de D. Erly Fonseca e seu relato sobre a expansão do capitalismo na colônia.

Estabelecimento Comercial de D. Erly Fonseca



Fonte: Arquivo pessoal de D. Erly da Fonseca. Data:1982.

### Estabelecimento Comercial de D. Erly Fonseca



**Fonte:** Imagem obtida pela câmera fotográfica do celular da pesquisadora Zilma Martins de Moura com a permissão da proprietária, D. Erly da Fonseca. Data: 2019.

- a)** Pelos objetos expostos na imagem 1, em que aparece em primeiro plano a figura de uma menina de vestido branco, é possível identificar aspectos da vida no município na década de 1980. Aponte ao menos dois objetos, a sua respectiva função e o que ele indica sobre o período.
- b)** Comparando as imagens, qual(is) hábito(s) a proprietária do estabelecimento preservou?
- c)** Em quais aspectos o estabelecimento de D. Erly Fonseca se inovou? Se possível, comente como você chegou a essa conclusão.
- d)** Qual a possível interpretação para explicar a sobrevivência dos pequenos estabelecimentos diante da expansão dos concorrentes?



**NATUREZA,**



**AMBIENTE E**

**SAÚDE**



**Orientação:** As atividades desse eixo temático sintetizam algumas questões sobre a adaptação dos habitantes no ambiente e a precariedade de assistência à saúde. Foram elaboradas por meio das narrativas de mulheres que vivenciaram essa experiência. A(o) docente deve atentar-se que os relatos trazem questões epidemiológicas que ocorreram no Brasil, portanto se achar propício, desenvolva atividades com a disciplina de ciências. Para iniciar o eixo temático, como sugestão, a leitura e interpretação oral da poesia “O rio que passa” de Luiz Romeu Oliboni (<http://www.brasilecola.com/>).

Estabelecer uma conexão com a disciplina de ciências, no ensino fundamental e biologia no ensino médio para realizar uma pesquisa sobre “plantas que curam”, pelo método da pesquisa oral com os antigos moradores.

Evidenciar a importância da medicina preventiva no controle de determinadas doenças e a responsabilidade governamental na implantação de medidas sanitárias.

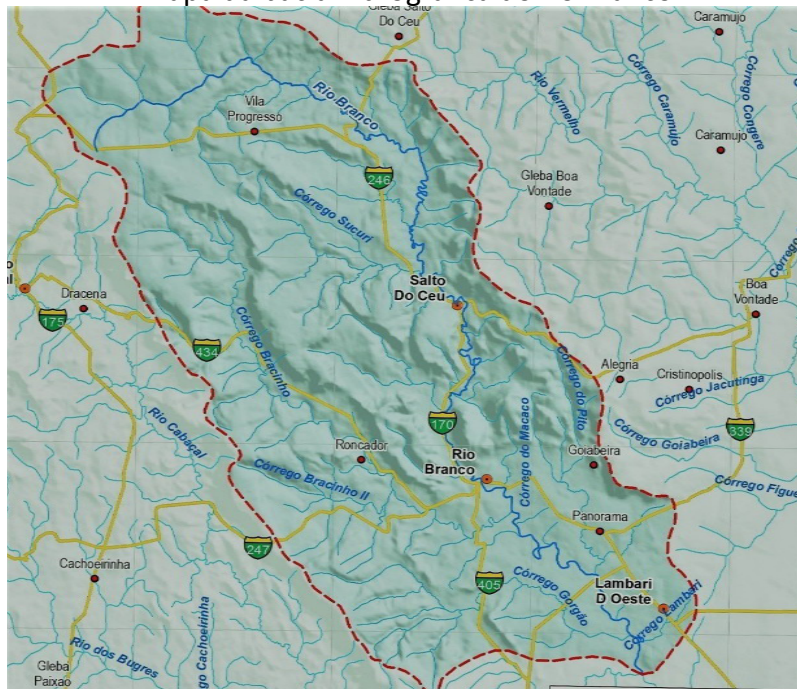
**Objetos de conhecimentos:** Apropriação dos recursos naturais, condições sanitárias e a saúde da população local.

**Objetivo:** Compreender que ao adentrar em território natural, o ser humano se depara com as rudezas desse ambiente e que devido a inexistência de uma estrutura sanitária e as dificuldades de acesso de acompanhamento médico, ou seja, fatores naturais aliados ao descaso político, tornaram as condições de vida dos habitantes da colônia Rio Branco-MT precárias.

**Recursos didáticos:** Mapa hidrográfico, fotografias e relatos orais.

## Sequência de atividades 1 - O rio

### Mapa da bacia hidrográfica do rio Branco



Fonte: Mapa elaborado a partir das folhas topográficas do IBGE na escala 1.100.000. (OLIVEIRA, 2018, p.57)

- Quais afluentes diretos do Rio Branco são possíveis destacar por meio da imagem?
- Quais municípios e/ou comunidades são banhados pelo rio Branco?
- Analise as fotografias a seguir e preencha a tabela.

### Imagem 1



Fonte: Arquivo pessoal de Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada. 197?.

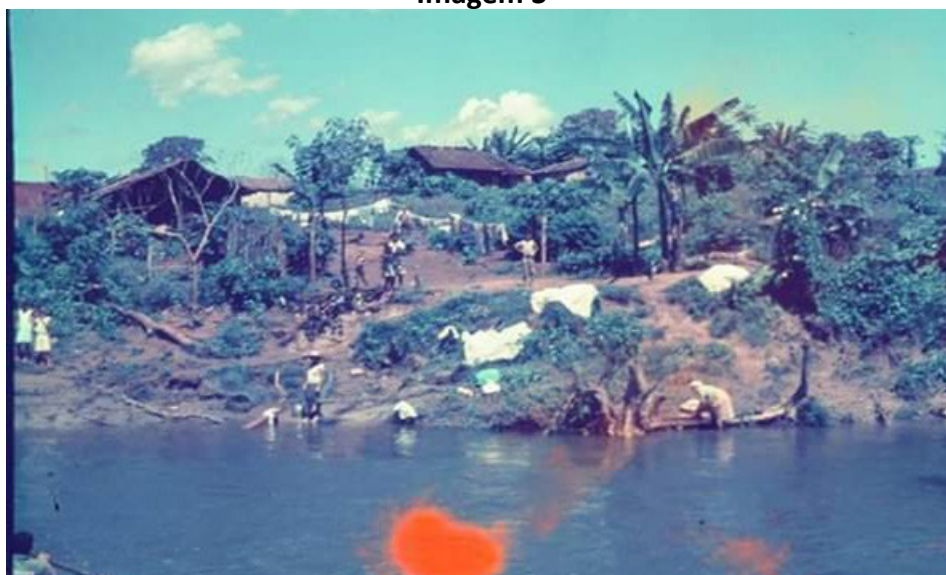


**Imagem 2**



**Fonte:** Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada

**Imagem 3**



**Fonte:** Cleide Pires dos Santos. Data indeterminada

	Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3
Data (ou hipótese)			
Objeto central			
Objetos secundários			
Circunstância que foram Produzidas: comemoração, lazer, registro oficial, etc.			
Como você interpreta cada Imagem			

**d)** Identifique por meio dos relatos de D. Erly Fonseca e D. Iraci Siqueira e das imagens 1 e 2, quais os usos do rio, nos anos de 1960/70.

Muitas vezes lavei roupas para outras famílias em troca do sabão. Perguntavam quanto eu queria para lavar uma trouxa de roupa e eu dizia: me dê o sabão para eu lavar a minha e a sua. A D. Raimunda dava o sabão e a comida. Dava uma viagem com o menino (seu filho Zezinho), deixavam com as lavadeiras que já estavam no rio e voltava para buscar o resto. Todas as mulheres eram muito boas. Ajudava com as crianças. Não tínhamos problemas. Naquele tempo tinha um córrego próximo de sua casa, agora é uma baixada que alaga na época de chuvas (D. Erly Fonseca, 2019).

Aqui na rua, tudo era no rio, chegava em casa com as bacias de roupas eu não podia virar o pescoço assim não, tinha que ir devagarzinho, assim, de tanto que aquele pescoço doía. O córrego era longe, não tinha água em casa. Tinha que ir no rio, tinha dias que tinha que dar duas viagens. Ia eu e a Nelça e outras pessoas. Era bom!(D. Iraci Siqueira, 2019)

- e) Atualmente, os moradores o utilizam da mesma forma? O que modificou?
- f) Quais atividades as mulheres das imagens 2 e 3 executam? A imagem 3 revela etapas de uma das atividades, logo, faça uma descrição de como era realizada essa atividade na colônia nos anos de 1960/1970.
- g) Quais lembranças as mulheres têm do rio e córregos da cidade? Que sentimentos emergem por meio de suas narrativas?
- h) Nas imagens 2 e 3, os olhares da maioria das pessoas estão voltados para o rio. O que atraiu seus olhares? Por quê?
- i) Haja vista a ausência de uma ponte, como era realizado o deslocamento de pessoas e de mercadorias de uma margem a outra do rio? Consulte as imagens e relatos utilizados nas atividades anteriores.

**Observação:** O (a) docente deve observar que as modificações sanitárias como resultado das conquistas coletivas. O nosso olhar em relação a vida dessas mulheres é de sacrifício, mas que elas deixam evidente que eram momentos bons. Reconheciam em outras mulheres a solidariedade, além de que o momento da lavagem de roupas e vasilhas no rio se tornaram espaço de sociabilidade.

## Sequência de atividades 2- Natureza: obstáculos e apropriação

Um dos desafios impostos aos recém chegados na região era a de se adaptar ao meio e dele conseguir extrair sua sobrevivência. A chuva, que para muitos era sinônimo de abundância, se colocou como um grande obstáculo para a vidas dessas famílias, especificamente após a colheita do arroz. Como menciona D. Ana Doriguette “chovia muito, não dava tempo de secar o arroz. O arroz mofava empilhado”. D. Iraci Siqueira reclama que: “Era chuva, chuva minha filha, pilhava o arroz vinha chuva e os arroz brotava, arroz nascia era uma dificuldade”.

O excesso de chuvas afetou a produção de arroz e também a vida cotidiana, uma vez que “chovia tanto que tinha que secar os panos (as roupas) da menina em cima do fogão”, como lembrou D. Nelcina Lopes.

O ambiente virgem, apesar de oferecer aos olhos imagens deslumbrantes, rios e cachoeiras cristalinas, em contraste com o verde da flora, era a morada dos indesejáveis insetos e outros animais. Como relata D. Nelcina Ferreira Lopes:

Aqui era tanto bicho, barata, mosquito, nossa senhora. Minha sogra deu frieira de ficar trabalhando debaixo de chuva. E pereba de picadas de mosquito. Depois começou a vim os homem da SUCAM, melhorou. Pessoa que inventa uma viagem dessa é loco! Ta querendo sofrer. Chupão de mosquito, barata. Por isso veio o povo da SUCAM. Nós num morreu por que não chegou o tempo. Cobra, eu matei muita cobra. Uma barata mordeu minha maminha, inflamou e ficou cicatriz. Não ti nha remédio (entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/20).

Em contrapartida, espécies da flora e fauna nativa foram úteis para complementar a dieta alimentar da população, como mencionou Cleide Pires do Santos, sobre o uso do óleo do coco babaçu na culinária e de outros vegetais como o palmito.

A madeira, o barro e as folhas das palmeiras, foram aliados na construção das casas e de objetos como pilão, a engenhoca, o forno e fogão. As tiras de tabocas verdes para trançar o balaio e as peneiras. O colchão de palha seca, a esteira de taboa. Tudo fabricado pelos moradores da casa.

Portanto, em meio às dificuldades a população se organizou mol- dando o espaço e se adaptando a ele, utilizando tudo que estava disposto no ambiente.

\*\*\*\*\*

### Atividades



- a) Quais foram os principais obstáculos impostos às mulheres no início da ocupação da colônia Rio Branco?
- b) O que significa a sigla SUCAM? Qual a sua função? Pesquise sobre o assunto.

### Sequência de atividades 3 - Ambiente e saúde na colônia Rio Branco

D. Iraci Siqueira, estabeleceu-se na região por volta de 1965, aos 15 anos de idade. Constituiu família com o Sr. Sinval Siqueira. A História de vida dessa senhora, atualmente com 68 anos de idade, nos revela cenas do cotidiano na colônia. Leia o relato para realizar as questões subsequentes.

Ganhei o primeiro filho, meu primeiro filho adoeceu, vem nós para a rua levar esse menino na farmácia, não tinha médico, pegando carona, até chegar lá, o menino morreu, naquela maior dificuldade, mas fazer o que, tinha que vir. Trouxemos na farmácia, tomou o remédio melhorou um pouquinho, depois bateu outro mal, outra doença, aquela doença que bate na agoela da criança, crupe, um negócio assim, não tem remédio para ela, não tinha, agora tem né, agora também não vejo ninguém falar nessa doença mais. E a criança faleceu.

A Sandra deu uma febre, deu remédio, a febre cortava e voltava, até que deu cinco dias de febre aí eu vazei para Rio Branco (área urbana), aí eu levantei, arrumei fiz um café, e fui lá ver ela no quarto, quando eu peguei e pus ela em pé ela já não andou mais, aí eu já gritei a vizinha e pedi para ela avisar para o Sinval (marido) que estava na roça que eu tava indo para Rio Branco se ele quiser ir que vem, pois eu vou. Enquanto o menino dela foi na roça avisar ele, eu fui arrumando uma trouxinha de roupa e quando ele chegou nós pegamos a Sandra e ô... fomo para o Rio Branco. Esperar carona ainda na estrada. Ela tomou só a primeira dose da vacina. Eles foram lá (na área rural) e dera só a primeira dose e disseram que voltariam para dar a segunda dose e sumiram, nunca mais.

Como minha mãe tinha muitos conhecidos aqui, vieram as visitas. Uma mulher parou no quarto e perguntou: essa menina bonitinha aqui é sua? Eu disse que era. E fiquei lá assuntando o que eu ia dizer para o médico para a Sandra ter alta por eu já tava enjoada de ficar ali. Aí chegou outra mulher e disse ela é muito bonitinha mesmo, mas a bichinha deu paralisia, aí eu escutei. O médico não me disse nada. Nisso que eu escutei eu fiquei na maior raiva do mundo, tá bom se ele chegar aqui hoje eu vou pedir alta. Não sei porque que ele não me contou, não sei se foi medo, não sei. No outro dia eu pedi alta para ele e foi embora. Fazer o que lá. E eu pensando que a menina ia melhorar! Teve um menino que deu das bravas, deu no cérebro, ficou louco, ainda bem que o dela foi só nas perninhas. Eles disseram que ela não deu das bravas porque tomou a primeira dose (Iraci Siqueira, 2019).

- a) Qual situação D. Iraci Siqueira evidenciou em seu relato?
- b) O primeiro filho faleceu devido a uma doença chamada “Crupe”, que ela supõe ter erradicado. Faça uma pesquisa identificando a causa da doença e por que não se ouve mais falar dela.
- c) Problemas de saúde acometeu outra filha de D. Iraci Siqueira. Qual essa doença? Por que ela foi infectada? Quais as sequelas dessa doença?
- d) Qual consolo D. Iraci Siqueira encontra em meio a situação mencionada?
- e) Leia o depoimento de D. Nelcina Lopes.

Trouxe duas crianças e uma na barriga. Dava vontade comer, a criança pulava na minha barriga. Pouco tempo depois (aproximadamente 2 meses após a chegada), ganhei a menina. Bateu vento na menina, a friagem, não tinha nada, não tinha remédio, só um farmacêutico por lado do Lambari. Minha mãe fez um chá bem grosso, um melaço de poaia e deu pra (sic) ela, aí ela melhorou. O remédio era as plantas do mato, não tinha remédio. Curava tudo com planta do mato. (entrevista realizada com a Sr<sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

\*No depoimento, qual o objetivo do uso da poaia?

\*Qual a importância das ervas nativas para os primeiros habitantes da colônia de Rio Branco?

- Desde o século XIX, extrativistas adentraram na região da colônia de Rio Branco pelo Rio Paraguai

rumo ao Rio Sepotuba em busca da poaia, que era exportada para a Europa. Faça uma pesquisa sobre a poaia e preencha a tabela.

Nome científico	
Propriedades medicinais	
Usos	

**g)** Segundo os relatos de D. Nelcina Ferreira Lopes (abaixo) e D. Iraci Siqueira (primeiro dessa sequência de atividades), qual grupo era o mais vulnerável às doenças nesse período e nesse ambiente?

Nascia muito menino doente, a mãe não se alimentava direito na gravidez. Morria muita criança. Ih! Minha filha, tanta criança que morreu lá no salto, nascia morria, outro vinha e morria ai. Tinha um pedaço de terra era só cruzinha. Ali (também) na COHAB (periferia da cidade de Rio Branco), um dia subi fui lá, hii não dá para contar o tanto de criança que morreu! Não tinha hos- pital, não tinha médico, não tinha farmacêutico, nem nada (entrevista realizada com a Sr. <sup>a</sup> Nelcina Ferreira Lopes em: 21/04/2019).

**h)** Você considera a alta taxa de mortalidade infantil uma exclusividade de ambientes de colonização recente? Retorne ao relato de D. Iraci Siqueira (primeiro relato dessa sequência de atividades) e leia o texto abaixo para argumentar sua resposta.

[...] No processo de transição demográfica brasileira destaca-se que, desde o século XIX até meados da década de 1940, o Brasil caracterizou-se pela prevalência de altas taxas de natalidade e de mortalidade, principalmente a mortalidade nos primeiros anos de vida. A partir desse período, com a incorporação às políticas de saúde pública, dos avanços da medicina, particularmente os antibióticos recém-descobertos no combate as enfermidades infecto-contagiosas e importados no pós-guerra, o país experimentou uma primeira fase de sua transição demográfica, caracterizada pelo início da queda das taxas de mortalidade. Primeiramente, os grupos etários mais beneficiados com a diminuição da mortalidade foram os das crianças menores de 5 anos de idade. Inicia-se assim, o processo de transição epidemiológica. O conjunto de causas de morte formado pelas doenças infecciosas, respiratórias e parasitárias, começa, paulatinamente, a perder importância frente a outro conjunto formado por doenças que se relacionam com a degeneração do organismo através do envelhecimento, como o câncer, problemas cardíacos, entre outros (IBGE, p.6, 2018).

**Fonte:** Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2017/ Breve análise da evolução da mortalidade no Brasil: IBGE. p.6. 20.

Chegamos ao fim dessas atividades, cabe aos docentes e discentes estabelecer novos estudos por meio das fontes iconográficas e projetos que envolvam a pesquisa oral. Abraços.

## Referência

MOURA, Zilma Martins de. **Ensino de História Local: Imagens e Relatos de Mulheres de Rio Branco-MT (1960/1970)** / Zilma Martins de Moura – Cáceres, 2020.

## **SOBRE A AUTORA**



### **ZILMA MARTINS DE MOURA**

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT (1993/1997). Pós graduada em Metodologias do Ensino de História e geografia, na modalidade Ensino a Distância- EAD, pela sociedade de Educação Continuada- EDUCON (2006-2008). Mestra em Ensino de História pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, pelo Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória (2018-2020). Atua como professora de História da rede municipal e estadual, lotada no município de Rio Branco-MT.