



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARCOS ANTÔNIO SHREDER DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA PRESERVAÇÃO E
RESTAURAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESTRADA DE FERRO
MADEIRA-MAMORÉ**

**Porto Velho - RO
2015**

MARCOS ANTÔNIO SHREDER DA SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA PRESERVAÇÃO E RESTAURAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESTRADA DE FERRO MADEIRA-MAMORÉ

Dissertação apresentada como parte do requisito de aprovação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Mestrado em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nair Ferreira Gurgel do Amaral.

Linha de pesquisa: Formação Docente.

Porto Velho – RO

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

S586f

Silva, Marcos Antônio Shreder da.

Formação Docente: sua contribuição para preservação e restauração do patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré; Marcos Antônio Shreder da Silva. Porto Velho, Rondônia - 2015.
156 f.

Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral.

Dissertação: (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR.

1. Educação - Rondônia. 2. Professores - Formação. 3. Educação - Patrimonial. I. Gurgel, Nair Ferreira do Amaral. II. Universidade Federal de Rondônia - UNIR. III. Título.

CDU: 37.017.4

Bibliotecária Responsável: Edoneia Sampaio CRB 11/947



Fundação Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação
Mestrado Acadêmico em Educação



Marcos Antônio Shreder da Silva

**Formação Docente: sua contribuição para a preservação e restauração do
Patrimônio Cultural da Estrada de Ferro Madeira Mamoré**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 15/12/2015

Prof.^a Dr.^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Marco Antonio Domingues Teixeira
(Membro Externo – PPMCL/ UNIR)

Prof.^a Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
(Suplente – PPGE/UNIR)

DEDICATÓRIA

Dedico...

À minha esposa, Luciana Bona Shreder, por seu apoio pleno durante todo esse período, além da confiança, paciência e sua presença marcante em todos os momentos. Sem você, seria difícil esta conquista.

Aos meus pais, Francisco de Assis da Silva e Adélia Clarice Shreder da Silva, pela determinação e amor. Em especial, à minha mãe, que, apesar de não ter tido a oportunidade de estudar, sempre foi determinada em ajudar e incentivar todos os filhos a buscar uma melhoria social por meio da educação.

Aos familiares e amigos, pela força e torcida. Mesmo distante, estavam presentes.

AGRADECIMENTOS

Quando me deparei com a oportunidade de ingressar no mestrado em Educação, senti o peso da grande responsabilidade a mim confiada. Em especial, ao ser entrevistado pelas professoras Nair Gurgel, que depois acabou vindo a ser minha orientadora, a professora Rosângela França e a professora Carmen Velanga. Naquele momento, percebi que se tratava não de uma fase, e sim de um projeto de vida. Sem dúvida, esse foi o maior desafio da minha vida; no entanto, aprendi muito nesse projeto desafiador. Foram dois anos de muita luta, principalmente por ter de equilibrar diversas responsabilidades para poder chegar ao término, sem sofrer perdas importantes. No final, considero-me um vitorioso, juntamente com todos os colegas da turma de 2013, que conseguiram o tão sonhado ingresso e a conclusão do mestrado.

Agradeço a todos que colaboram. Não posso esquecer daqueles que em muitas ocasiões me liberaram para fazer a pesquisa de campo, aqueles que me cederam materiais importantes e fundamentais para a dissertação.

Agradeço ao meu irmão Gleysson Francisco Shreder da Silva, que me acompanhou na viagem até Guajará-Mirim e que em alguns momentos precisou entrar nas ruínas históricas em meio ao matagal e lama.

Quero fazer um agradecimento especial aos grandes incentivadores, para que eu participasse do processo seletivo de ingresso, a professora mestra Nuria Sagué Lopez e o professor Dr. Hélio Rodrigues da Rocha.

Agradeço também aos colegas de trabalho que, às vezes, se disponibilizaram a fazer determinados serviços, para que eu conseguisse me concentrar em algumas atividades acadêmicas.

Mais uma vez, agradeço de coração à professora Nair Gurgel, minha orientadora que tanto contribuiu para esse momento. Aproveito para pedir desculpa a ela caso tenha deixado a desejar em algum aspecto.

Externo agradecimento ao professor Lucas Bueno, por me ter feito pensar em enriquecer o trabalho com uma proposta voltada para a cultura digital.

Agradeço também a todos os diretores de escola que permitiram a pesquisa, aos professores que responderam o questionário e aos entrevistados. Quero dizer que aprendi muito com vocês.

Externo gratidão e parabenizo todos os professores do mestrado em Educação.

Na reta final desse projeto, tive a contribuição de algumas pessoas, das quais destaco as professoras Maria Helena Ferrari e Vânia Sales, pela colaboração no *Abstract*, e também à amiga Janette Reis, que me ajudou a formatar todo o material, e à colega de longos anos Maria Perpétua, que fez a arte gráfica dos convites e *banner*.

Não posso esquecer do meu sogro, Moacir Bona, e minha sogra, Tereza Bona, por sempre terem confiado em mim.

E agradeço de coração a Luciana Bona Shreder, minha esposa, por toda a sua dedicação nesses 18 anos de casados, sempre tendo de me dividir com o estudo, em especial nos dois últimos anos, que me possibilitaram concluir o mestrado.

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

Paulo Freire

SILVA, M. A. Shreder da. **Formação docente**: sua contribuição para preservação e restauração do patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Ciências da Educação – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, RO, 2015.

RESUMO

A prática de abandono do símbolo maior e fundador do estado de Rondônia ganhou proporções alarmantes, chegando ao ponto de não se limitar apenas à destruição do patrimônio material, mas também do imaterial, perpassando, principalmente, pelo silêncio em volta da ideia de pertencimento, memória e identidade de um povo que só passou a existir a partir da construção da lendária Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – E.F.M.M. Atualmente, o poder judiciário tem voltado sua atenção a esse processo paulatino de destruição iniciado a partir de 1966, na tentativa de criar medidas protetivas e corretivas, em especial após a grande enchente do Rio Madeira em 2014. No entanto, a educação também pode contribuir de maneira mais significativa, através de um trabalho permanente e sistemático, centrado em uma educação patrimonial, criando conhecimento individual e coletivo, visando à preservação e restauração daquilo que é o sentido de nossa existência enquanto povo. Isso indica que precisamos ir além da elaboração de leis, decretos, portarias e instruções normativas, pois elas não têm se mostrado suficientes para a preservação do patrimônio cultural da E.F.M.M. Dessa forma, elencamos como questão norteadora desta pesquisa: em que medida a formação docente valoriza a educação patrimonial como meio de preservação do patrimônio cultural em Rondônia? A partir dessa questão, foi delineado o objetivo geral: investigar se a formação docente valoriza a educação patrimonial como meio de preservação da história, cultura, memória e identidade do povo rondoniense estabelecido às margens da antiga E.F.M.M. As teorias desta pesquisa são baseadas em Nóvoa (1999), Alarcão (1996), Pimenta (2002), Shön (2008) e Reis (2000), quando se fala sobre a formação do professor, Horta, Grumberg e Monteiro (1999), quando o tema é sobre educação patrimonial, e Ferreira (2005), sobre a Estrada Madeira-Mamoré. Quanto aos sujeitos da pesquisa, dividimos em dois grupos: o primeiro composto por 15 professores que ministram a disciplina de História. O segundo grupo se compõe por 8 sujeitos que usaram a ferrovia ou trabalharam nela, os quais relatam suas experiências e a importância da Madeira-Mamoré para a história do Estado. O *locus* da pesquisa compreende os 366 km da extinta ferrovia de seu ponto inicial em Porto Velho até o ponto final em Guajará-Mirim. As escolas foram previamente selecionadas a partir de critérios de importância histórica. A pesquisa de campo foi realizada de fevereiro a maio de 2015. A metodologia adotada se caracterizou por uma pesquisa de abordagem qualitativa-exploratória. Foram usadas como técnicas de coleta de dados a aplicação de questionário e entrevistas. Para verificação dos dados, usamos a análise de conteúdo baseado em Bardin (1979). Chegou-se à conclusão que os professores de História não estão sendo formados para trabalharem a educação patrimonial e que não possuem nem mesmo materiais básicos sobre a temática para atuarem em sala de aula. Dessa forma, a educação como um todo se encontra impossibilitada de realizar um trabalho significativo visando à conscientização junto à sociedade rondoniense sobre a importância de preservar e restaurar patrimônios culturais.

Palavras-chave: Madeira-Mamoré. Formação docente. Educação patrimonial.

SILVA, M. A. Shreder da. **CULTURAL HERITAGE OF MADEIRA-MAMORÉ RAILWAY AND ITS CONTRIBUTION TO TEACHER TRAINING**. 156 p. Dissertation (Master's Degree in education) – Federal University of Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2015.

ABSTRACT

The practice of abandonment of the biggest symbol and founder of Rondonia's state reached alarming proportions. This is not only limited to the patrimonial material destruction but also to the immaterial, perspassing mainly by the silence around the idea of belonging, people's memory and identity that just became to exist after the lendary construction of Madeira-Mamoré Railway. Nowadays the judicial power has its attention to the slowly destruction process started in 1966 on tryng to create protective and corrective measures in special after Madeira's river flood in 2014. But, education can contribute more significantly through a permanent and systematic work focused in a patrimonial education, which brings individual and collective knowledge aiming preservation and restauration from what is felt by our existence as people. This indicates that we need to go beyond laws elaborations, decrees, normative instructions and ordinances because they haven't being shown enough to the preservation of the Madeira-Mamoré cultural patrimony. The main question is in what way teachers formation values The Patrimonial Education as a way to preserve the Cultural Patrimony in Rondônia? From this question on, the aim of this research was drawn. It is to investigate if teacher's formation values the Patrimonial Education as a way to preserve the History, Culture, Memory and Rondônia's people identity established along the Madeira Mamore's Railway. The theories of this research is based on Nóvoa (1999), Alarcão (1996), Pimenta (2002), Shön (2008) e Reis (2000) when is talked about teacher's formation. Horta, Grumberg & Monteiro (1999) when is taked about patrimonial education and Ferreira (2005) about Madeira-Mamoré's Railway. It is involved in this research two groups. The first involves fifteen teachers which work with History classes. The second group involves eight people that used the railway or worked on its construction. These people related their experiences and the importance of the Madeira-Mamoré to the State History. The universe of the research is the 366 km of the extinct railway to its initial point in Porto Velho to its final point in Guajará-Mirim. Schools were previously selected by historical criteria importance. The field research was developed from February to May 2015. The adopted methodology is characterized by a research of qualitative-exploratory approach. It were used as data collect techniques a questionnaire application and interviews. To analyse data it was used subject analyses based on Bardin (1979). The conclusion after all the studies is that History teachers are not being graduated to teach about the Patrimonial Education and they do not have even basics materials about the Patrimonial Education to bring the discussion in class. In this way education as a hole is not able to develop a good job working awareness of Rondônia's people the importance of preserving and restoring cultural patrimonies.

Key-words: Madeira-Mamoré. Teacher formation. Patrimonial education.

APRESENTAÇÃO

Comecei a estudar aos nove anos de idade, sem nunca ter tido contato com a escola antes disso. Recordo-me que, quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula, fiquei assustado por não entender como aquilo de fato funcionava. Algumas pessoas diziam que eu não teria condições de acompanhar a turma, porque não tinha feito o então chamado pré-escolar; além disso, eu era considerado um estorvo na sala por já ter praticamente dez anos na época e, com isso, poderia atrapalhar os outros alunos.

Esses obstáculos foram superados, principalmente com ajuda da minha primeira professora, chamada Maria Rodrigues, que teve toda a paciência em recuperar o tempo perdido e finalmente consegui me alfabetizar. Minha mãe também merece elogios e a ela agradeço por ter sido a minha maior incentivadora, sendo ela mesma uma pessoa que não teve essa oportunidade de estudar. Mesmo sem saber ler e escrever na época, sempre me dizia: “Filho, é o único meio para você ter uma vida melhor, estude”. Na realidade, quando eu pensava em desistir, sempre me lembrava dessas palavras.

Concluí o primeiro e o segundo graus, como era chamado na época o estudo básico, sempre em escola pública, em 1993. Depois disso, devido às circunstâncias da vida, fiquei exato cinco anos sem nem mesmo pegar em um livro para ler. Somente em 1997, meu pai me chamou depois de um dia de trabalho árduo na construção civil e disse: “Meu filho, agora você é um homem recém-casado, quero te dizer que obra não dá mais camisa a ninguém. Portanto, segue o conselho de sua mãe e volte a estudar”. Nesse momento, minha mãe me deu 50 reais para que pudesse fazer a inscrição no vestibular da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Eu não queria aceitar, porque achava que não tinha a menor condição de ser aprovado, afinal cinco anos se passaram desde que havia parado os estudos. Por muita insistência dela, aceitei e, no último dia, fiz minha inscrição.

Para minha surpresa, ao voltar do trabalho como pedreiro, ouvi, no se carro do empreiteiro, meu nome como um dos aprovados no vestibular para Educação Física. Fiquei em êxtase com a notícia.

Antes mesmo de terminar o curso, fui aprovado em um concurso estadual como professor. Depois de tomar posse, foi possível pagar meu primeiro curso, especializando-me em Metodologia do Ensino Superior. Quando surgiu a

oportunidade de pleitear uma vaga no concorrido processo seletivo do mestrado em Educação, abracei a ideia e fui agraciado em ser aceito pela Academia.

Entretanto, mudei o projeto de pesquisa por completo, após meus primeiros contatos com diversos professores que me fizeram vislumbrar outras perspectivas. Ao conversar com minha orientadora, ela aprovou a ideia e começamos a trabalhar para a realização desse novo projeto que originou a dissertação com o tema: “Formação Docente: sua contribuição para preservação e restauração do patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré”.

Sempre tive interesse pelo tema. Cresci ouvindo história de pessoas que relatavam que cada dormente da ferrovia simbolizava uma vida perdida na construção e que o dinheiro gasto daria para terem feito os trilhos de Porto Velho a Guajará-Mirim, de ouro. Foi em 1983, na época com dez anos de idade, vestido com uma camiseta amarela, que peguei o trem pela primeira vez até o entroncamento do Teotônio, conforme relatado por Borzacov (2011, p. 161). Voltei dessa viagem com a camiseta amarela cheio de furos devido às brasas da velha Maria Fumaça, porém feliz e realizado por ter finalmente andado de trem.

Ao ver as pessoas dizerem que nós de Porto Velho não temos cultura nem identidade, sentia-me incomodado. Por esse motivo, vi no mestrado a possibilidade de pesquisar um pouco mais sobre essa temática. Tendo a convicção de que temos sim identidade e cultura, que na realidade o que falta a nós é uma maior conscientização de preservação a essa cultura, e esse processo de conscientização precisa ser iniciado na escola, por ser o ambiente mais propício para proliferação de uma cultura patrimonial e formação do senso crítico.

Por esses motivos revelados, começamos a pesquisa e agora temos a oportunidade de apresentar os resultados e as respectivas análises, bem como sua conclusão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa conceitual norteador da pesquisa.....	34
Figura 2 –	Mapa <i>lócus</i> e sujeitos da pesquisa.....	44
Figura 3 –	Fotografia da enchente do Rio Madeira em 2014.....	81
Figura 4 –	Fotografia máquina inundada pela enchente do Rio Madeira em 2014.....	82
Figura 5 –	Situação atual do veículo histórico conhecido como “Litorina” vista frontal.....	83
Figura 6 –	Vista traseira do veículo histórico “Litorina”.....	83
Figura 7 –	Mapa mostrando a situação atual em locais onde havia estação.....	85
Figura 8 –	Esquema expositivo da teoria de Handal, 1991.....	96
Figura 9 –	Montagem de fotografias da realidade atual da Madeira-Mamoré.....	125
Figura 10 –	Fotografia do Museu de Guajará-Mirim.....	128
Figura 11 –	Fotografia de peças e ferramentas da ferrovia Madeira-Mamoré.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos professores.....	46
Gráfico 2 – Faixa etária dos professores.....	46
Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos professores.....	47
Gráfico 4 – Gênero dos antigos usuários da Madeira-Mamoré.....	50
Gráfico 5 – Formação continuada na escola.....	99
Gráfico 6 – Nível de domínio das tecnologias educacionais.....	112
Gráfico 7 – Principais meios tecnológicos usados nas aulas.....	113
Gráfico 8 – Professores que trabalham com educação patrimonial.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro dos fluxos de povoamento do estado de Rondônia.....	39
Quadro 2 – Distribuição do nível de escolaridade por área de especialização...	48
Quadro 3 – Perfil dos sujeitos usuários da Madeira-Mamoré.....	51
Quadro 4 – Categorias de análise dos 15 professores de História.....	93
Quadro 5 – Categorias de análise dos 8 sujeitos da pesquisa.....	93
Quadro 6 – Ideias presente nas entrevistas.....	117

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Lócus</i> e quantitativo da pesquisa.....	43
Tabela 2 – Características de atuação profissional.....	49
Tabela 3 – Currículo do curso de Arqueologia da UNIR.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
ABPF	Associação Brasileira de Preservação Ferroviária
BEC	Batalhão de Engenharia e Construção
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comissão de Ética da Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EFMM	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIS	Museu de Imagem e Som
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROEMI	Projeto Ensino Médio Inovador
REFESA	Rede Ferroviária Federal
PROUCA	Programa um computador por aluno
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SPHAN	Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	METODOLOGIA	24
2.1	CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	25
2.1.1	Coerência metodológica	25
2.1.2	Coerência técnica	27
2.1.3	Análise dos dados escritos	30
2.1.4	Análise dos dados verbais	30
3	LÓCUS DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES	36
3.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	45
4	BASE TEÓRICA	53
4.1	FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE PARA ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO.....	54
4.1.1	A prática pedagógica dos professores de História	67
4.2	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL.....	71
4.2.1	O patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré: uma história de descaso	74
4.3	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CULTURA DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA PRESERVAÇÃO DO COMPLEXO DA ESTRADA DE FERRO MADEIRA-MAMORÉ.....	87
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	91
5.1	FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE PARA ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO.....	94
5.1.1	Formação inicial	94
5.1.2	Formação continuada	98
5.2	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	103
5.2.1	História geral e história de Rondônia	104
5.2.2	Tecnologia	111
5.3	EDUCAÇÃO PATRIMONIAL.....	115
5.3.1	Pouca valorização	116
5.4	MADEIRA-MAMORÉ.....	121

5.4.1 Sentimento – tristeza e saudade.....	122
5.5 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CULTURA DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA PRESERVAÇÃO DO COMPLEXO DA E.F.M.M.....	130
5.5.1 Ponto de vista dos professores, ex-ferroviários e ex-usuários da E.F.M.M. sobre museu virtual e museu de imagem e som.....	131
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICES.....	147
ANEXOS.....	154

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Patrimonial vem sendo praticada nos moldes preestabelecidos pelos órgãos e instituições governamentais. Historicamente, impõe-se uma metodologia carregada de conceitos e valores dominantes na sociedade, que determina o que deve ser preservado para futuras gerações. Apesar de tal modelo da primazia à conscientização, não expressa os reais anseios da sociedade envolvida em torno de um patrimônio histórico, visto que representa pura e unicamente a vontade de uma classe social dominante.

É justamente por esse motivo que os esforços para preservação de um bem histórico em alguns casos não alcançam os resultados ambicionados, porque as práticas educativas adotadas foram pouco eficientes em criar um senso de pertencimento de algo que fez parte da formação de um povo e da sua cultura.

Apenas para mencionar alguns casos típicos de descaso pelo patrimônio histórico e cultural, podemos citar o que ocorreu na cidade de Cravinhos, a 300 km de São Paulo, especificamente na região de Ribeirão Preto, onde, no dia 24 de fevereiro de 2009, ocorreu o desmoronamento parcial da famosa Igreja São Benedito, construída em 1888. Outro exemplo recente é o completo abandono da antiga estação de trem da cidade de Propriá no estado de Sergipe, construída em 1887. Essa ferrovia era chamada inicialmente de Ramal de Timbó e tinha como objetivo inicial ligar a estação de São Francisco em Alagoinhas à localidade de Timbó (atual Esplanada) em Sergipe. A partir de 1908, essa linha férrea foi sendo ampliada até completar os 550,290 km no ano de 1960, no entanto, em 2012, foi finalmente abandonada. No entanto, segundo um historiador local, o prédio é tombado pelo IPHAM e deveria ser preservado porque guarda o valor material e imaterial da cidade e seu povo. Esses dois relatos servem para exemplificar como infelizmente o desrespeito ao patrimônio cultural brasileiro é grande em nosso país. Por isso, esses e outros casos estão sendo divulgados em vários *sites* na internet que fazem tais denúncias na tentativa de mobilizar o poder público e população para o problema.

Esses episódios apontam a necessidade de entendermos que vivemos em uma sociedade não mais conformista com a lógica racionalista do cartesianismo da objetividade guiada pela casualidade, ou seja, pelo puro estímulo e resposta behavioristas. Em vez disso, na atual conjectura, presenciamos uma sociedade que

possui múltiplas formas de pensar e interagir com o mundo a sua volta. Esse episódio ocorre, principalmente, pelo fato de as tecnologias terem perpassado os muros das diversas camadas sociais, tornando-se acessível a um número cada vez maior de pessoas. Com isso, quase que simultaneamente aos fatos, é possível expressarmos opiniões e interagir com outros que olham o mesmo acontecimento, formando suas próprias opiniões.

Dessa forma, um número cada vez maior de cidadãos deseja assumir seu papel como coautor do processo de culturalização da sua sociedade, que já vem carregada de preceitos de gerações anteriores. Isso indica que passam a perceber a importância de serem não apenas espectadores, como também protagonistas no processo educativo patrimonial e cultural.

Devido ao exposto, realizamos uma investigação que se arraiga nas esferas da formação de professores, educação patrimonial e uma cultura digital em torno da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – E.F.M.M., para que a atual sociedade de Rondônia possa compreender seu passado, entendendo o porquê de proteger seu patrimônio, história, identidade e cultura.

Além disso, abordamos aspectos relacionados à legislação, ao histórico e à realidade atual de como é salvaguardado o acervo que ainda resta do Complexo do Conjunto Histórico, Arquitetônico e Paisagístico do Pátio Ferroviário da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e das várias estações ao longo dos 366 km de percurso.

Na realidade, todo o complexo é visto apenas como ruínas de uma obra concluída ao custo de muitas vidas e dinheiro. Ou como um feito heróico do homem, impulsionado pelo livro: *Farquhar – O Último Titã – Um Empreendedor Americano na América Latina*, de Charles A. Gauld.

A pesquisa visa colaborar na temática em torno da educação e conservação do patrimônio cultural, que marcou o início da formação de um povo às margens dos rios Madeira e Mamoré. Isso é significativo, porque tem se tornado habitual ouvirmos falar dos danos causados ao patrimônio histórico-cultural e, ao mesmo tempo, sobre a importância e inserção da educação patrimonial nas escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, em nossas práticas pedagógicas.

Todavia, é inegável o fato que houve um descaso marcante por parte das autoridades governamentais municipal, estadual e federal, que, em vez de protegerem esse patrimônio, permitiram que ele fosse esfoliado a partir de 1966.

Por outro lado, a população de modo geral não assumiu seu papel em proteger seu patrimônio, porque não criou um histórico identitário com a ferrovia que constituiu a história de Porto Velho e Guajará-Mirim na fronteira com a Bolívia, ambas no estado de Rondônia. Enfim, o dilema entre a construção/desativação e reativação/tombamento marca a história de um povo que viu, ao longo das décadas, o símbolo maior de sua cultura ser sistematicamente depredado.

Justamente por isso, propomo-nos a investigar as leis que foram sendo elaboradas no Brasil para proteger seu patrimônio cultural; também analisamos leis, decretos, portarias e instruções normativas que asseveram em torno da E.F.M.M. Nesta pesquisa, abordamos de maneira franca a realidade do atual estado de abandono do complexo ferroviário, apesar da legislação protetiva vigente. Para tanto, nos reportamos ao comentário de Fernandes (2005, p. 49), ao dizer que o “acervo foi sendo, paulatinamente, dilapidado e abandonado”.

Além disso, pontuamos a questão da formação dos professores para atuarem como disseminadores de uma cultura patrimonial, pois acreditamos que, no atual contexto da sociedade humana, uma proposta de educação patrimonial, sem uma política séria de formação de professores e sem estar pautado numa Cultura Digital, está fadada ao fracasso. Devido a esse fato, julgamos relevante o tema: “Formação Docente: sua contribuição para preservação e restauração do patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré”.

Para aprofundarmos nessa discussão, elencamos como questão norteadora: em que medida a formação docente valoriza a educação patrimonial como meio de preservação do patrimônio cultural em Rondônia? A partir dessa questão, foi delineado como objetivo geral investigar se a formação docente valoriza a educação patrimonial como meio de preservação da história, cultura, memória e identidade do povo rondoniense estabelecido às margens da antiga E.F.M.M., sendo esse o eixo central de nossa pesquisa com a finalidade de conseguirmos êxito ao término do estudo.

Estabelecemos, ainda, quatro objetivos específicos, sendo eles: verificar a importância social e cultural de uma formação docente com enfoque na educação patrimonial e a legislação vigente; investigar como os professores de História Geral e de Rondônia têm abordado a temática educação patrimonial em suas aulas; analisar os relatos sobre a importância da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – E.F.M.M., para a formação do estado de Rondônia a partir do olhar dos ex-

ferroviários e ex-usuários; e sugerir a preservação do acervo cultural por meio da criação de uma cultura digital.

Para alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa, optamos por uma metodologia que proporcionou uma coerência epistemológica, metodológica e técnica. Isso foi possível com a combinação de uma “abordagem qualitativa-exploratória”, com uma pequena “amostragem quantitativa”.

Considerando o fato de termos nos concentrados no caso particular em torno da E.F.M.M., recorreremos à citação de Gil (2008) ao afirmar que “geralmente a pesquisa com cunho “exploratório”, devido ao fato de ser muito específica, quase sempre assume a forma de estudo de caso”. Podemos então dizer que concordamos com o autor e julgamos a pesquisa como um “estudo de caso”, já que ela foi realizada no próprio ambiente dos envolvidos, além, é claro, das fontes utilizadas para abordagem e tratamento do objeto.

Como técnica de pesquisa, usamos questionário e entrevista. Para análise dos dados, optamos pelo método de Bardin (1979), “análise de conteúdo”, tanto para os 15 professores de História, como para os 8 sujeitos que usaram ou trabalharam na extinta ferrovia.

Sendo assim, estruturamos este estudo com os seguintes capítulos:

Capítulo 2 – “Metodologia”: classificação da pesquisa em coerência epistemológica, metodológica e técnica; análise dos dados documental, estatístico e dados verbais por meio da análise de conteúdo, *corpus*, objeto, sujeitos etc.

Capítulo 3 – “*Lócus* da pesquisa e perfil dos participantes”: local, contexto histórico-social e sujeitos da pesquisa.

Capítulo 4 – “Base teórica”: divide-se em quatro subcapítulos: na primeira, estudamos a formação docente para atuação no ensino básico; na segunda, buscaremos mostrar a importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio cultural de um povo; no terceiro subcapítulo, analisamos aspectos relevantes do patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e a história de descaso em torno desse patrimônio; e, no quarta subcapítulo, realizamos uma proposta de educação patrimonial associada a uma cultura digital para preservação e legado do início da história do povo de Rondônia.

Capítulo 5 – “Resultados e discussões”: elaborada a partir dos dados obtidos por meio do estudo.

Por fim, realizamos as considerações finais: retomada dos objetivos, posicionamento crítico e apresentação de soluções. Chegou-se à conclusão de que os professores de História durante toda a sua graduação têm muito pouco contato com a temática Educação Patrimonial e, em alguns casos, nenhuma proximidade com ela. Devido a isso, esses docentes praticamente não trabalham com essa temática nas escolas, que nem mesmo é contemplada no programa curricular de forma explícita. Além desse problema, existe a falta de materiais didáticos sobre a temática em questão, dificultando ainda mais a atuação desses professores em sala de aula. Dessa forma, a educação como um todo encontra-se impossibilitada de realizar um trabalho significativo visando a conscientização junto à sociedade rondoniense sobre a importância de se preservar e restaurar patrimônios culturais.

Ao término do trabalho, acrescentamos as referências, os anexos e os apêndices.

2 METODOLOGIA

É indiscutível o fato de que a pesquisa em Educação tem contribuído com a sociedade, por gerar modificações no âmbito individual e coletivo, trazendo, assim, melhoramentos nas práticas educacionais, possibilitando aos sujeitos adotarem uma postura crítica diante dos problemas inerentes ao interesse público.

Entretanto, cabe uma palavra de cautela quanto à pesquisa em Educação. Sobre tal contexto, Gatti assinalou a questão dizendo que:

A palavra pesquisa pode denotar desde a simples busca de informações, localização de textos, eventos, fatos, dados, locais, até o uso de sofisticação metodológica e uso de teorias de ponta para abrir caminhos novos no conhecimento existente, e mesmo criação de novos métodos de investigação e estruturas de abordagem do real. Entre um polo e outro, muitas significações são possíveis, o que gera certas ambiguidades no trato da questão da pesquisa em educação. Não se pode tomar a palavra pesquisa de modo amplo e vago, mas é necessário tomá-la em uma acepção mais acadêmica, implicando o uso de métodos específicos, preocupação com ampliação ou construção de novos conhecimentos sobre determinada questão – que pode ser um problema de um dado campo de estudos ou um problema ligado à própria ação educacional do docente (GATTI, 2006, p. 26).

Compartilhando também dessa preocupação da autora, procuramos apoiar nossa pesquisa nos critérios e rigores científicos. Necessidade essa destacada também por Gil (2009), que salientou a necessidade de se ter a determinação do método científico utilizado na pesquisa, com o objetivo de garantir a verificabilidade e o conhecimento científico.

Entendemos que o trabalho acadêmico bem elaborado faz parte de um contexto histórico-crítico-social, que visa à coletividade perpassando pelos pesquisadores, professores, alunos e comunidade, que receberá como maior benefício à aplicabilidade do conhecimento. É justamente por isso que Severino (2007) destaca que a pesquisa possibilita a apropriação do conhecimento.

Ao compreendermos a relevância da pesquisa para o desenvolvimento do ser como um indivíduo que possui uma identidade, direito à memória, identificação com os símbolos de sua cultura, seu passado, presente e futuro, fomos despertados para desenvolver este estudo.

Com isso, estabelecemos protocolos para que a pesquisa obtivesse êxito e coerência na análise e nas discussões do estudo. Para tanto, passamos a delinear o capítulo e sua divisão em dois subcapítulos, sendo que no primeiro realizamos a classificação da pesquisa; e, no segundo subcapítulo, detalhamos coleta de dados e o tratamento e análise dos dados coletados para este estudo.

Destacamos, ainda, que, para atender aos princípios éticos imperados pela Resolução 196/96, submetemos a presente pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Vivos da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e obtivemos a aprovação, conforme protocolo CAAE – 45709515.0.1001.5300 na versão 1 e 2 (ANEXOS A e B).

2.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Para alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa, optamos por uma metodologia que proporcionasse uma coerência metodológica e técnica, por isso fundamentamos nossa metodologia nos seguintes autores: Chizzotti (1995); Minayo (1996); Minayo (2005); André (2005); Lüdke & André (1986); Severino (2007).

2.1.1 Coerência metodológica

Decidimos por uma “abordagem qualitativa”, termo usado por Severino (2007), embora trabalhemos na pesquisa também com dados quantitativos. Nossa escolha se deu devido ao fato destacado por Chizzotti ao descrever:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (1995, p. 79).

A opção pela abordagem qualitativa, para orientar a análise, deu-se com a perspectiva de intervir na situação considerada insatisfatória, conforme afirma Chizzotti (1995).

Já em relação aos dados quantitativos, foram usados apenas para mostrar estatisticamente a frequência com que se repetem determinados fenômenos e para uma melhor caracterização dos sujeitos da pesquisa. Esse procedimento se fez necessário para não incorrerem no erro de descaracterizar a pesquisa de caráter

qualitativo por enfatizar demasiadamente o aspecto quantitativo em detrimento do aspecto fundamental que propomos no estudo. Adotamos esse cuidado baseado na explicação de Minayo:

A questão do quantitativo traz a reboque o tema da objetividade. Isto é, os dados relativos à realidade social seriam objetivos se produzidos por instrumentos padronizados, visando a eliminar fontes de propensões de todos os tipos e a apresentar uma linguagem observacional neutra. A linguagem das variáveis forneceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade (1996, p. 30).

Daí o motivo pela opção da “abordagem qualitativa”, já que ela possibilita capturar especificidades dos sujeitos e, ao mesmo tempo, adotar segundo Severino (2007), várias metodologias de pesquisa para se atingir os objetivos propostos, algo que nem sempre é possível pelo método experimental-matemático.

Em relação aos objetivos da pesquisa, podemos afirmar que ela é “exploratória”, com base nas explicações de autores como Severino (2007) e Gil (2008), porque tem como escopo familiarizar-se com o assunto ainda pouco conhecido que é a formação docente dos professores de História para trabalharem no cotidiano escolar com a educação patrimonial, objetivando a conscientização para preservação da História local, cultura, memória e a identidade de um povo que se originou a partir da construção da E.F.M.M. Em síntese, a pesquisa em tela pode ser metodologicamente definida como uma “abordagem qualitativa-exploratória”.

Ainda, de acordo com Gil (2008), a pesquisa com cunho “exploratório”, por ser muito específica, quase sempre assume a forma de estudo de caso. Em nossa pesquisa, isso também ocorreu, porém com as vantagens pontuadas por André ao dizer que:

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. [...]. Outra vantagem também associada ao estudo de caso é sua capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. [...]. Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos, (ANDRÉ, 2005, p. 33-34).

Diante dessas circunstâncias, caracterizamos a pesquisa como um “estudo de caso”, pois ela explorou de modo singular a formação e a atuação dos professores de História Geral e de Rondônia, que ensinam nas escolas escolhidas previamente pelo critério de estarem localizadas onde havia uma estação ferroviária da extinta E.F.M.M. Além disso, foram ouvidas narrativas de ex-ferroviários e ex-usuários da ferrovia, explicando a importância dela para a formação do Estado de Rondônia.

Após a elaboração de critérios para uma segura coerência metodológica, passamos a descrever as técnicas de pesquisa usadas para concretização do trabalho proposto, conforme a próxima subseção.

2.1.2 Coerência técnica

Conforme Severino (2007, p. 124), “as técnicas são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”. Porém, elas devem ser obrigatoriamente compatíveis com os paradigmas epistemológicos e os métodos adotados pelo pesquisador. Justamente por isso que a fase de coletas de dados precisa ser criteriosa, para que ocorra, segundo Lüdke e André (1986), tanto a efetivação como a validação da pesquisa.

Portanto, são imprescindíveis o planejamento e a preparação dos referenciais teóricos que abraçam a pesquisa; somente assim poderemos ter êxito no trabalho. Para reforçar essa ideia, trazemos Minayo, que diz:

[...] não se pode pensar um trabalho de campo neutro. A forma de realizá-lo revela as preocupações científicas dos pesquisadores que selecionam tanto os fatos a serem coletados como o modo de recolhê-los. Esse cuidado faz-nos lembrar mais uma vez que o campo social não é transparente e tanto o pesquisador como os autores, sujeitos-objetos da pesquisa interferem dinamicamente no conhecimento da realidade (1996, p. 107).

Com a preocupação científica destacada pela autora, decidimos usar duas técnicas combinadas. Essa decisão foi tomada a partir da expectativa de trabalharmos com os professores de História que atuam nas escolas previamente escolhidas e com os ex-ferroviários e ex-usuários da E.F.M.M., para somente então mostrarmos a importância da ferrovia para formação do povo rondoniense. Justificamos isso com a explicação de Minayo (2005, p. 91), ao dizer que, na “maioria das investigações avaliativas, várias técnicas qualitativas são utilizadas e

combinadas, visando produzir um conhecimento mais aprofundado da realidade”. Com base na explicação da autora, contemplamos duas técnicas alistadas a seguir:

A **primeira técnica** usada foi a aplicação de um “questionário” semiestruturado. Aplicado somente aos professores de História Geral e de Rondônia, encontra-se no APÊNDICE A. Qualificamos o questionário como semiestruturado porque ele apresenta dois aspectos, sendo um fechado, em que as respostas são escolhidas dentre as opções predefinidas. O artifício de questões fechadas se justifica porque, de acordo com Gil (2009, p. 123), [...] “conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente processadas”, tendo como efeito uma maior precisão do perfil dos sujeitos pesquisados. Com isso, tivemos como elaborar gráficos, quadros e tabelas para a demonstração do fenômeno pesquisado.

O outro aspecto do questionário foi a parte aberta, em que cada um dos professores pesquisados pôde elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal, tendo a oportunidade de descrever de forma narrativa sua vida profissional. A opção por apenas uma pequena parte aberta ocorreu para favorecer respostas pessoais dos indivíduos participantes e, principalmente, para a realização da análise de conteúdo, segundo a teoria de Bardin (1979) na classe dos professores.

A **segunda técnica** aplicada consistiu em “entrevistas gravadas”, por ser uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa de Ciências Sociais, segundo Marconi e Lakatos (2009). As entrevistas tiveram caráter “não diretivas” e foram realizadas apenas com os ex-ferroviários e ex-usuários da E.F.M.M., isso porque entendemos que, a partir do discurso livre, com eventuais intervenções para estimular o depoente (feitas a partir das perguntas disponíveis no APÊNDICE B), é possível extrair a essência do que é realmente significativo à pesquisa (SEVERINO, 2007).

Compete salientar que Minayo (2005, p. 91) chama esse tipo de entrevista de aberta ou em profundidade, porque “o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando necessárias, buscam dar mais profundidade às reflexões”. Ainda, segundo Triviños (1987, p. 146), “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

A aplicação dessa técnica foi possível por meio do uso de um gravador de voz digital marca Sony modelo ICD-PX 333 SERIES, para entrevistar os ex-ferroviários e

ex-usuários da E.F.M.M., o que nos possibilitou a construção de um banco de dados confiável para pronta consulta.

Depois desse procedimento, concretizamos as transcrições, com o objetivo de não perder aspectos importantes da gravação e do que foi observado durante o processo de coleta. Para isso, usamos o *software* Express Scribe, que nos possibilitou maior fidedignidade em nosso estudo empírico, oportunizando a aplicação da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979), também para esse segundo grupo da pesquisa.

É importante salientar que tivemos o cuidado de enviar uma carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE C), para as Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE de Porto Velho e Guajará-Mirim, solicitando autorização para realizar a pesquisa nas escolas sobre sua jurisdição. Após autorização concedida, buscamos a aprovação junto à Comissão de Ética da Pesquisa – CEP da Universidade Federal de Rondônia – UNIR e, com isso, iniciamos o levantamento dos participantes da pesquisa.

Também mantivemos a ética e o respeito que se exige de um pesquisador em relação aos indivíduos pesquisados. Fizemos isso por cumprir os termos estipulados como: horários, local, ordem, explicações inerentes e pertinentes da pesquisa. Além disso, esclarecemos dúvidas que surgiram em relação aos objetivos da pesquisa, sua seriedade para o campo educacional e a importância da participação dos entrevistados, assim como garantias do anonimato dos entrevistados que responderam aos questionários ou foram entrevistados, assegurando-lhes o sigilo das informações pessoais cedidas por eles (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Quanto ao fato de não mantermos o sigilo das oito escolas pesquisadas e às informações fornecidas por elas, deu-se devido a termos sido autorizados a divulgá-las, tanto pela Secretaria de Estado da Educação (ANEXO A) como pelos gestores escolares, que, inclusive, nos forneceram os instrumentais assinados e carimbados, possibilitando-nos, assim, traçar o perfil de forma precisa das escolas escolhidas para o estudo.

Todos os partícipes da pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, conforme APÊNDICE D, antes do início da aplicação dos instrumentos usados para coleta de dados.

2.1.3 Análise dos dados escritos

A fase de tratamento e análise dos dados constitui-se no momento da pesquisa de tratar todos os dados coletados, tanto na pesquisa empírica quanto no referencial teórico, conforme afirmam Lüdke e André:

[...] nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para “trabalhar” o material acumulado, buscando detectar os principais achados da pesquisa (1986, p. 48).

Considerando que trabalhamos com duas técnicas de coletas de dados: aplicação de questionário (professores) e entrevistas não diretivas (ex-ferroviários e ex-usuários da ferrovia), fez-se necessária uma análise que contemplasse os dois aspectos. Por isso, como procedimento de análise, optamos pelo método de “análise de conteúdo”, desenvolvido por Laurence Bardin:

Recapitulemos: a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...].
A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou eventualmente, de recepção), inferências esta que recorre a indicadores (quantitativo, ou não), (1979, p. 38).

Inicialmente, analisamos os dados escritos coletados a partir dos questionários aplicados aos professores, isso para alcançarmos os objetivos propostos em nossa pesquisa.

2.1.4 Análise dos dados verbais

Essa técnica foi aplicada para análise das entrevistas realizadas com os ex-ferroviários e ex-usuários. Na prática, consistiu em converter dados verbais em textos escritos, o que se chama de técnica de transcrição. Após o processo de transcrição, também passamos a aplicar a técnica de “análise de conteúdo” sugerido por Bardin (1979), Lankshear e Knobel (2008).

Tal opção de análise se deu pelo fato de diversos autores como Lüdke e André (1986), Chizzotti (1995), Minayo (1996), e Severino (2007) comentarem que,

apesar da análise de conteúdo ser frequentemente utilizada em pesquisa com abordagem quantitativa, também é amplamente utilizada na análise de comunicação de pesquisas qualitativas em Ciências Humanas e Sociais.

Nesse sentido, Chizzotti conceitua a análise de conteúdo como:

Um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. A técnica se aplica à análise de textos escritos e qualquer comunicação (oral, visual, gestual) reduzida a um texto ou documento. [...] O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas (1995, p. 98).

Assim, podemos apontar, com base nesse conceito, que os dados adquiridos por entrevistas, questionários, documentos, na coleta de dados, passam por um processo de análise necessário na validação de um estudo. Bardin complementa o conceito da técnica de análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1979, p. 42).

Portanto, para Bardin (1979), tanto qualitativamente como quantitativamente, a análise dos dados deve sistemática e objetivamente alcançar a inferência dos dados obtidos, sendo insuficiente somente a técnica de análise das comunicações.

Tendo em vista esses princípios, o termo inferência pauta não somente o modo como o pesquisador irá tratar os dados colhidos, mas sim como esses se relacionam, quais saberes serão produzidos e o que será ensinado após o tratamento destes dados (BARDIN, 1979).

É preciso que o pesquisador vá além da descrição de fatos, buscando acrescentar algo ao objeto pesquisado: “ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49). Essa foi a motivação para escolhermos essa técnica a fim de analisarmos os dados obtidos na investigação.

A análise de conteúdo enquanto técnica de interpretação e análise varia entre a objetividade e a subjetividade, deixando ao pesquisador a responsabilidade de avaliar qual possibilidade analítica configura melhor o material de estudo a ser analisado:

O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada (BARDIN, 1979, p. 42-43).

Dentre as diversas possibilidades analíticas que a análise de conteúdo oferece, optamos pela análise temática, uma vez que o conceito do tema: “é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 1979, p. 105).

Ainda segundo a autora, isso é possível por se agrupar os temas por categorias é coordenar os elementos construtivos por diferenciação e posteriormente reagrupá-los por analogia ou gênero, seguindo os critérios pré-definidos. Essa coordenação e classificação dependerão do momento da escolha das categorias e do que se pretende ou espera encontrar (BARDIN, 1979).

Ao aplicar o método de análise de conteúdo, empregamos o processo estabelecido por Bardin para concretização dos resultados: (i) a pré-análise, (ii) a exploração do material, (iii) o tratamento dos resultados obtidos e respectivas interpretações (BARDIN, 1979).

Na primeira etapa de pré-análise, organizamos os documentos, as entrevistas e os questionários, que nos permitiram sistematizar as ideias iniciais e a elaboração de determinados indicadores os quais possibilitaram o avanço na fundamentação dos dados.

A fase de exploração do material é considerada por Bardin (1979, p. 101) uma fase fatigante e longa, consistindo na fase de codificação, desconto ou enumeração. O primeiro passo foi organizar os dados em registro de unidade, após escolhidas as regras de contagem e a agrupação dos dados em categorias (MINAYO, 1996). A seguir, fizemos a categorização a *posteriori* a partir da frequência com que se repetia na fala dos entrevistados.

Assim, a partir do resultado tratado, foi possível realizar a análise qualitativa dos dados com a interlocução dos teóricos abordados no referencial teórico, permitindo a realização de inferências ao material coletado e tratado na pesquisa.

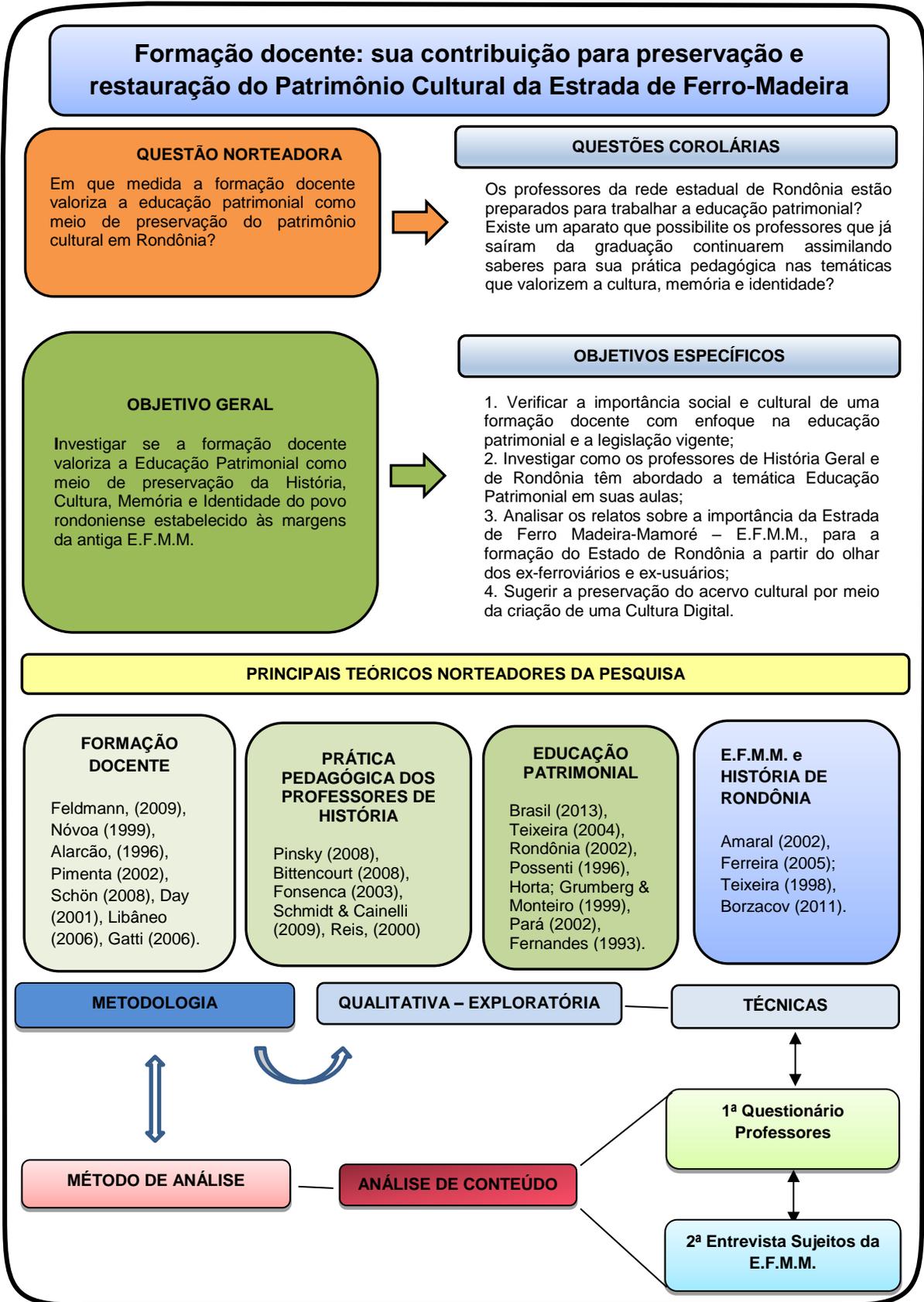
É importante salientar que a pesquisa científica não se reduz simplesmente ao ato de levantar ou expor fatos, nem ao ajuntamento de dados. Esses, apesar de serem necessários, precisam ser articulados com uma leitura teórica. Isso porque a teoria é que caracterizará como científicos os dados empíricos. Entretanto, a teoria só gera ciência se estiver articulada com os dados empíricos.

Mas, para esse objetivo ser alcançado, Libâneo afirma que precisamos:

Aprender a fazer, que significa colocar-se num movimento histórico em que o presente assume continuamente uma instância crítica em relação ao passado. Aprender a fazer captando o lado ético de todo agir humano implica um senso de responsabilidade, pois, quanto mais cuidamos de vislumbrar o futuro nos atos presentes, mais aprendemos a fazer. Aprender a fazer e a pensar não é privilégio de inteligências (2002, p. 43-47 *apud* PINTO, 2009, p. 3).

As afirmações de Libâneo apontam a necessidade da clareza, objetividade, do raciocínio lógico, associado a uma forma concisa e estruturada. Por esses motivos apresentado pelo autor, propomo-nos a fazer uma leitura teórica que proporcionasse essa articulação, do lógico com o real, e do teórico com o empírico. E, para uma melhor visualização da metodologia usada na pesquisa intitulada: “O patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e sua contribuição para a formação docente”, elaboramos o mapa conceitual norteador da pesquisa, que se encontra logo a seguir. O mapa conceitual demonstra esquematicamente os principais aspectos da pesquisa, tais como questão norteadora, objetivo geral e específicos, principais autores aos quais o trabalho faz referências, a metodologia escolhida e os passos adotados para elaboração deste importante trabalho, apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Mapa conceitual norteador da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

O mapa esquemático da pesquisa evidencia nitidamente os caminhos percorridos durante a pesquisa, perpassando desde o tema até a análise final e, conseqüentemente, os resultados obtidos. Ele foi elaborado na perspectiva de demonstrar a lógica do trabalho feito, permitindo ao leitor percorrer o caminho feito para se chegar a uma conclusão coerente com os critérios da pesquisa científica.

Como demonstrado no mapa, usamos uma metodologia que se mostra coerente com os objetivos propostos neste estudo. Sabendo da importância do método, citamos Pinto:

O método, quando incorporado a uma forma de trabalho ou de pensamento, leva o indivíduo a adquirir hábitos e posturas diante de si mesmo, do outro e do mundo que só têm a beneficiar a sua vida tanto profissional quanto social, afetiva, econômica e cultural. Por método entendemos caminho que se trilha para alcançar um determinado fim, atingir-se um objetivo; para os filósofos gregos metodologia era a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade (2009, p. 4).

Segundo o autor em questão, o método é o caminho que trilhamos para alcançar um objetivo. No entanto, para alcançar os objetivos propostos, outros aspectos são fundamentais; em virtude disso, passamos, então, agora a delinear o *locus* da pesquisa, o perfil e o período da pesquisa de campo.

3 LÓCUS DA PESQUISA E PERFIL DOS PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi realizada no trecho entre as cidades de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia (ponto inicial) e o município de Guajará-Mirim na divisa com a Bolívia (ponto final). Isso significa dizer que refizemos a trajetória dos 366 km da extinta Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

A pesquisa foi realizada em 8 escolas¹ e na Secretária de Estado da Educação – SEDUC. Destacamos que elaboramos critérios para escolher todas as escolas que fariam parte da pesquisa. Iniciamos a pesquisa nas três escolas escolhidas na capital Porto Velho em fevereiro de 2015 e ela se estendeu até março de 2015. As três escolas selecionadas e os critérios adotados foram:

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cel. Carlos Aloysio Weber. Decreto de Criação nº 8219/98. Localizada na Rua Rio Madeira, Nº 350, Bairro Triângulo. Fone: 3216-5019².

Critério de escolha: está localizada em um dos bairros mais antigos de Porto Velho e bem próxima (aproximadamente 400 metros) da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, tendo vários alunos que são netos de ex-ferroviários.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e possui 319 alunos, distribuídos em 14 turmas, sendo 10 pela manhã e 4 à tarde. Ela desenvolve três projetos educacionais: Mais educação, Mais Cultura e PDDE Escola Sustentável “Lixo: o que fazer com os resíduos”? Possui, ainda, várias salas de apoio pedagógico, tais como: sala de leitura, biblioteca e laboratório de informática.

Escola Estadual de Ensino Médio Major Guapindaia. Decreto de Criação nº 013/79. Localizada na Rua Padre Chiquinho, 2375, Bairro São João Bosco. Fone: 3229-8265³.

Critério de escolha: ser uma escola que atua exclusivamente com a clientela do ensino médio e possui em seu estabelecimento o horário integral.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e possui 1.270 alunos, distribuídos em 40 turmas, sendo 16 pela manhã, 16 à tarde e 8 à noite. Ela

¹ Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cel. Carlos Aloysio Weber; Escola Estadual de Ensino Médio Major Guapindaia; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Solimões; Escola Maria de Nazaré dos Santos; Colégio Tiradentes da Polícia Militar II Jaci Paraná; Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Eurico Gaspar Dutra; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rocha Leal; Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Simon Bolívar.

² E-mail: aloysioweber@seduc.ro.gov.br.

³ majorguapindaia@seduc.ro.gov.br.

desenvolve três projetos educacionais: Terceirão, pré-vestibular e uma escolinha de futsal. Possui, ainda, várias salas de apoio pedagógico, tais como: sala de leitura, sala de multimeios, biblioteca e Laboratório de informática e laboratório de Biologia.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Barão do Solimões. Decreto de Criação 4.669/90. Localizada na Rua José Bonifácio, 351, Bairro Caiari. Fones: 3223-8093 e 3224-7200⁴.

Critério de escolha: ser a escola mais antiga de Porto Velho e ter sido construída para atender especificamente os filhos dos então ferroviários que trabalhavam na E.F.M.M.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e possui 895 alunos, distribuídos em 30 turmas, sendo 12 pela manhã, 11 à tarde e 7 à noite. Ela desenvolve três projetos educacionais: Língua Portuguesa como 2ª língua para os surdos, projeto terceiro 2015 e projeto Arte Barão. Possui salas para apoio às atividades de ensino, sendo elas: sala de leitura, TV escola, biblioteca, Laboratórios de informática e Biologia.

É importante salientar que essa escola, inicialmente, foi denominada de “Grupo Escolar Barão do Solimões”, em homenagem ao Conselheiro Manoel Francisco Machado, que havia recebido o título de “Barão do Solimões”. Essa personalidade atuou como Governador da Província do Amazonas nos últimos anos do Regime Monárquico no Brasil. A escola foi inaugurada em 19 de agosto de 1925 e, como sobreviveu ao tempo, tornou-se a escola mais antiga de Porto Velho. Hoje, a escola se movimenta para comemorar seus 90 anos de existência, inclusive será lançado um selo comemorativo pelos correios, para lembrar sua importância histórica e cultural para o que é hoje a capital do Estado de Rondônia. Durante a pesquisa, tivemos o privilégio de ver a arte já aprovada do selo, faltando apenas alguns detalhes para ele ser lançado em agosto de 2015.

Os meses de abril e maio de 2015, reservamos para pesquisa de campo ao longo dos 366 km da extinta E.F.M.M. Continuamos a pesquisa no Distrito de Jaci Paraná, localizado a 90 km de Porto Velho. Esse Distrito foi um marco na história da ferrovia porque se localiza em um ponto estratégico, além de ter sido, conforme menciona Ferreira, o primeiro trecho inaugurado:

⁴ baraosolimoes@educ.ro.gov.br.

No dia 31 de maio de 1910, foi inaugurado o primeiro trecho da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, entre Santo Antônio e Jaciparaná, numa extensão de 90 km. A inauguração foi solene, tendo um trem com as autoridades percorrido todo aquele trecho, com todas as formalidades de estilo. Duas bandeiras pendiam do trem inaugural: a brasileira e a norte-americana (FERREIRA, 2005, p. 73).

Ainda, de acordo com os relatos históricos, no dia 17 abril de 1945, dois anos depois de suas terras terem sido incorporadas ao Território Federal do Guaporé, Jaci Paraná finalmente foi transformado em distrito de Porto Velho através da Lei 747.

Nessa localidade, as escolas escolhidas foram as duas que pertencem à rede estadual de ensino:

Escola Maria de Nazaré dos Santos. Decreto de Criação nº 4.128/1989. Localizada na Rua Pedro Ozorio, 181, Bairro Velha Jaci.

Critério de escolha: ser a mais antiga do distrito e ficar a uma quadra das ruínas da antiga estação da E.F.M.M.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e possui 573 alunos, distribuídos em 21 turmas, sendo 6 pela manhã, 8 à tarde e 7 à noite. Ela desenvolve apenas o projeto mais educação. Para o suporte pedagógico, conta com: sala de recurso para o ensino especial, laboratório de informática e biblioteca.

Colégio Tiradentes da Polícia Militar II Jaci Paraná. Decreto de Criação nº 3.161, de 27 de agosto de 2013. Localizado na Rua Bem Ti Vi-Gleba 26, Bairro Taboca.

Critério de escolha: ser uma escola-modelo que foi construída para ser um diferencial no ensino e aprendizagem na localidade, além de ser administrada em parte pela polícia militar.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e possui 736 alunos, distribuídos em 30 turmas, sendo 15 pela manhã e 15 à tarde. Não apresentou nem um projeto em desenvolvimento. Por ser uma escola modelo no aspecto físico, conta com modernas instalações de apoio pedagógico: sala de leitura, biblioteca, laboratórios de informática e Biologia.

O próximo local escolhido para aplicação do questionário aos professores de História Geral e de Rondônia foi o Distrito do Iata, que se localiza entre os Municípios de Nova Mamoré e Guajará-Mirim. O motivo da escolha se deu pelo fato

de ser um local histórico, que foi criado em 1943, pelo então Presidente da República Getúlio Vargas, especificamente no auge da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de ocupar áreas de fronteiras nesta região do país, bem como atribuir funções à lendária estrada de ferro, devido à sua ociosidade diante do rareamento do transporte da borracha que se encontrava em declínio da produção gomífera.

A iniciativa de criar essa e outras vilas agrícolas possibilitou que os povoados fossem sendo formados aos arredores das estações e galpões da Madeira-Mamoré, facilitando, assim, que os praticantes da agricultura campesina, pescadores e extrativistas florestais escoassem seus produtos junto com a borracha que era o principal alvo desse processo, devido aos acontecimentos mundiais da época, permitindo o chamado Segundo Ciclo/Movimento da Borracha, conforme exposto pela pesquisadora Amaral (2001). Fato esse destacado a partir do Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Quadro dos fluxos de povoamento do estado de Rondônia

MOVIMENTOS	DATA	MARCO PRINCIPAL
Do Ouro I	Séc. XVIII (1776-1783)	Forte Príncipe da Beira
Da Borracha I	Séc. XIX (1879 – 1912)	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
Do Telégrafo	Séc. XX (1907 – 1915)	Criação de postos telegráficos
Da Borracha II	Séc. XX (1942 – 1945)	Soldados da Borracha
Da Mineração	Séc. XX (1954 – 1962)	Construção da BR-364
Da Agricultura	Séc. XX (a partir de 1970)	Criação do Estado de Rondônia
Do Ouro II	Séc. XX (1978 – 1990)	Degradação do rio Madeira
Da Construção das Usinas Hidrelétricas	Séc. XXI (2008 – 2011)	Construção das Usinas de Santo Antônio e Jirau

Fonte: Amaral (2011, p. 17).

Como percebemos na parte em destaque, o II Movimento da Borracha, ocorrido no século XX (1942 – 1945), foi marcado pelo recrutamento de cerca de 55 mil trabalhadores pelo governo de Getúlio Vargas que vieram para executarem trabalhos nos seringais da Amazônia, sendo então chamados de “Soldados da Borracha”. Como consequência desse recrutamento pequenas escolas foram construídas para atender os filhos dos então “soldados da borracha”. Diante do

exposto histórico, não poderíamos deixar de lado a única escola existente na localidade do Iata que no período do II movimento destacado por Amaral (2011) se caracterizou como a principal colônia desse período.

Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Eurico Gaspar Dutra. Portaria de Convalidação nº 1394/09. Localizada na Rua Roraima, 3254, Bairro Distrito. Fone: 3543-1003 e 99⁵.

Critério de escolha: está localizada no que foi a principal colônia agrícola, às margens da extinta ferrovia.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde) e possui apenas 167 alunos, distribuídos em 9 turmas, sendo 4 pela manhã e 5 à tarde. A escola desenvolve dois projetos educacionais: o Programa Mais Educação e o Programa um computador por aluno – PROUCA. Possui, ainda, várias salas de apoio pedagógico, tais como: biblioteca, sala de recursos para o ensino especial e laboratório de informática.

Destacamos que a escola foi construída inicialmente em 1948 no antigo prédio no núcleo sede, com apenas duas salas de aula, para atender alunos da então 1ª a 4ª série, conforme o decreto-lei nº 52 B, de 31 de janeiro de 1948. O novo prédio começou a ser construído em 1970 e foi inaugurado em 1973.

Logo em seguida, fomos ao ponto final da E.F.M.M., no município de Guajará-Mirim, que, na língua tupi-guarani, significa “Cachoeira Pequena”. Essa importante cidade de Rondônia foi primeiro município do interior do Estado. Sua história está diretamente associada à construção da ferrovia. Alguns dados históricos apontam que, por volta de 1860, começou a povoação efetiva dessa região. Uma das características da cidade é o grande número de imigrantes de diversas partes do mundo que deram início à formação da cidade, que passou a ser formada a partir da miscigenação de povos, dando origem a diversas famílias. Entre os imigrantes, destacam-se: indianos, gregos, chineses, barbadianos, espanhóis, cubanos, norte-americanos, libaneses, alemães, granadianos e alemães, além, é claro, de um grande quantitativo de nordestinos.

Comentando a ligação de Guajará-Mirim com a Madeira-Mamoré, Ferreira diz que:

⁵ escolapresidente.iatagm@gmail.com.

No dia 30 de abril de 1912, assentava-se o último dormente da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, no ponto final, em Guajará-Mirim. E no dia 1º de agosto desse mesmo ano, realizava-se a inauguração desse último trecho, dando a companhia concessionária a estrada completamente construída, com os trens trafegando entre Porto Velho e Guajará-Mirim, na extensão total de 364 km. A partir desse dia, cessava a navegação no trecho das cachoeiras do rio Madeira. A navegação desse trecho perigoso do alto rio Madeira, que se iniciara em 1722, com Francisco de Melo Palheta, cessava agora, em 1912 (2005, p. 292).

Ainda de acordo com os relatos históricos, foi somente em 12 de julho de 1928, pela Lei n/ 911, que o distrito foi elevando à categoria de município e comarca com área desmembrada do município de Santo Antônio do Rio Madeira, tomando o nome de Guajará-Mirim, já usualmente designado pela população. Nesse, escolhemos apenas duas escolas, conforme especificações a seguir:

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rocha Leal. Decreto de Criação n° 821, de 25 de abril de 1967. Localizada na Av. Lerwerger, 1194, Bairro São José. Fone: 3541-3252⁶.

Critério de escolha: ser uma escola que existe desde 1960 e que procura trabalhar a temática da conservação da E.F.M.M., e também por ter em seu entorno diversas pessoas que fizeram uso da estrada e algumas que trabalharam nela.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e possui 658 alunos, distribuídos em 28 turmas, sendo 9 pela manhã, 9 à tarde e 10 no período noturno. Essa instituição de ensino trabalha atualmente com os seguintes projetos educacionais: Ensino Médio Inovador – PROEMI, Ensino Médio no Campo/Distrito de Surpresa e Distrito do Iata, e o Programa Mais Educação. Possui, ainda, várias salas de apoio pedagógico, tais como: sala multimídia, sala de recurso para o ensino especial, biblioteca, laboratório de informática e Biologia.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Simon Bolívar. Decreto de Criação n° 868, de 17 de outubro de 1977. Localizada na Av. 15 de Novembro, 338, Centro. Fones: 3541-1684⁷.

Critério de escolha: ser a escola mais antiga de Guajará-Mirim e ter sido construída para atender os filhos dos então ferroviários que trabalhavam na E.F.M.M.

⁶ escola-rochaleal@hotmail.com.

⁷ sb1.bolivar@hotmail.com.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e possui 918 alunos, distribuídos em 28 turmas, sendo 11 pela manhã, 11 à tarde e 6 à noite. Desenvolve três projetos educacionais: Mais Educação, Ensino Médio Inovador – PROEMI e Projeto Salto (Fundação Roberto Marinho). Também, possui salas de apoio para suas atividades de ensino e aprendizagem, tais como: sala de leitura, TV escola, biblioteca, sala de recursos para o ensino especial, laboratórios de informática e Biologia. Cabe salientar que a escola existe desde 1949, construída onde era o antigo campo de futebol da cidade. O nome foi dado em homenagem ao libertador da América, o venezuelano José Antônio de La Trindad Simon Bolívar, e foi inaugurada em 5 de setembro de 1949. Apesar de ter passado por reformas recentemente, não se modificou seu projeto original e nem foi alterada sua arquitetura, que compõe o acervo cultural da cidade de Guajará-Mirim.

Ainda no mês de maio de 2015, aplicamos os questionários para professores de História que atual com formadores no núcleo de formação continuada na: Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. Aplicamos o questionário para os três professores de História da Secretaria que atuam como formadores de outros professores. Optamos por isso, durante a pesquisa, porque desde 1 de fevereiro de 2012 foi criada a Equipe de Formação Continuada de Professores, que viaja o Estado de Rondônia oportunizando qualificações aos docentes de todas as áreas do conhecimento, incluindo os professores de História Geral e Regional.

Essa escolha se justifica porque essa equipe tem procurado trabalhar diretamente com os professores da rede estadual de ensino, reforçando a necessidade de se fazer pleno uso das tecnologias educacionais, da informação e comunicação, pois entendem que essas ferramentas educacionais podem contribuir para a formação do discente, possibilitando-lhe se tornar um sujeito social, crítico e participativo na sociedade na qual se encontra inserido. Segundo os três professores pesquisados junto à SEDUC, a equipe compactua com a ressalva feita por Sant’anna e Sant’anna, que foram claros em afirmar:

A inclusão das tecnologias de informação e comunicação ajuda eficazmente o aprendizado, porém exige um planejamento e aplicação competentes; como material de apoio se constituem de uma extraordinária ferramenta de ensino (2004, p. 16).

Atualmente, a equipe de formação conta com 23 professores das diversas áreas do conhecimento, que se deslocam para o interior do estado em base quase

que semanal. Um dos professores pesquisados (**P 07**) informou que o trabalho “é sempre intenso devido à enorme demanda, por isso foi necessária à elaboração de um cronograma de atendimento às solicitações das Coordenadorias e escolas”.

Ainda, de acordo com os professores que trabalham na função de formadores, eles procuram levar em conta não somente a aplicação de metodologias ou práticas de ensino, mas, principalmente, seu papel como formadores de opinião. Devido ao exposto, decidimos, também, verificar como os professores formadores atuam com a temática proposta na pesquisa.

A tabela abaixo demonstra a distribuição do *lócus* da pesquisa:

Tabela 1 – *Lócus* e quantitativo da pesquisa

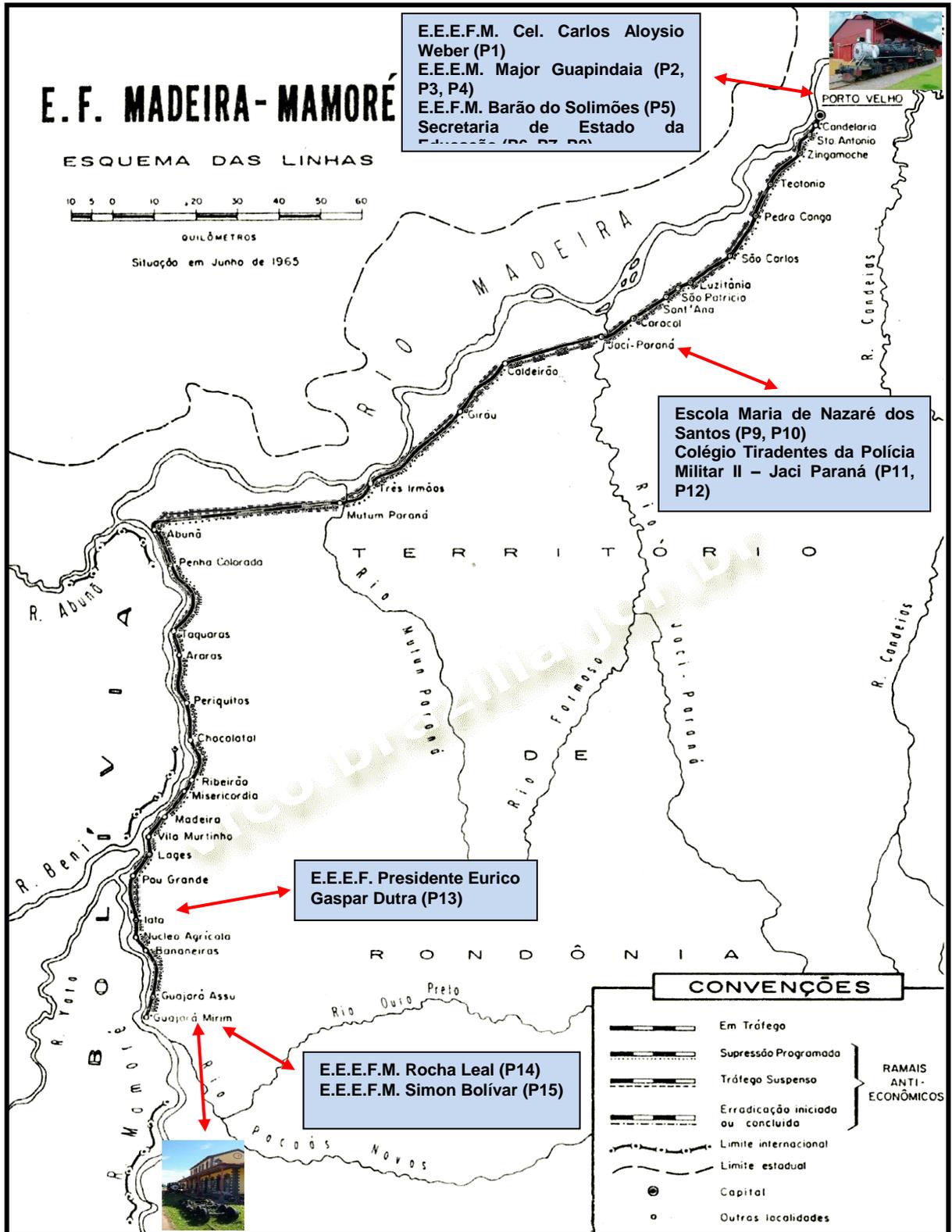
CIDADE/DISTRITO	ESCOLA/SECRETARIA	PROFESSORES	
Porto Velho	E.E.E.F.M. Cel. Carlos Aloysio Weber	01	
	E.E.E.M. Major Guapindaia	03	
	E.E.E.F.M. Barão do Solimões	01	
	Secretaria de Estado da Educação - SEDUC	03	
	E.E.E.F.M. Maria de Nazaré dos Santos	01	
Jaci Paraná	Colégio Tiradentes da Polícia Militar II	03	
	E.E.E.F. Presidente Eurico Gaspar Dutra	01	
Distrito do lata	E.E.E.F. Rocha Leal	01	
Guajará-Mirim	E.E.E.F.M. Simon Bolívar	01	
	TOTAL	04	09

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A Tabela 1 mostra que os questionários foram aplicados aos 15 professores de História em 4 localidades diferentes, sendo dois municípios, respectivamente Porto Velho e Guajará-Mirim e dos Distritos Jaci Paraná e Distrito do lata. A tabela mostra, ainda, a distribuição das 8 escolas e mais a SEDUC, precisando onde cada uma delas se encontra no Estado de Rondônia.

Para uma melhor visualização do *lócus* da pesquisa, a localização das escolas e onde se encontra cada um dos professores, adaptamos um mapa de 1995 da Brazilia Ferrovias. O mapa também serve para localizar geograficamente onde foi construída a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré no que é hoje Rondônia. A Figura 2 traça os 366 km da ferrovia, que corresponde ao *lócus* de nossa pesquisa.

Figura 2 – Mapa *locus* e sujeitos da pesquisa



Fonte: Mapa da E.F.M.M. 1965 com grifos acrescentados. Legenda (P): Professores. Original Disponível em: <http://vfco.brazilia.jor.br/ferrovias/mapas/1965-Estrada-de-Ferro-Madeira-Mamore.shtml>.

Uma vez estabelecido de forma clara o *lócus* da pesquisa, agora se faz necessário delinear o perfil dos 15 professores de História que aceitaram participar da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Os sujeitos que responderam aos questionários são professores de ambos os sexos, formados em História ou que estavam ministrando a disciplina de História Geral e de Rondônia, mesmo sem a devida habilitação.

A aplicação do questionário aos professores que atuam em sala de aula ministrando as disciplinas em questão e também aos três professores formadores da SEDUC, que desde 2012 ministram formações em todo o Estado, permitiu realizarmos a análise. Nos questionários, colhemos dados, tais como: gênero, idade, ano de graduação, área escolhida para fazer a pós-graduação, tempo de docência no ensino básico, domínio de tecnologias educacionais e conhecimento da temática “Educação Patrimonial” e “Cultura Digital”, isso para que fosse possível alcançarmos nosso objetivo de pesquisa.

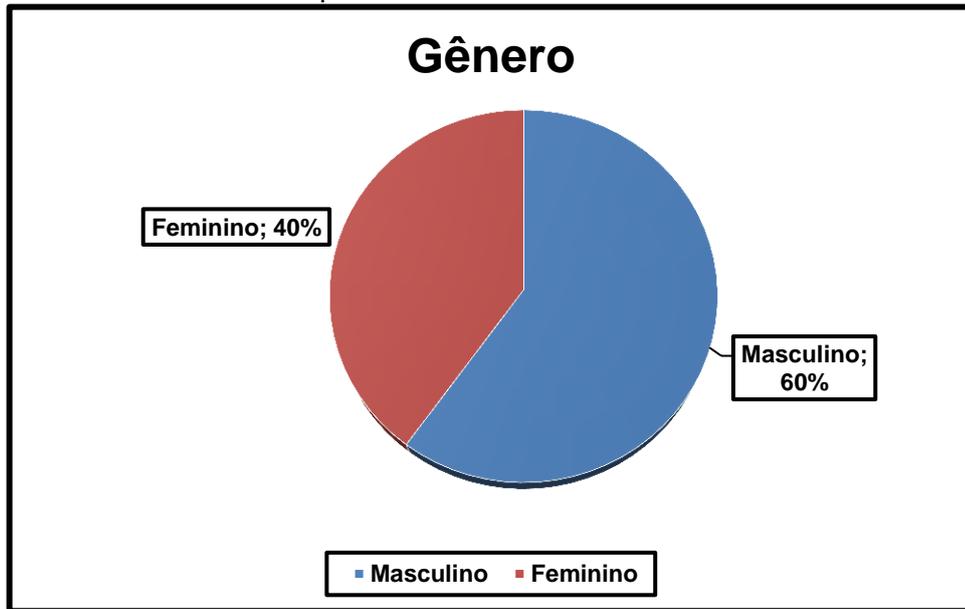
Sabemos que, na abordagem qualitativa, a questão focal é o próprio ambiente como fonte dos dados. Por isso, o trabalho se torna mais intenso, devido ao contato direto também com o objeto de estudo em questão. Porém, precisamos destacar que, apesar de ser uma pesquisa com essas características, não significa dizer que ela necessariamente exclui pequenas amostragens quantitativas. Tal afirmação está baseada no que diz Chizzotti:

Algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou na etapa em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares (1995, p. 84).

Considerando a afirmação do autor, passamos a categorizar os participantes de nossa pesquisa a partir dos dados coletados e apresentados por meio de figuras e tabelas, entretanto destacamos mais uma vez que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

O Gráfico 1, a seguir, demonstra o gênero dos professores pesquisados:

Gráfico 1 – Gênero dos professores

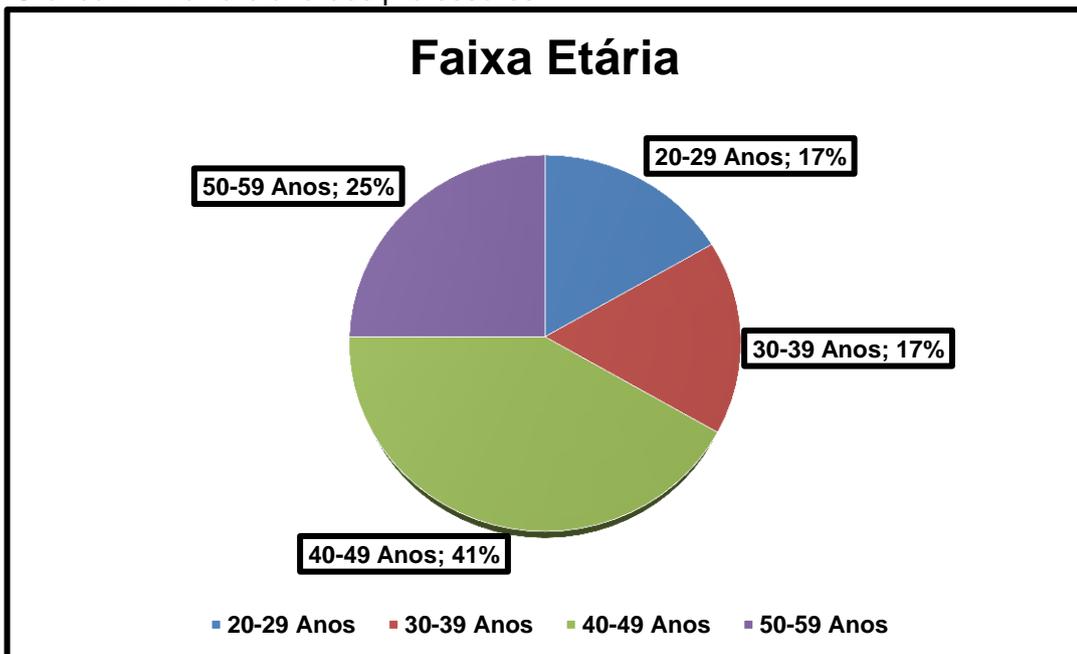


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O gráfico nos mostra que 60% dos professores da pesquisa são do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Isso é significativo, visto que geralmente o número de professores do gênero feminino é sempre maior.

O Gráfico 2 mostra a faixa etária dos professores, ajudando-nos a traçar um perfil mais detalhado.

Gráfico 2 – Faixa etária dos professores

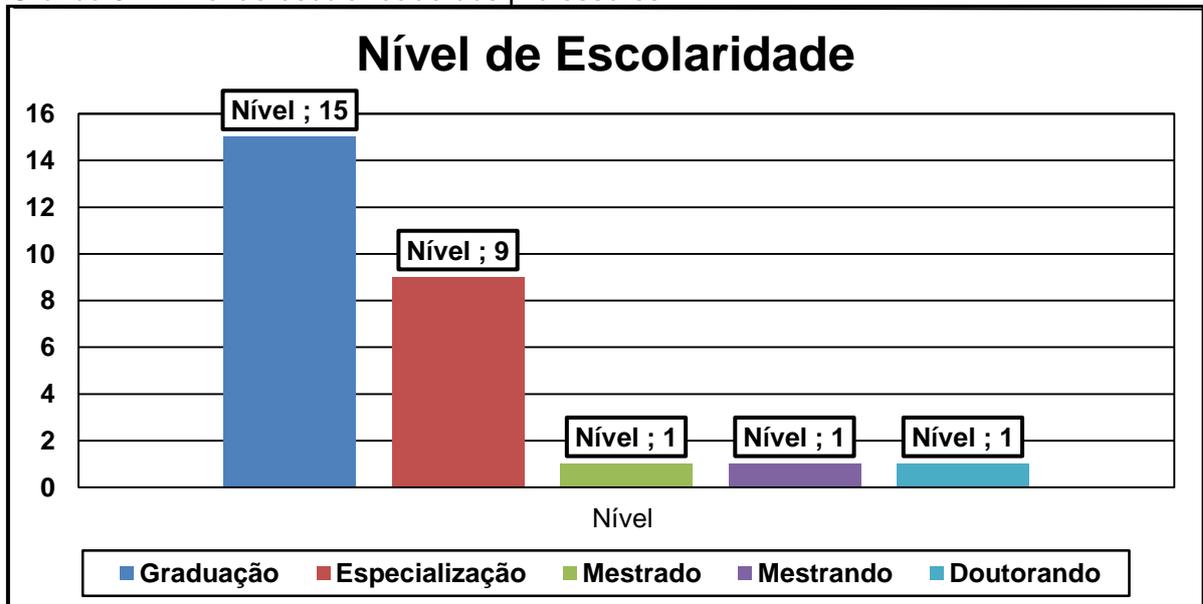


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Observamos que 41% dos professores possuem entre 40 a 49 anos, e, se somarmos com os 25% que estão entre 50 a 59 anos, teremos um total de 66% dos professores que pesquisamos numa faixa de idade com possibilidade de se aposentarem num curto ou médio período de tempo. O percentual 17% de professores entre 20 a 29 anos nos mostra que há uma tendência entre os jovens de não procurarem a carreira docente, ao escolherem um curso de graduação. Esse fenômeno pode ser explicado pela precarização das condições de trabalho e remuneração da classe docente.

Quanto ao perfil de escolaridade, também, elaboramos o Gráfico 3 para demonstrá-lo.

Gráfico 3 – Nível de escolaridade dos professores



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O gráfico acima nos mostra que um dos grandes problemas da educação do nosso Estado foi resolvido ou pelos menos amenizado. Referimo-nos aos professores que não tinham graduação para atuarem nas respectivas disciplinas. Na amostra, 100% dos professores são graduados em História.

Um número considerável possui especialização. Apenas um professor alcançou o título de mestre e no momento encontra-se no doutoramento. E um dos professores entrou na última turma selecionada para o mestrado de História e Estudos Culturais da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porém, um fato curioso nos chamou atenção em relação ao nível de escolaridade desses

professores. Esse fenômeno pode ser visualizado no Quadro 2, a seguir. Para um melhor entendimento, vamos nos referir aos professores como (P).

Quadro 2 – Distribuição do nível de escolaridade por área de especialização

(P)	ESPECIALIZAÇÃO	MS	MS (C)	DR (C)
P01	Arqueologia da Amazônia	-	-	-
P02	-	-	-	-
P03	Gestão, Supervisão e Orientação Escolar	-	-	-
P04	Metodologia do Ensino Superior	-	-	-
P05	Gestão Escolar	-	-	-
P06	Administração Pública	-	-	-
P07	Educação ambiental e desenvolvimento	Teoria e História da Educação		Teoria e História da Educação
P08	Psicologia Tecnologia na Educação	-	-	-
P09	Geografia em meio ambiente	-	-	-
P10	-	-	-	-
P11	-			
P12	-	-	-	-
P13	Historia Regional	-	-	-
P14	-	-	História e Estudos Culturais	-
P15	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador. Legenda: Professores (P); Mestrado (MS); Mestrando MS(C) e Doutorando DR(C).

Fica claro no quadro que apenas dois professores fizeram especializações específicas na área de História, sendo respectivamente o P01 e P13. Os demais se engendraram por outras áreas, como Meio Ambiente, Administração Pública, Gestão, entre outras.

Para completar o perfil dos professores pesquisados, elaboramos a Tabela 2, que nos mostra três aspectos relevantes em relação à atuação dos docentes.

Tabela 2 – Características de atuação profissional

(P)	TEMPO DE DOCÊNCIA EM ANOS	Nº DE DISCIPLINA	QUAIS DISCIPLINAS ATUAM	CARGA HORÁRIA SEMANAL
P01	16	03	História Geral, Sociologia, História de Rondônia	40
P02	03	02	História e Estudos Regionais	40
P03	03	03	História, Sociologia e Literatura	40
P04	10	01	História	40
P05	16	03	História Geral, Sociologia, História de Rondônia	40
P06	20	02	História Geral e História de Rondônia	65
P07	16	02	História Geral e História de Rondônia	40
P08	20	01	História Geral	60
P09	29	04	História Geral, Sociologia, Filosofia e História de Rondônia	40
P10	05	02	História Geral e Geografia de Rodônia	40
P11	16	03	História Geral, Sociologia, História de Rondônia	60
P12	12	02	História Geral e Geografia de Rodônia	40
P13	13	04	História Geral, Geografia, História e Geografia de Rondônia	60
P14	03	01	História	40
P15	08	01	História	60

Fonte: Elaborada pelo pesquisador. Legenda: Professores (P).

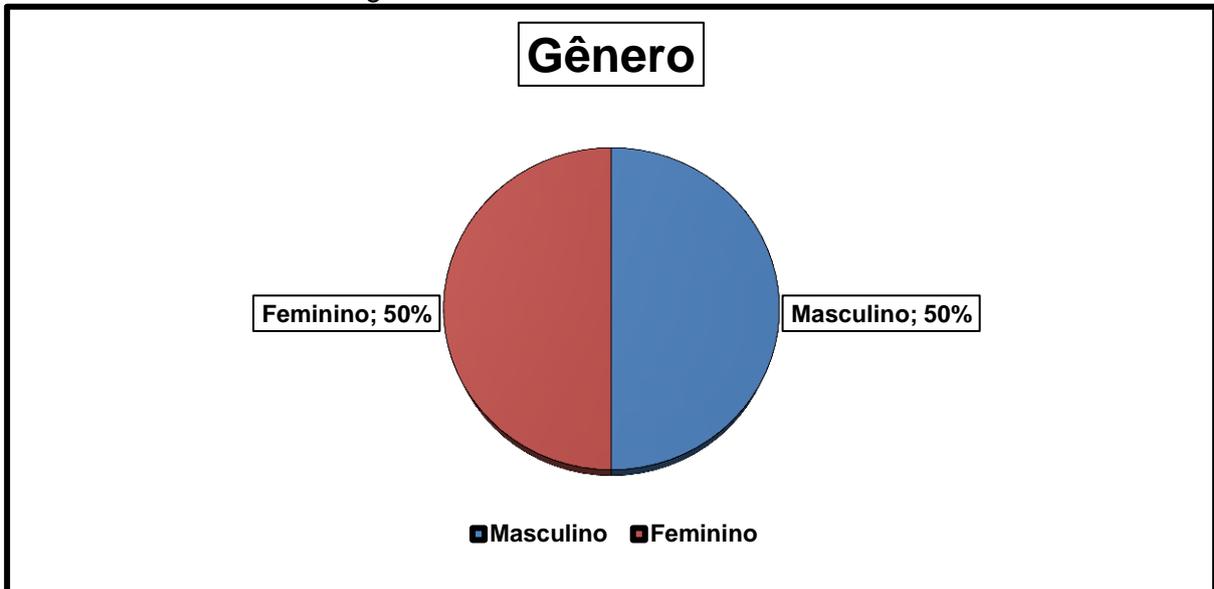
Percebemos que a grande maioria dos professores atua em mais de uma disciplina, e que em alguns casos são totalmente fora de sua área de formação. Um exemplo disso ocorre com o P03 que leciona Literatura. Esse fato pode ser explicado de três formas: primeira, trata-se de complemento das 27 horas/aulas obrigatórias aos professores da rede estadual de ensino. Segunda, existem professores que preferem pegar disciplinas fora de sua área de formação para não terem de dividir sua carga horária semanal em mais de uma escola. Terceira, em algumas localidades, existe apenas uma escola, e, para não perder a chamada “gratificação de Efetivo Trabalho Docente S.A”, que hoje é de R\$ 280,00 reais, o professor optar por completar as 27 aulas com outras disciplinas. Observamos

também que 4 profissionais possuem a carga horária máxima permitida por lei, que é de 60 ou 65 horas semanais para professores.

Uma das preocupações que tivemos neste estudo foi a de ouvir pessoas que, em algum momento da história, tiveram uma relação intensa com E.F.M.M. e ouvir suas experiências e ponto de vista em relação ao descaso e à importância da Madeira-Mamoré para a história e cultura do povo de Rondônia. Nossa amostra para esse segundo grupo foi composta de sujeitos que foram ferroviários ou usuários da E.F.M.M.; a amostra foi composta de 8 participantes. Eles colaboram com a pesquisa por aceitarem ser entrevistados, conforme expresso na metodologia da pesquisa. Essas pessoas tiveram uma relação de proximidade do mito fundador do estado, com a oportunidade de usar a extinta ferrovia e ver sua desativação e, conseqüentemente, seu abandono até os dias atuais. São pessoas com a idade acima dos sessenta anos de ambos os sexos.

O Gráfico 4, a seguir, demonstra o gênero usuários da Madeira-Mamoré pesquisados por meio de entrevistas:

Gráfico 4 – Gênero dos antigos usuários da Madeira-Mamoré



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Dividimos nossa amostra em partes iguais de 50%, tanto para o sexo masculino como o feminino. Essa escolha se justifica porque compartilhamos com as ideias de Perrot:

Assim os modos de registros das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. O mesmo ocorre

com os seu modo de rememoração, da montagem propriamente dita do teatro da memória. Pela força das circunstâncias pelo menos para as mulheres de antigamente, e pelo o que resta antigamente nas mulheres de hoje (o que não é pouco), é uma memória do privado voltada para família e o íntimo os quais elas foram de alguma forma delegadas por convenção e posição (1989, p. 15).

Nesse sentido, não queríamos correr o risco de sufocar o discurso feminino diante de uma realidade masculina, por isso dividimos a amostra em partes iguais.

A seguir, estabelecemos alguns critérios para traçarmos de modo mais preciso o perfil dos entrevistados. O Quadro 3 nos mostra as características dos sujeitos através do sexo, ano e local de nascimento e onde residiam no trecho da antiga estrada.

Quadro 3 – Perfil dos sujeitos usuários da Madeira-Mamoré

(S)	SEXO (M) e (F)	ANO DE NASCIMENTO	LOCAL DE NASCIMENTO	LOCAL QUE RESIDIA
S01	M	1934	Mutum Paraná - RO	Mutum Paraná e Porto Velho
S02	M	1929	Mossoró – RN	Porto Velho
S03	F	1949	Bacabal – MA	Km 9,5 E.F.M.M.
S04	F	1954	Riberalta – Bolívia	Vila Murтинho
S05	M	1932	Fortaleza – CE	Distrito do lata
S06	F	1925	Areia Branca – RN	Km 26 E.F.M.M.
S07	M	1946	Porto Velho – RO	Km 26 E.F.M.M.
S08	F	1927	Manicoré – AM	Jaci Paraná e Porto Velho

Fonte: Elaborado pelo pesquisador. Legenda: Sujeito Entrevistado (S), Maculino (M) e Feminino (F).

Notamos na amostra uma grande variedade em relação ao local de origem e de residência ao longo da extinta ferrovia. O sujeito mais novo tem 61 anos e o mais velho, 90 anos, porém, bem lúcido com suas memórias.

Entre os pesquisados, dois são ex-ferroviários da estrada de ferro, sendo que um trabalhava como mecânico e motorista dos chamados “autos 2, 5, 11”, que na realidade eram pequenos veículos de transporte, usados para transportar os barões da borracha e importantes comerciantes que fretavam para uma maior comodidade. O outro ex-ferroviário trabalhava como responsável por um dos galpões do antigo complexo Madeira-Mamoré.

Também merece destaque a sujeita pesquisada que reside em uma casa histórica às margens do que restou da ferrovia e da estação de Vila Murтинho, tendo

ao fundo de sua cozinha (cerca de 50 metros) o Rio Madeira. Nessa residência histórica, encontramos ainda vestígio da enchente histórica de 2014 e percebemos as marcas da água na parede que atingiram 2,10 metros de altura, além de um metro de areia do rio, que ela ainda não conseguiu retirar por completo e se encontra na pequena área de trás da casa.

4 BASE TEÓRICA

Expomos, nesta seção, o referencial teórico da investigação, uma vez que compõe todo o aspecto basilar de sustentação para o processo analítico dos dados coletados da pesquisa científica realizada. Severino faz um importante alerta ao dizer:

No entanto, não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. Esse procedimento precisa ainda referir-se a um fundamento epistemológico que sustenta e justifica a própria metodologia praticada. É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real (2007, p. 100).

Para compormos essa “malha teórica” em nosso trabalho, dividimos este capítulo em quatro subcapítulos. O primeira destaca a formação de qualidade do docente para atuar no ensino básico e a prática pedagógica dos professores de História, embasada em autores como: Feldman (2009); Nóvoa (1992); Nóvoa (1999); Vincentini e Lugli (2009); Gatti (2010); Tanuri (1998); Hargreaves (1994); Alonso (2003); Sacristán e Gómez (1994); Schön (2008); Alarcão (1996); Pimenta (2006); Lalanda e Abrantes (1996); Day (2001); Libâneo (2006); Pereira (2002); Sacristán (2006); Rausch (2012); Reis (2000), Pinsky (2008); Fazenda (1996); Bittencourt (2008); Fonseca (2003); Freire (2011); Schimit e Cainelli (2009).

O segundo subcapítulo aborda a necessidade de uma formação de professores voltada para a educação patrimonial; por isso, recorreremos a autores que trabalham com este tipo de educação para nortear e descrever a importância da mesma no contexto de preservação cultural. Entre esses, destacamos Brasil (2013), Teixeira (2004) e Rodrigues (2001).

No terceiro subcapítulo, discorreremos sobre a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, elencando seu histórico, sua legislação e a realidade atual. Para atingir essa propositura, recorreremos a autores que descreveram os processos pelo qual a ferrovia passou, bem como a questão do patrimônio. Entre os autores, destacamos: Ferreira (2005), Neeleman (2011), Silva (2000), Possenti (1996) e Horta, Grumberg e Monteiro (1999). Também tivemos o cuidado de pesquisar as bases legais que foram elaboradas durante os mais de cem anos de existência da ferrovia, na qual destacamos leis e decretos homologados a propósito da E.F.M.M.

Por fim, na quarta subseção, destacamos a cultura digital como uma aliada da educação patrimonial para o desenvolvimento de uma prática consciente de preservação dos bens materiais e imateriais. Para isso, pautamo-nos nos seguintes autores: Gonçalves (2001), Pará (2002), Manevy (2009), Teather (1998) e Schweibenz (2004).

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE PARA ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

Quando se fala da formação de professores, fala-se das inquietudes e irresoluções acerca do significado do ser professor. Isso porque ser professor tem uma conotação com valores, atitudes e saberes que proporcionam, conseqüentemente, a possibilidade de interpretar e reinterpretar o mundo à sua volta. Nesse contexto, Feldmann (2009, p. 71) destacou que a ideia é bem mais complexa ao citar a “dimensão da multidimensionalidade, complexidade e incompletude do saber e do ser professor”.

Isso significa que, acima de tudo, é um grande desafio formar professores para atuarem na sociedade de forma social e crítica, orientando caminhos e possíveis mudanças sociais. Falando sobre essa questão, Feldmann explicou:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania (2009, p. 71).

Com base no pensamento da autora, notamos a necessidade de se compreender o processo de formação e os fenômenos educativos ao longo da história da educação. Isso nos leva ao século XVIII porque foi um período crucial na história da educação e também da profissão docente. Nesse período, a Europa iniciou a esboçar um perfil de professor ou docente ideal. Para se conseguir esse tipo de profissional, inicia-se o processo de secularização e estatização do ensino.

De acordo com Nóvoa:

Os novos *Estados docentes* instituem um controlo mais rigoroso dos processos educativos, isto é, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. A

estratégia adoptada prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados *agora* por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais (1999, p. 15).

Em suma, a estatização do ensino ocorreu com a substituição gradativa do corpo de professores religiosos controlados pela Igreja, por um corpo de professores laicos sob o controle do Estado que assumiu as rédeas do ensino, sem, entretanto, fugir do modelo e valores originais introduzidos em especial pelos padres jesuítas.

A segunda metade do século XIX é importante para compreensão do que pode ser denominado “ambiguidade” do código dos professores. Discorrendo sobre essa questão, Nóvoa diz:

Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm uma influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem o seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc. Estas perplexidade acentuam-se com a *feminização do professorado*, fenómeno que se torna bem visível na viragem do século e introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas (1999, p. 18).

Essa indefinição da posição junto à sociedade e o isolamento no campo social levam a classe dos professores a se articularem em diversas associações em busca de uma identidade profissional. Esse movimento acentua-se e ganha força no início do século XX, fazendo com que os professores sejam incorporados de um importante poder simbólico. Já a escola e a instrução passam a ser vistas na sociedade como a personificação do progresso, tendo na figura do professor seu agente. O resultado disso, segundo Nóvoa (1999, p. 19), é que esse período passa a ser considerado como a “época de glória do modelo escolar”, e, coincidentemente, o “período de ouro da profissão docente”.

Em seguida, tivemos o Movimento da Educação Nova, especialmente durante os anos 1920, quando trouxe a ideia social de escola e o produto da afirmação de novas ciências sociais e humanas, passando a ser denominada de ciência da educação.

Todo esse movimento no campo educacional na Europa em busca da profissionalização se refletiu também no Brasil, com a implementação, nas universidades, das licenciaturas que surgiram para aprendizagem dos modos de ensinar as disciplinas dos componentes escolares.

Antes de isso ocorrer em nosso país, um longo caminho precisou ser percorrido. Enquanto na Europa o caminho para a profissionalização docente se iniciou no século XVIII, no Brasil esse movimento tem seu início apenas em meados do século XIX. Expondo esse fenômeno, Vicentini e Lugli explicam:

O momento anterior caracteriza-se, de modo geral, pela inexistência de uma formação específica para a docência, substituída pelo atestado de moralidade e conhecimento do que se deveria ensinar, avaliados pelos concursos de nomeação. Para além disso, pode-se também, identificar a aprendizagem da prática do ofício, que era realizada no sistema de professores adjuntos, ou seja, os futuros mestres aprendiam a lecionar acompanhando um profissional durante suas aulas. Não havia, portanto, um currículo específico, ou seja, um corpo de saberes socialmente aceito como próprio para capacitar para o trabalho de ensinar (2009, p. 27).

Gatti (2010, p. 1356) também aponta esse período do século XIX, especificamente a parte final, como marcante, porque foi nessa época que a formação de docentes para atuarem no seguimento das “primeiras letras” recebeu as primeiras propostas de cursos específicos, através da criação das Escolas Normais. Segundo a autora, foi somente depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/1996 que realmente se postula a formação docente em nível superior, inclusive se estabelecendo o prazo de dez anos para a adequação devida.

Isso era realmente necessário, visto que o quadro de professores no Brasil se compunha, até então, de professores com licenciatura curta ou plena, bacharéis, mas, também existia um número considerável de profissionais liberais ou autodidatas que, de forma pejorativa, eram denominados “leigos”. Esse panorama existente no país por ocasião da instituição da LDB pode ser explicado por fenômenos ocorridos em especial a partir de 1930.

É justamente por isso que nesse breve histórico da educação no Brasil não podemos deixar de assinalar a década de 1930, que, para autores como Tanuri (1998) e Gatti (2010), teve marcos importantes, como, por exemplo, na parte inicial da década, a formação de bacharéis com a possibilidade de cursar mais um ano

com disciplinas da área de educação, a fim de obtenção adicional da licenciatura que, segundo Gatti (2010), era popularmente denominada de “3 + 1”.

Já em 1932, passou-se a enfatizar a história da educação como disciplina acadêmica, com a finalidade de valorizar a formação docente e as metodologias da prática de ensino. Destacando esse aspecto, Tanuri esclarece que:

[...] é bastante recente o interesse pela história da educação brasileira seja como objeto de pesquisa, seja como disciplina acadêmica. A própria história da educação só aparece no currículo da escola normal segundo tenho conhecimento com a reforma empreendida por Anísio Teixeira, em 1932 (1998, p. 151).

Entretanto, esta disciplina basicamente se limitava ao caráter utilitarista e, justamente por isso, não procura interpretar e nem mesmo entender as questões por trás do nosso histórico educacional; em vez disso, concentrava-se em justificar o presente. Talvez isso tenha ocorrido inicialmente, devido ao fato de ela ter sido implementada no curso de Pedagogia que, por sua vez, nesse período histórico, confiava que uma formação basicamente teórica poderia ser aplicada.

Em 1939, a então denominada licenciatura “3 + 1” foi estendida também ao curso de Pedagogia, com o objetivo de “formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente professores para as Escolas Normais em nível médio” (GATTI, 2010, p. 1356). Além disso, era possível, através de uma extensão e portaria ministerial, ter acesso e direito a lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

É importante salientar a história da educação brasileira, entretanto mais importante ainda é pensá-la como contemporânea. Sendo assim, abordaremos, a seguir, aspectos da formação de professores e sua articulação com as escolas. E isso é essencial, porque vivemos em uma sociedade que anseia por mudanças constantes e num ritmo frenético, em que as coisas acontecem e se transformam rapidamente, levando à instabilidade e às incertezas. Esse fenômeno pode ser explicado pelo que tem sido chamado de “pós-modernidade”, que, segundo Hargreaves, pode ser definida da seguinte forma:

A maioria dos autores coloca a origem da condição pós-moderna por volta dos anos 60. Pós-modernidade é uma condição na qual a vida política, econômica, organizacional e até mesmo a pessoal passam a ser organizadas em torno de princípios muito diferentes daqueles da modernidade. Filosófica e ideologicamente, os avanços nas

telecomunicações ao lado do alargamento e rapidez na divulgação da informação fazem com que se rompam antigas certezas ideológicas e as pessoas descubram que existem outras formas de viver (HARGREAVES, 1994, p. 37).

Nem a educação nem a escola propriamente dita passaram ilesas a essas mudanças pontuadas por Hargreaves, visto que se busca o novo, o diferencial, as alternativas possíveis. Nesse contexto, formar professores, para que, por sua vez, possam formar os jovens e as crianças, tornou-se uma tarefa desafiadora. Isso porque o mundo pós-moderno exige habilidades e conhecimentos, outrora não necessários, no entanto hoje imprescindíveis para o pleno exercício da cidadania, seja para a inserção no mercado de trabalho, ou para uma participação efetiva no contexto da vida pública. Podemos dizer que educar na contemporaneidade é oportunizar a formação de cidadãos “aptos a compreender à dinâmica da sociedade e conseguir desenvolver mecanismos de participação no social” (ALONSO, 2003, p. 13).

Entretanto, vivemos um dilema no contexto escolar. Sacristán e Gómes apontam para esse problema ao dizerem:

Ocorre que a escola, se vê diante de demandas contraditórias em termos de socialização: de um lado precisa estimular a crítica, a autonomia e a participação e, de outro, a disciplina e a submissão ao trabalho (1994, p. 20).

Com o objetivo de superar as demandas contraditórias existentes na educação e o chamado mal-estar docente profissional destacado por Nóvoa (1992), dois paradigmas se contrapõem. O primeiro é denominado de racionalista-instrumentalista ou “técnico”, sendo esse caracterizado pelo seu caráter positivista, em que o ensino é concretizado através de ideias e modelos de várias ciências, ficando sob responsabilidade do professor a aplicação desses padrões nas situações reais da escola. Já o segundo paradigma é o comunicativo-dialógico ou “prático”, cuja base se faz na racionalidade comunicativa, ou seja, o ensino é concebido a partir da construção e da reconstrução das identidades profissional e pessoal, tendo como seu grande representante no Brasil Paulo Freire, que destacou em seus trabalhos a racionalidade dialógica entre os “sujeitos históricos e sociais que convivem em determinados contextos de aprendizagem” (FELDMANN, 2009, p. 75).

Foi justamente o antagonismo à racionalidade técnica que levou a criação dos conceitos “professor reflexivo” e “professor pesquisador”, que podem ser alocados dentro da epistemologia da prática proposta por Schön (2008). Adentrando nessa discussão, Alarcão (1996) destaca que nos anos de 1980, começaram a surgir diversas referências a Donald Schön, quando o assunto era formação de professores, chegando ao ponto de ser leitura obrigatória para os mais variados formadores. Curioso segundo ela é o fato de Schön não ter centrado suas obras na formação de professores. Então, por que tanto interesse nos escritos deste autor? Alarcão responde:

[...] facilmente nos apercebemos de que os seus interesses giram à volta de três temas muito actuais: por um lado, o conceito de profissional que tem de ser eficiente e a quem se pedem contas; por outro, o da relação entre a teoria e a prática; e finalmente, a temática da reflexão e da educação para a reflexão (1996, p. 11).

Aprofundando ainda mais essa questão, Pimenta (2002, p. 28) destaca que, na parte inicial dos anos 1990, a ideia conceitual de “professor reflexivo” e tantas outras, nas quais acrescentamos o conceito de “professor pesquisador”, tiveram grande aceitação no contexto educacional brasileiro, em especial a partir do livro *Os professores e sua formação*, de autoria de António Nóvoa. Dessa forma, Nóvoa e Alarcão passaram vir ao Brasil com grande frequência. E, segundo Pimenta, isso pode ser explicado da seguinte forma:

Considerando a riqueza da colaboração de ambos e suas qualidades como intelectuais e pesquisadores, nos perguntamos o porquê da admiração dos educadores brasileiros por eles. Ou, de outro modo, por que suas pesquisas e suas experiências no campo de formação de professores, a partir das contribuições de Schön, foram tão amplas e rapidamente disseminadas? Certamente porque aqui encontraram um terreno fértil (2002, p. 28).

Devido à grande acessão dos conceitos “professor reflexivo” e “professor pesquisador”, precisamos conhecê-lo, mais profundamente, visto que eles são amplamente usados e, em alguns casos, até de forma exacerbada. Tais conceitos foram empregados em diversos estudos, debates, propostas educacionais, entre outras, de forma generalizada, para se “discutir as bases políticas e ideológicas em confronto nas políticas de formação de professores no Brasil nos anos recentes” (PIMENTA, 2002, p. 18).

Afinal, o que é ser reflexivo? Para responder a essa pergunta, precisamos fazer um retrospecto desse conceito, que se iniciou com o filósofo educacional John Dewey (1933). Para Dewey *apud* Alarcão, ser reflexivo é:

[...] uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as conseqüências que elas conduzem (1996, p. 175).

Aprofundando ainda mais o pensamento reflexivo, Dewey (1996 *apud* LALANDA; ABRANTES, 1996, p. 45) diz que é: “A espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Notamos que Dewey pensa na reflexão como sendo um ato da vontade consciente, na qual se faz uma análise persistente e rigorosa da ação. Esse pensamento iria influenciar, nos anos 1980, Donald A. Schön, pois ele nos convida a observar a interação entre um arquiteto professor e sua aluna, que o procura para discutir um determinado projeto. Em seguida, introduz os conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*. Três características principais determinam o que é a reflexão-na-ação, segundo a visão de Schön:

1. A reflexão é pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras. Levamos em consideração tanto o evento inesperado como o processo de conhecer-na-ação que levou a ele, perguntando-nos “O que é isso?” e, ao mesmo tempo, “Como tenho pensado sobre isso?”. Nosso pensamento volta-se para o fenômeno surpreendente e, ao mesmo tempo, para si próprio.
2. A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.
3. A reflexão gera experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor [...] o que distingue a reflexão-na-ação de outras formas de reflexão é sua imediata significação para a ação. (O acréscimo da numeração é grifo próprio) (2008, p. 33-34).

O outro conceito introduzido pelo autor, como mencionamos, é o da reflexão-sobre-a-ação, e que, de acordo com Schön:

Podemos refletir sobre a ação pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente (2008, p. 32).

A junção desses dois conceitos deu origem ao termo “prático reflexivo”, do próprio Schön (2008), e ele se popularizou na classe dos professores, pelo que parece devido ao fato de ligar o pensamento crítico da classe à sua extensa experiência de prática acrítica. Falando sobre essa grande aceitação por parte dos professores, Day diz que o termo prático reflexivo:

Tornou-se sinónimo de uma boa prática. Os práticos reflexivos refletem “na” e “sobre” a acção. A *reflexão-na-acção* remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão activamente envolvidos no ensino, (DAY, 2001, p. 54).

Em síntese, a ideia de professor prático reflexivo acabou tornando-se um modismo. Chegando ao ponto de ser considerado como “bons professores”, apenas aqueles que se enquadravam nessa perspectiva, difundida por Schön e todos os outros que promoveram o conceito no Brasil, como Nóvoa e Alarcão.

Porém, vários autores fizeram críticas a alguns aspectos do conceito de “professores reflexivos”. Por isso, precisamos considerar esses questionamentos com um olhar mais acurado. Iniciando por Pimenta (2002), trazemos suas primeiras ponderações, quando ela diz que todo ser humano reflete, e isso é exatamente o que diferencia dos demais animais. Visto que os professores pertencem ao gênero humano, entende-se que são capazes de refletir. Ela, ainda, se pergunta: “Professor reflexivo – adjetivo ou conceito”? (PIMENTA, 2002, p. 18-19), explicando que se faz necessário entender a diferença entre a reflexão como atributo do professor (adjetivo) e o movimento que se denominou professor reflexivo (conceito). Isso não significa que a autora não concorda com a necessidade da reflexão, porém Pimenta faz as seguintes indagações:

Que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir? (PIMENTA, 2002, p. 22).

Além, da qualidade e extensão da reflexão, a pesquisadora aponta outras preocupações, baseadas em autores que pesquisaram a reflexão desenvolvida por Schön. Entre as preocupações, encontram-se: a tendência ao “praticismo”, “individualismo”, hegemonia autoritária, modismo acrítico, dissociação da teoria e prática. Nessa perspectiva crítica, Liston e Zeichner, citados por Freitas, avaliam:

[...] que o enfoque de Schön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Afirmam que isto ocorreu porque o autor não se colocou por objetivo elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente centrar-se nas práticas individuais. Afirmam que Schön concede aos profissionais a missão de mediação pública, facilitadores do diálogo público nos problemas sociais, mas não inclui qual deveria ser o compromisso e a responsabilidade pública dos professores (2006, Apud Pimenta, p. 23).

Devido ao exposto, trazemos novamente Day, pois concordamos com o seu modo de ver a reflexão acerca da ação na prática docente, ao dizer:

É evidente que agir como profissional não envolve apenas reflexão na e sobre a ação, mas também acerca da ação. Este tipo de reflexão representa uma postura mais ampla e crítica que envolve a investigação sobre questões de natureza moral, ética, política e instrumental, implícitas no pensamento e na prática cotidiana dos professores. A reflexão acerca da ação constitui um meio de que os profissionais dispõem para operacionalizar o conceito de responsabilidade e de prestação de contas em relação às decisões que tomam sobre o ensino e para manter uma compreensão mais abrangente da inter-relação entre os propósitos e as práticas de ensino e os contextos políticos em que estes ocorrem (2001, p. 57).

Como professores e como formadores de professores, não podemos trabalhar a reflexividade de forma reduzida ou limitada por um ou dois aspectos. Devemos ter uma visão mais ampliada, e essa expansão é conseguida por meio de uma concepção crítica da reflexividade e, que não submeta à reflexão, apenas os problemas das práticas docentes mais imediatas, mas, também as que envolvem questões de natureza moral, ética, política e instrumental que muitas vezes segundo Day (2001) estão implícitas. A questão é: como fazer isso, com a finalidade de

ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano? Para responder a essa pergunta, recorreremos a Libâneo:

Ao meu ver, os professores deveriam desenvolver três capacidades: a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos da ação. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares (2006, p. 70).

Cabe ao professor a questão da apropriação teórico-crítica de sua realidade e das diversas metodologias de ação disponíveis, além, é claro, do contexto social, político e institucional no qual se encontra inserido.

O outro conceito a ser considerado é o de “professor pesquisador”, que veio encaixado no paradigma comunicativo-dialógico ou “prático”. É impraticável discorrer sobre o conceito de professor pesquisador, sem se reportar a Lawrence Stenhouse. Muito embora, desde 1930, já se discutisse a possibilidade da utilização da investigação ou pesquisa como recurso didático, foi ele quem lançou luz sobre o tema em 1960. O inglês Stenhouse acreditava que competia ao professor experimentar nas suas salas de aulas, vê-la como um laboratório, criar possibilidades concretas e melhores para alcançar seus alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

Um exemplo disso foi o trabalho desenvolvido por ele no Schools Council for Curriculum and Examinations, em Londres, na parte final dos anos 1960, quando criou e colocou em prática um currículo exclusivo, para atender jovens pertencentes às classes populares, e os resultados foram satisfatórios.

O trabalho pioneiro de Stenhouse iria influenciar, mais tarde, outro inglês, chamado John Elliott, que desenvolveria a ideia de pesquisa-ação, com o objetivo de proporcionar o crescimento profissional do professor, sendo que essa ideia ganhou força principalmente na Espanha. No entanto, é importante destacar que foi Kurt Lewin que cunhou em 1940 a expressão “pesquisa-ação”. De acordo com Lewin, 2002 *apud* Pereira, a:

Pesquisa-ação consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planejamento de programas de ação, executando-os e então mais evidências e avaliação; e então a repetição de todo esse círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos. Por meio dessa espiral de círculos, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática (2002, p. 12).

Como base no autor, conseguimos perceber que Lewin aponta três propriedades peculiares da pesquisa-ação: primeiro, o seu caráter participativo no planejamento, execução e avaliação; segundo, seu aspecto democrático, chegando ao ponto de se formar comunidades de aprendizagem; terceiro, sua contribuição para as ciências sociais e uma eventual modificação da sociedade.

Outras nomenclaturas são atribuídas à pesquisa-ação, nas quais podemos destacar: “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa”, “*práxis* emancipatória”, e, mais recentemente, “pesquisa participativa”. Independentemente da terminologia usada na literatura, o fato é que todas partem do princípio de que esse tipo de pesquisa é realizado por educadores, a partir de sua própria prática na escola ou em suas salas de aula.

Assim como o conceito de “professor reflexivo”, o conceito de “professor pesquisador” não passou ileso às críticas, já que se propõem a possibilitar mecanismos para a profissionalização do professor e, conseqüentemente, melhoria da prática de ensino e aprendizagem.

Dentre os questionamentos mais contundentes, destacamos Sacristán, que foi enfático ao dizer:

Outra metáfora bastante bonita, muito agradável, tem sido a do professor investigador em aula, do pedagogo europeu L. Stenhouse: o professor como alguém que indaga, que “busca” em seu próprio âmbito de trabalho. [...] não há conhecimento firme, seguro, que possibilite uma prática correta, porque a prática deve ser inventada pelos práticos. Quer dizer, a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos. O problema é saber o papel que cumpre a teoria na invenção da prática. Além disso, é preciso atentarmos para o fato de que são metáforas criadas pelos que elaboram discursos sobre a educação, não pelos que estão trabalhando as práticas em educação (2006, p. 82-83).

Essa visão do autor pode ser explicada através de três advertências ou “suspeitas”, segundo o que ele mesmo pontuou em relação ao conceito “professor pesquisador”, das quais destacamos apenas duas. A primeira tem a ver com os discursos elaborados acerca do trabalho dos professores de sala de aula, enquanto os pesquisadores de universidades, em si, não falam de sua própria prática, em vez disso falando sobre a prática daqueles que não podem falar. A segunda advertência está relacionada à grande diferença entre um professor de nível acadêmico e um professor do ensino fundamental, no que diz respeito ao tipo de trabalho, diferença da prática, *status*, preço e poderes (SACRISTÁN, 2006, p. 81).

Em relação à primeira advertência, a grande pergunta é: por que os professores do ensino básico não podem falar? Essa pergunta pode ser analisada com base no estudo realizado com professores mestres que atuavam na educação básica na rede municipal de Blumenau-SC, no segundo semestre de 2010. De acordo com a autora da pesquisa Rausch, o grande problema é que:

Os professores mestres evidenciaram também, de uma forma geral, a dificuldade que sentem em realizar pesquisas como professores da educação básica, ou seja, não conseguem ser professores e, ao mesmo tempo, pesquisadores. Esse trabalho, em grande parte, depende da formação que tiveram, das condições oferecidas pela escola e também da sua disponibilidade de tempo, que invariavelmente entre os nossos entrevistados, trabalham 40 horas semanais e em alguns casos ainda realizam atividades em outras profissões. [...]. A maioria dos professores demonstrou grande vontade e interesse em desenvolver pesquisas na escola, e consideram-se habilitados para tal. Porém manifestou estar impossibilitada a efetivá-la graças a uma série de fatores relacionados à estrutura física das escolas, à falta de tempo, à baixa remuneração, ao pouco incentivo e apoio por parte da rede municipal de ensino e da coordenação das escolas (RAUSCH, 2012, p. 715).

A situação no estado de Rondônia não é diferente da encontrada no sul do país, visto que os professores lotados nas escolas de ensino básico são regidos pela Lei Complementar nº 680, de 7 de setembro de 2012. Essa lei, no seu artigo 65, parágrafo único, deixa claro que 2/3 (dois terços) da carga horária total devem ser destinados para o desempenho das atividades de docência. Exemplificando como isso funciona na prática, o artigo 66, no seu 4º parágrafo, distribui a carga horária de um professor de 40 horas semanais da seguinte forma: 27 horas para docência, 5 horas destinada ao planejamento e 8 horas à formação continuada e/ou atividades independentes.

É devido a isso que citamos novamente Day, que afirma:

A investigação-acção depende não só do desejo dos professores de se envolverem na reflexão como meio de desenvolvimento, mas também da vontade da escola em que trabalham proporcionar o apoio adequado. Também requer que aqueles que são exteriores à escola e que participam num projecto colaborativo de investigação-acção com os que nela trabalham procurem fazer uma síntese da atividade de investigação envolvendo também os professores. Os primeiros são frequentemente sobrevalorizados em detrimento dos segundos (2001, p. 66).

Ainda nesse contexto, podemos destacar o trabalho realizado por Pereira (2002), no qual ele fez uma distinção clara entre pesquisadores acadêmicos e educadores pesquisadores (professores que atuam nas escolas de ensino básico), e também elaborou um quadro com suas principais características. Além disso, o autor aponta quatro obstáculos para a pesquisa dos educadores pesquisadores nos Estados Unidos: o isolamento dos professores, a sua formação profissional, a base do conhecimento para ensinar e a reputação da pesquisa educacional. Mesmo assim, Pereira insiste em afirmar que o movimento de educadores-pesquisadores possui todo o potencial para se tornar um movimento globalizado e contra hegemônico, entretanto sem apontar como isso pode ser feito diante da situação de precarização das condições de trabalho da atualidade.

Por esse motivo, voltamos novamente a aludir o pensamento de Sacristán (2006), ao afirmar que, para ter um discurso mais coerente e mais próximo da realidade prática dos professores, é necessário partir dos princípios derivados da Filosofia da Ação e da Sociologia da Ação. Entre os seis princípios abordados por ele, destacamos o segundo:

Ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares. [...]. Em primeiro lugar, se os professores não são bons profissionais, é preciso que sejam mais bem pagos, mais considerados. Em segundo lugar, se eles não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura (SACRISTÁN, 2006, p. 85-86).

Esse princípio aponta para a necessidade de mudar as práticas até mesmo na formação de professores, pois, se eles não são formados para serem pesquisadores, como vão desempenhar esse papel na escola onde é seu local de

trabalho? Entendemos isso como uma incoerência pedagógica. Essa contradição também foi apontada no estudo de Rausch (2012), ao destacar que boa parte dos professores só são levados a pensar em pesquisa na sua plenitude, ao nível *stricto sensu*, porque somente ao chegar ao mestrado são obrigados a realizar uma pesquisa de sua própria autoria.

Considerando que os professores de História Geral e História de Rondônia foram os respondentes do questionário, passamos, no próximo subcapítulo, a delinear as práticas pedagógicas necessárias aos docentes desse importante componente curricular.

4.1.1 A prática pedagógica dos professores de História

Tem se mostrado um tema bem atual a questão de como ensinar História na chamada “sociedade da informação”, que não é o mesmo que conhecimento. Além disso, as constantes novidades tecnológicas também têm contribuído para o aumento deste dilema. É por isso que Pinsky afirma:

Hoje se sabe que estudar História, interpretá-la, ensiná-la, não é tão fácil como parecia, um mero instrumento de propaganda ideológica ou revolução. Porém no lugar da utopia abandonada parece ter ficado vazio (2008, p. 18).

Não é fácil porque envolve a própria identidade do professor, que pode variar de um detentor e transmissor de conhecimento a um criador de saberes e fazeres. Abrange, ainda, o processo de comunicação em sala de aula, que em contrapartida não pode ser expressa em um ideal, mesmo que ele se harmonize com o espírito do tempo. O processo desse ensino se estende ao currículo, ao ofício do professor e do próprio aluno.

O ensino de História nas escolas tem apresentado um movimento de renovação, e isso tem ocorrido principalmente devido à inserção de novas abordagens, novas temáticas e, principalmente, em razão do uso de tecnologias educacionais no contexto escolar, que, por sua vez, está proporcionando uma maior interação entre os autores do processo de ensino e aprendizagem. Em suma, temos observado que um número considerável de professores tem procurado romper com o tradicional modelo de ensinar essa importante disciplina.

Nessa perspectiva, podemos mencionar algumas alternativas que estão sendo usadas para que os conteúdos expressos nos currículos sejam mais bem explanados nas escolas. Alguns têm optado por trabalhar de forma interdisciplinar, com outros componentes curriculares. Nessa acepção Fazenda (1996) destaca não somente a importância de se fazer uso de um projeto interdisciplinar no âmbito escolar, como também vivê-lo, pois, segundo ela, não se ensina e nem se aprende o projeto interdisciplinar, mas, em vez disso, “vive-se, exerce-se”. Ainda de acordo com a autora, a interdisciplinaridade caracteriza-se por atitudes, como a ousadia da busca, ou seja, da pesquisa, na realidade “é a transformação da insegurança em um exercício do pensar, em um construir”.

Então, podemos dizer que existe um eixo integrador para se trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade que é o objeto de conhecimento, associado a um projeto de investigação e um plano de intervenção. Contudo, transformar isso numa prática educativa tem seus obstáculos, que, na maioria das vezes, é difícil de serem transpostos. Considerando isso, trazemos Bittencourt que destacou:

A interdisciplinaridade tem sido objeto de muita discussão entre professores e pesquisadores. Embora ninguém negue sua importância na constituição de um conhecimento escolar não fragmentado que possibilite ao aluno uma compreensão do mundo em sua complexidade e com suas articulações inerentes entre vida social e a natureza física, biológica, química, etc., o desafio é a sua concretização (2008, p. 255).

Na realidade, a questão fundamental da interdisciplinaridade é sua real efetivação como proposta. Isso deve ocorrer desde momento da elaboração do projeto até a efetivação no âmbito escolar, para uma legítima interseção entre os componentes curriculares.

Entretanto, a ideia de interdisciplinaridade no ensino de História não é algo que apareceu no final do século XX ou início do século XXI. Podemos localizar a introdução dessa tendência na década de 1930 com Lucien Febvre e Marc Bloch, que fundaram o que veio a ser conhecido como a “Escola dos Annales”. Essa escola teve três gerações, mas, apesar dos pontos divergentes, entre elas sempre existiu um elo que foi justamente a interdisciplinaridade. Reis afirma isso ao dizer:

A principal proposta do programa dos Annales foi a interdisciplinaridade e as suas três gerações, apesar de suas divergências e descontinuidade, fizeram uma história sob a influência

das ciências sociais. Entretanto, esta aliança entre história e ciências sociais seria uma proposta inexequível se não fosse sustentada por um novo olhar temporal (2000, p. 15).

Essa ligação da história com as ciências sociais possibilitou a reinvenção ou, segundo o autor, “a inovação em história”, rompendo com o caráter meramente narrativo da história tradicional. É imperativo que guardemos esse conceito para que nas discussões do estudo retomemos a ideia de interdisciplinaridade.

Outra alternativa muito usada hoje em dia tem a ver com a dinâmica social/histórica da sociedade brasileira. Nessa linha de pensamento, analisam-se criticamente as questões sociais, políticas, econômicas, culturais, conflitos, contradições, rupturas lutas de classe, entre outras, visando fomentar um senso analítico e crítico dentro da prática pedagógica e sua relação com a sociedade. Podemos destacar o que afirmou Fonseca, ao sugerir pensar a disciplina de História como:

[...] disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidade, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva (2003, p. 89).

Entendemos que o professor de História também possui seu papel social. Isso nos faz reportar a Freire (2011, p. 58), que destacou que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”⁸. Contudo, historicamente, a prática educativa sempre esteve condicionada ao contexto histórico, tendo como representante das classes dominantes a “escola”. E é justamente por esse motivo que Fonseca (2003) destaca a necessidade de superar o modelo existente, buscando interromper o paradigma do processo de ensino e aprendizagem, centrado na passividade.

Para que isso seja possível, faz-se necessária uma análise ou reflexão crítica e cotidiana da própria prática pedagógica realizada em sala de aula, através de um trabalho “emancipador e libertador”, ideia essa também compartilhada por Freire.

⁸ “Era essencial, portanto, além de alfabetizar, conscientizar o povo. Foram se agregando conceitos fundamentais a metodologia do ensino: consciência crítica, compreensão dos problemas brasileiros; democratização; apropriação do conhecimento sobre sua realidade; trabalho do homem *junto* com outros e não para sua exploração” (CAMPOS, **Em Aberto**, Brasília, v. 26, n. 90, p. 63-74, jul./dez. 2013).

Entretanto, para que isso ocorra, é fundamental considerar a diversidade social, cultural e econômica presentes em sala de aula, lembrando que isso é apenas o primeiro passo para os que buscam a inclusão e a democracia social.

Nesse sentido, podemos dizer que o ensino de História é imprescindível, porque possui a capacidade e o potencial de assumir um papel autônomo e crítico frente às realidades sociais que o cercam, dentro do próprio contexto de uma sociedade, e compará-lo com outras realidades. Como ressalva, destacamos que outras disciplinas curriculares são igualmente importantes. Contudo, é através do ensino da História que o aluno poderá conhecer de forma mais aprofundada os caminhos e mecanismos adotados, para se construir as relações sociais existentes na contemporaneidade. Isso não significa que a disciplina de História de forma isolada seja capaz de formar cidadãos críticos e participativos na comunidade em busca das soluções para os problemas sociais, mas ela é determinante na edificação de uma leitura de mundo sólida dos alunos. Dessa forma, Schmidt e Cainelli, ao falarem sobre o papel do professor de História, afirmaram:

O professor de história ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para apreender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vistas históricos, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica (2009, p. 34).

Segundo o ponto de vista das autoras, os alunos precisam perceber que tudo tem um sentido de historicidade, nada é por acaso; em vez disso, sempre existe um sentido histórico que precisa ser reconhecido para se entender o presente e buscar alternativas para um futuro melhor. Dessa forma é que o professor de História pode contribuir não apenas para o processo de formação crítica dos seus alunos, mas também para o processo de humanização desses.

Portanto, é de responsabilidade dos professores de História repensar sua prática pedagógica e reorganizar novas maneiras de se estudar e ensinar História, fazendo com que o aluno não percorra um caminho obrigatório, como se fosse a única rota aceitável, mas sim que ensine os estudantes a construir seus próprios caminhos, sendo capazes de refazê-lo quando necessário.

4.2 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL

O ano de 1937 do século XX marcou o primeiro ato normativo para a preservação do Patrimônio Cultural brasileiro, quando foi instituído o Decreto-Lei nº 25, 1937, que criou a formato jurídico do tombamento. Outro marco na legislação patrimonial foi o Decreto nº 3.351, de 2000, abordando o aspecto da instituição do registro como instrumento tutelar do patrimônio imaterial.

Também podemos destacar as convenções mundiais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a partir da década de 1970, que ganharam grande destaque mundial, como a “Convenção relativa às medidas a serem adotadas para proibir e impedir a importação, exportação e transferência de propriedades ilícitas dos bens culturais”, realizada em Paris de 12 a 14 de novembro do ano já citado. Ainda, nessa mesma década, ocorreu uma longa convenção, mais precisamente no ano de 1972, em Paris, iniciada no dia 17 de outubro e estendendo-se até 21 de novembro, tendo como temática: “Convenção para a proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural”. Além dessas duas, não podemos deixar de mencionar a convenção realizada em Paris no dia 17 de outubro de 2003, que tinha o tema: “Convenção para salvaguarda do Patrimônio Cultural imaterial”. Essas breves menções de algumas convenções da UNESCO são relevantes porque o Brasil é signatário, portanto assina ou subscreve os documentos finais elaborados nas convenções da UNESCO, responsabilizando-se pela incorporação deles ao ordenamento jurídico brasileiro, através de decretos legislativos.

Não podemos, nessa revisão histórica, deixar de mencionar a Constituição Federal de 1988, visto que ela representou um avanço significativo na legislação patrimonial ao elevar à categoria de direitos fundamentais da pessoa humana os direitos culturais (BRASIL, 2013). Os artigos 215 e 216 de nossa Constituição estabelecem dois princípios fundamentais e, acima de tudo, norteadores para elaboração de políticas de preservação do patrimônio histórico-cultural, sendo o primeiro princípio o da cidadania cultural e o segundo o princípio da diversidade cultural:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais. (BRASIL, C. F. Art. 215, 1988, p. 124).

Com base no exposto, compete ao Estado garantir a todos os cidadãos o direito pleno ao acesso à cultura; para isso, precisa apoiar e incentivar a valorização das manifestações culturais. Cabe também ao Estado zelar pela diversidade cultural, preservando até mesmo outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, embora sejam minoritários, além de reconhecer a pluralidade étnico-cultural de nossa formação.

É provável que o grande mérito da Constituição de 1988 na questão do Patrimônio Cultural foi o texto que ampliou seu conceito, possibilitando a preservação de forma mais ampla:

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, C. F. Art. 216, 1988, p. 124).

Anteriormente a isso, tinha-se uma visão elitista por enfatizar apenas aspectos de construções históricas tidas como consagradas, portanto desenhava-se uma padronização cultural no cenário nacional. Essa afirmação pode ser analisada pela legislação a seguir definida como Patrimônio Histórico e Artístico Nacional:

[...] o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua veiculação a fatos memoráveis da História do Brasil, quer por seu excepcional

valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (MEC/SPHAN/FNPM, 1980, p. 111).

Felizmente, o conceito de patrimônio cultural não se encontra mais restrito apenas ao que foi; muitas vezes, era denominada de “patrimônio edificado” a chamada “pedra e Cal” (BRASIL, 2013, p. 12). Devido a esse fato, entendemos que a Constituição de 1988 trouxe um avanço à legislação patrimonial quando abarcou no artigo 216 os bens materiais e imateriais.

No entanto, devemos nos aprofundar mais nesse conceito. A princípio, a expressão “patrimônio” tinha como conotação original a herança deixada pelo pai, e estava diretamente ligada aos bens materiais adquiridos durante a vida. É devido a esse episódio que ainda na atualidade se usa o termo “patrimônio”, como referência jurídica aos bens de herança familiar quando se faz um testamento ou inventário dos bens destinados à partilha dos herdeiros.

A palavra “patrimônio” só passou a ser usada no campo social após a Revolução Francesa, quando o Estado de direito assume a tutela ou a guarda de todos os bens antigos que tinham ligação ou significado histórico com a nação, objetivando a conservação de sua memória. Teixeira e outros (2004, p. 2) destacam que, a princípio, não somente os bens imóveis, mas também os bens móveis, tais como acervos de museus e documentos textuais, faziam parte do conjunto de bens classificados como herança de um povo.

A partir do século XIX, quando os Estados Nacionais começaram a se estabilizar, passou a existir a necessidade da consolidação desses Estados, entretanto, e, para isso ocorrer, era necessário o fortalecimento da história e das tradições de cada povo, ou seja, percebeu-se a necessidade da construção de uma identidade própria, para cada nação consolidada, após a conquista de sua liberdade. Nesse aspecto, Rodrigues (2001, p. 16) salienta que essa identidade passou a ser construída a partir da justaposição de escala dos referenciais nacionais sobre os regionais e particulares, ou seja, iniciou-se um processo de homogeneização devido à escolha oficial, que se pressupõe em alguns casos excludentes. O resultado desse processo de escolha e classificação de bens, segundo Teixeira e outros (2004, p. 2), foi a afirmação e reafirmação do Estado.

No entanto, esse modelo de escolha e classificação do Patrimônio Cultural, passou a ser questionado, por ser hegemônico e excludente. Os anos 1980 marcam

o início de uma visão mais abrangente, mais holística de cultura, quando se percebeu a necessidade de aceitar e valorizar a cultura regional, e, mais importante ainda, inicia-se o processo de aceitação e incorporação de novos tipos de patrimônio.

Podemos, a partir de então, compreender o patrimônio cultural como bens de natureza material (compreende os bens móveis e imóveis que tenham valor histórico, tais como construções, monumentos, edifícios, entre outros que possuem valor tanto estético como artístico e que foram preservados ou tombados pelo poder público).

Também temos os bens de natureza imaterial ou intangíveis que nos revelam pormenores da rica diversidade cultural expressos nos costumes, nas criações e no modo de viver de um povo que, muitas vezes, são muito mais reveladores do que os bens materiais, visto que desvelam a nossa rica diversidade cultural, expressos nos modos (manifestações culturais corriqueiras, pratos típicos, danças, fazeres, folclore, costumes em geral etc.). Isso explica o porquê de os bens imateriais serem hoje considerados de grande importância na representação cultural; além disso, eles transmitem com mais precisão o valor histórico e coletivo de um povo. Somente assim se pode disseminar as diferentes manifestações culturais, permitindo a construção da identidade individual e coletiva de uma determinada sociedade.

Portanto, é imprescindível a existência de uma educação patrimonial pautada no histórico das legislações, bem como na conscientização e salvaguarda desses bens materiais e imateriais, sendo essa educação um instrumento para o conhecimento do passado, a fim de se valorizar o presente e pensar o futuro.

4.2.1 O patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré: uma história de descaso

No dia 30 de abril de 1912, assentou-se o último dormente da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré na cidade de Guajará-Mirim, de acordo com Ferreira (2005, p. 292). Porém, o dia 1º de agosto de 1912 marcou a data a ser lembrada, pois nesse dia houve a inauguração oficial e o fim da navegação no trecho encachoeirado do Rio Madeira. Parecia que um futuro promissor se iniciava e a demanda por borracha ainda era alta; prova disso foi o faturamento nos anos 1912 e 1913 somados às altas tarifas aprovadas pelo governo brasileiro (NEELEMAN,

2011; FERREIRA 2005), mas as perspectivas não se confirmaram com o passar dos anos.

A prática de abandono da estrada ganhou proporções significativas enquanto, ainda, funcionava a pleno vapor. Segundo Ferreira (2005), em 1931, no dia 25 de junho, o advogado da Madeira-Mamoré Railway Company entrou com um pedido na 2ª vara no Juízo Federal no Rio de Janeiro, informando o desejo dela de interromper o tráfego ferroviário na estrada, alegando prejuízos financeiros causados por dois fatores: a crise da borracha no vale Amazônico e a recessão de 1929, que assolava o mundo.

Ainda de acordo com Ferreira (2005), as ameaças se concretizaram porque uma das cláusulas contratuais assinadas em 1909 entre o Governo Brasileiro e a Companhia, estipulava que, se o tráfego fosse interrompido por mais de oito dias o Governo Federal assumiria o controle da estrada, algo que de fato acabou acontecendo, ainda em 1931, mesmo a contragosto do Governo provisório do país. Em suma, a Railway Company não mais desejava continuar suas atividades, por isso recolheu as locomotivas em Porto Velho e também em Guajará-Mirim, apagando-se, assim, suas fornalhas que alimentavam as máquinas a vapor. Esse episódio marcou o primeiro descaso da E.F.M.M., apenas 19 anos após sua inauguração.

Somente em 6 de julho de 1934 foi assinado o Decreto nº 24.596, autorizando o Ministério da Viação a fazer uma revisão ou rescisão amigável do contrato de arrendamento concedido a Percival Farquhar, que originalmente duraria 60 anos. Em 5 de abril de 1937, o Decreto nº 1.547 foi assinado, pondo fim à concessão concedida a Farquhar (FERREIRA, 2005).

Em 25 de maio de 1966, o então Presidente Castelo Branco, por meio do Decreto nº 58.501, transfere a responsabilidade do tráfego da E.F.M.M. para a diretoria de Vias e Transportes do Ministério da Guerra, sendo que o 5º Batalhão de Engenharia e Construção (até hoje conhecido como 5º BEC) deveria construir uma rodovia para substituir a ferrovia. Em parte, o Decreto discorre:

CONSIDERANDO que a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, por ser linha férrea antieconômica, deverá ser suprimida, tão logo se construa a rodovia federal substitutiva;

CONSIDERANDO que a construção da rodovia substitutiva necessitará da ferrovia existente para suprimento de equipamentos e matérias destinados aos trabalhos rodoviários;

CONSIDERANDO que ao Ministério da Guerra está cometida a construção das rodovias Pôrto Velho – Abunã e Abunã – Guajará Mirim,

DECRETA:

Art. 1º Entra em processo de erradicação, a partir da publicação do presente decreto, a estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

§ 1º A Rêde Ferroviária Federal S.A., pelos meios regulares, tomara as providências que se fizerem necessárias, visando à transferência do acervo patrimonial da referida Estrada à União Federal, mediante compensação com recursos que está venha a destinar a investimentos de capital, na mesma Rêde Ferroviária Federal S.A
[...]

Art. 2º Ficam o MVOP e o Ministério da Guerra autorizadas a celebrar convênio regulado a utilização, pela Diretoria de Vias de Transporte, dêsse último Ministério, do acervo patrimonial e do pessoal da E.F.M.M., no prosseguimento dos trabalhos de construção do trecho da BR-319, substitutivo dessa ferrovia, e do trecho Cuiabá-Pôrto Velho, da BR-364, a cargo da Diretoria de Vias de Transporte. (BRASIL, 1966, p. 1. DECRETO nº 58.50).

O golpe fatal foi deferido no dia 10 de julho de 1972 às 19h30min, segundo Ferreira (2005) e Bozarcov (2011). Porém, para alguns ex-ferroviários e Silva (2000), em seu poema “A desativação”, constante no livro “*O vagão dos Esquecidos*”, o fato ocorreu às 20 horas⁹.

Entre os que choravam, estava o auxiliar do Major Oliveira, o ferroviário Vivaldo Teixeira Mendes, o último diretor da ferrovia. Além disso, a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré era o símbolo de um povo que foi formado a partir de sua construção com a miscigenação de múltiplas raças oriundas de várias partes do planeta. O choro e o pranto foram silenciados pelo sombrio apito de despedida com uma duração tão longa quanto seus 60 anos de funcionamento. Esse momento épico foi descrito no seguinte poema:

A Desativação

Chegou no tempo o dia dez de julho,
mil novecentos e setenta e dois,

⁹ Nesse momento, 30 minutos não importa em comparação com o que se seguiu ao anúncio da desativação feito pelo Major José de Almeida Oliveira, choro e pranto dos que amavam a estrada e que a tinham como o símbolo da luta do homem em vencer os obstáculos tão cruéis imputados por uma Selva Amazônica que vitimou milhares de homens e mulheres que ousaram suplantá-la.

vinte horas, a noite era sombria.
 Chega o momento de tristeza e dor
 da desativação da ferrovia.
 Cinco minutos foi o tempo dado
 após sessenta anos de serviço
 para a máquina apitar em despedida.
 Ferroviários, o povo ali presente
 assistiam com a alma comovida.
 Foi difícil viver esse momento.
 A história de um povo interrompida
 por uma ordem ditatorial.
 O sino que a partida anunciava
 na estação tocava funeral.
 O frio que chegou na madrugada
 da máquina apagou o seu calor
 e envolveu as ruas da cidade.
 E o prédio das idas e das vindas
 passou a ser Estação Saudade
 (SILVA, 2000, p. 25).

O saudosismo ainda faz muitos chorarem por não mais se ouvir o apito do trem, como a dona L. S., que veio de Areia Branca – RN, no segundo ciclo da borracha. A senhora, que, atualmente, encontra-se com 94 anos, morava no km 26 da estrada de ferro, apenas 1 km após o entroncamento que dá acesso à submersa Cachoeira do Teotônio, considerada a mais temida, até ser suplantada pelas águas do reservatório da hidrelétrica de Santo Antônio. Além dessa senhora, outras pessoas recorrem à nostalgia na tentativa de manter viva a memória dessa aventura na Amazônia.

No entanto, o dia oficial da desativação da Madeira-Mamoré não marcou o fim dessa saga que tem atualmente 103 anos, isso a contar apenas após a sua inauguração. A história de descaso com o patrimônio dessa estrada foi tanto que Ferreira (2005, p. 373-377) relata um fato que ocorria em 1971, portanto um ano antes da desativação da estrada. Ele foi procurado em seu apartamento por um senhor chamado Aderbal Luís Vieira, que alegava usar os seus dois caminhões para transportar, de Porto Velho a São Paulo especificamente, para a Siderúrgica Anhanguera, de Guarulhos, equipamentos da E.F.M.M., vendendo-os como sucatas. O autor se expressa diante dessa triste realidade da seguinte forma:

Ao ouvir isso, ergui-me na cadeira e olhando-o com espanto pedi-lhe que repetisse o que dissera, pois eu não ouvira bem. Na realidade, eu não estava acreditando no que ouvira. Mas, o sr. Aderbal Luís Vieira confirmou o que dissera. Eu estava atônito, chocado com o que ouvia, incapaz de proferir qualquer palavra. Mas o sr. Aderbal

continuou a falar, perguntando-me se uma nova edição do livro “A Ferrovia do Diabo” ficaria muito cara, pois ele, conforme o custo, financiaria uma nova edição (FERREIRA, 2005, p. 374).

Equipamentos como pedaços de locomotivas, caldeiras, sinos, apitos, picaretas de bronze datadas de 1808, rodas, lampiões e telégrafos foram parar na fornalha (FERREIRA, 2005). Esse exemplo caracteriza bem o descaso do 5º BEC em preservar o patrimônio cultural de um povo que, em apenas mais um ano, ou seja, em 1972, receberia o golpe fatal com o anúncio da desativação da estrada.

Cinco anos após a desativação, foi fundada, em setembro de 1977, em São Paulo, a Associação Brasileira de Preservação Ferroviária – ABPF, tendo como objetivo louvável a preservação da memória histórica nacional no que se referia às locomotivas a vapor, ramais ferroviários, criação de museus, entre outros (FERREIRA, 2005). Essa mesma associação, em 1979, divulgou que a Rede Ferroviária Federal – REFESA venderia o acervo restante da Madeira-Mamoré e que já havia até os editais de concorrência pública para tal ato, atentando contra um patrimônio cultural brasileiro. Felizmente isso não se concretizou, possibilitando à Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN fazer um levantamento para um possível tombamento da ferrovia.

Os autores Ferreira (2005) e Borzacov (2011) concordam com o fato do apito do trem ter sido silenciado em 1972, voltando a ser ouvido em 5 de maio de 1981 para fins turísticos entre Porto Velho e Santo Antônio. Porém, tinha-se a intenção de estender o percurso até o entroncamento que dá acesso à Cachoeira do Teotônio e também no outro extremo da ferrovia com o mesmo objetivo, sendo seu trajeto de Guajará-Mirim a Vila Murtinho.

Como mencionamos anteriormente, o Decreto nº 58.501 autorizou à Rede Ferroviária Federal S.A a tomar as providências necessárias para a transferência do acervo patrimonial da E.F.M.M. para a União Federal, mediante compensação. Porém, a Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981, cria o estado de Rondônia, e dá outras providências. Em seu terceiro capítulo acerca do Patrimônio e dos Serviços Públicos, ajuíza:

Art. 15 - Ficam transferidos ao Estado de Rondônia o domínio, a posse e a administração dos seguintes bens móveis e imóveis:
I - Os que atualmente pertencem ao Território Federal de Rondônia;

II - os efetivamente utilizados pela Administração do Território Federal de Rondônia;

Lili - rendas, direitos e obrigações decorrentes dos bens especificados nos incisos I e II, bem como os relativos aos convênios, contratos e ajustes firmados pela União, no interesse do Território Federal de Rondônia.

Art. 16 - Os órgãos e serviços públicos integrantes da Administração do Território Federal de Rondônia bem como as entidades vinculadas, ficam transferidos, na data desta Lei, ao Estado de Rondônia, e continuarão a ser regidos pela mesma legislação, enquanto não for ela modificada pela legislação estadual. (BRASIL, 1981, p. 3. LEI COMPLEMENTAR n° 41).

Entre os bens transferidos ao domínio do Estado de Rondônia, todo o restante do acervo da E.F.M.M. estava incluso e agora gerido por essa legislação, até que ela fosse modificada pela legislação estadual. Isso ocorreu alguns anos na frente quando finalmente a ferrovia foi tombada pelo Estado com a criação da Constituição Estadual promulgada em 28 de setembro de 1989, quando ficou assim estabelecido:

Art. 264 - Ficam tombados os sítios arqueológicos, a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré com todo o seu acervo, o Real Forte do Príncipe da Beira, os postos telegráficos e demais acervos da Comissão Rondon, o local da antiga cidade de Santo Antônio do Alto Madeira, o Cemitério da Candelária, o Cemitério dos Inocentes, o Prédio da Cooperativa dos Seringalistas, o marco das coordenadas geográficas da cidade de Porto Velho e outros que venham a ser definidos em lei.

Parágrafo único - As terras pertencentes à antiga Estrada de Ferro Madeira-Mamoré e outras consideradas de importância histórica, revertidas ao patrimônio do Estado, não serão discriminadas, sendo nulos de pleno direito os atos de qualquer natureza que tenham por objeto o seu domínio, uma vez praticados pelo Governo do Estado, sendo seu uso disciplinado em lei (RONDÔNIA, 2002, p. 92. CONSTITUIÇÃO ESTADUAL).

Em consonância com essa constituição, quase três anos depois, a Presidência da República elaborou o Decreto de 10 de março de 1992, que dispõe sobre a incorporação ao patrimônio da União do acervo da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, pertencente ao domínio da R.F.F.S.A., transfere para o Estado de Rondônia bens do dito acervo e dá outras providências¹⁰. Finalmente, entre idas e

¹⁰ Uma nota importante a ser feita é que este acervo foi transferido novamente aos verdadeiros donos com base no que havia sido discriminado no TERMO DE ENTREGA de 27 de outubro do ano de 1976, anexo ao decreto supracitado.

vindas, o que restou da E.F.M.M. estava agora legalizada no Estado de Rondônia. No entanto, essa saga não pararia por aqui, como veremos a seguir.

Ferreira (2005, p. 381-382) afirmou que recebeu em sua casa, no dia 1 de outubro de 1979, o funcionário da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN de nome Marcos Pinto Braga para falar sobre um possível tombamento da Madeira-Mamoré. Passaram-se 28 anos e finalmente a Ferrovia com acunha do “Diabo” foi finalmente tombada não pela SPHAN, e sim pelo seu sucessor, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Isso ocorreu com base na Portaria nº 231, de 13 de julho de 2007, que definiu os critérios para controle de intervenções sobre o conjunto Histórico, Arquitetônico e Paisagístico do Pátio Ferroviário da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, na Cidade de Porto Velho/RO, tombado pelo IPHAN nos termos do Decreto-Lei nº 25/37, e dá outras providências. O sonho de 28 anos agora estava concretizado da seguinte forma:

Que o Conjunto Histórico, Arquitetônico e Paisagístico da Estrada de Ferro Madeira- Mamoré (EFMM), formado pelo Pátio Ferroviário, os oito quilômetros de estrada de ferro que vai da Estação Central até a Estação de Santo Antônio, as três Caixas-d’água e o Cemitério da Candelária, na Cidade de Porto Velho RO, em razão de possuírem um excepcional valor cultural, são monumentos integrantes do Patrimônio Cultural Brasileiro, na forma e para os fins do Decreto-Lei 25/37 e do Processo IPHAN nº 1220-T-87;
Que é dever do Poder Público Federal zelar pela integridade do referido bem, assim como de sua vizinhança; Que os estudos realizados pelo IPHAN qualificam e definem as áreas sob proteção do Decreto-Lei nº 25/37, em Porto Velho-RO, e explicitamos procedimentos para o controle dessas áreas, [...]. (BRASIL, 2007, p. 1. PORTARIA nº 231).

Com o tombamento realizado pelo IPHAN, o Poder Público Federal passou novamente a ter a responsabilidade de zelar pela inteireza do conjunto do complexo histórico da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, que agora faz parte do Patrimônio Cultural Brasileiro. Em tese, isso seria benéfico para uma conservação do patrimônio que mudou de mãos várias vezes, desde que foi inaugurado em 1º de agosto de 1912.

Como amplamente divulgado pelos meios de comunicação, o ano de 2014 ficará marcado pela histórica cheia do Rio Madeira que atingiu no dia 30 de março desse ano o nível máximo de 19 m e 74 cm. Esse fenômeno cobrou seus tributos

também do conjunto Histórico, Arquitetônico e Paisagístico do Pátio Ferroviário da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, na Cidade de Porto Velho/RO e das diversas localidades existentes às margens do Rio Madeira e seus afluentes. Diversas fotografias foram divulgadas, mostrando os estragos causados por esse fenômeno natural, como as que listamos a seguir:

Figura 3 – Fotografia da enchente do Rio Madeira em 2014



Fonte: Foto Vanessa Moura - Portal Amazônia.

Figura 4 – Fotografia de máquina inundada pela enchente do Rio Madeira em 2014



Fonte: Foto Vanessa Moura – Portal Amazônia.

Após a cheia do Rio Madeira, praticamente nada foi feito em relação ao patrimônio cultural do complexo existente às margens do rio. Entretanto, esse não é o único fator preocupante. Várias notícias vinculadas aos meios de comunicação apontam uma depredação desse patrimônio. Apenas para exemplificar esses acontecimentos, a seguinte notícia foi publicada: “ABSURDO – Vândalos estão destruindo patrimônio histórico no Complexo da EFMM – FOTOS”: Jornal Eletrônico Rondoniaaovivo.com, na segunda-feira, 20 de outubro de 2014, e atualizado na sexta-feira, 31 de outubro do mesmo ano.

A matéria discorria sobre o abandono do complexo, entregue a vândalos e marginais que transformam o local em ponto de prostituição e tráfico de entorpecentes, afugentando, assim, a população. Ainda, destacou que o veículo histórico conhecido como “Litorina, havia sido literalmente vilipendiada e detonada” havia sido reformado em 2011 como parte da compensação pelo Consórcio Santo Antônio Energia, que patrocinou a recuperação. As fotos abaixo demonstram esse fato.

Figura 5 – Situação atual do veículo histórico conhecido como “Litorina” vista frontal



Fonte: Foto Marcos Souza – Jornal Eletrônico Rondoniaaovivo.com.

Figura 6 – Vista traseira do veículo histórico “Litorina”

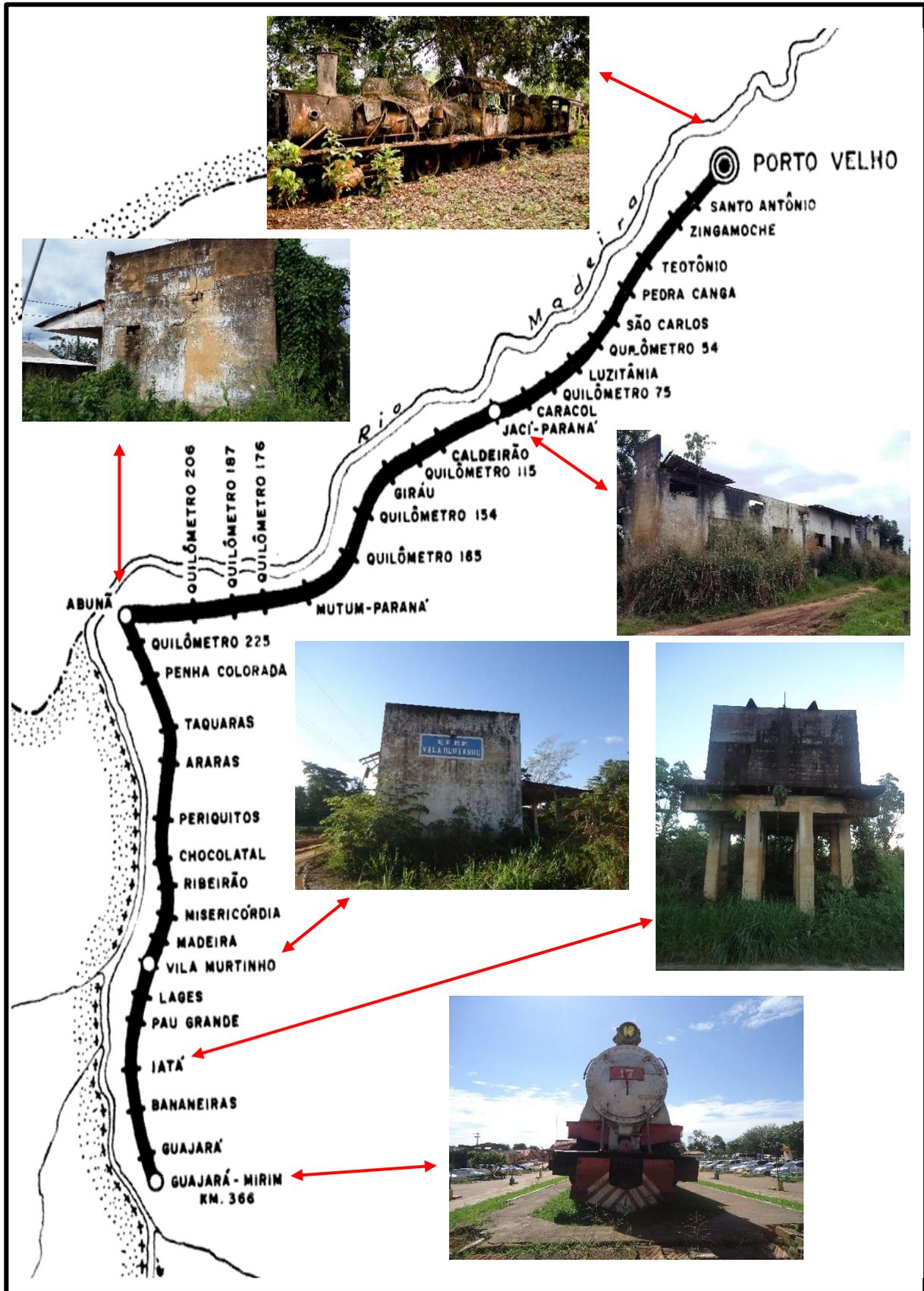


Fonte: Foto Marcos Souza – Jornal Eletrônico Rondoniaaovivo.com.

Esse é mais um exemplo do descaso com o patrimônio cultural de Rondônia. A situação chegou a um ponto tão absurdamente crítico que, no dia 30 de outubro de 2014, foi realizada uma audiência na 1ª vara da Justiça Federal. Nessa sessão judiciária, o Juiz Federal Dimis Braga determinou que uma inspeção fosse realizada para avaliar as medidas que foram tomadas pela União, Estado, Município e IPHAN, no sentido de salvaguardar o patrimônio histórico do complexo da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Faz sentido abranger todos esses responsáveis pela preservação do patrimônio em questão, visto que já discorremos sobre idas e vindas do descaso fulgente e histórico. Porém, cabe destacar que a legislação vigente é a Portaria nº 231, de 13 de julho de 2007, na qual é dever do Poder Público Federal zelar pela integridade do referido bem. Isso não significa que as outras instituições arroladas na audiência não tenham responsabilidades.

Ao finalizar a sessão, o magistrado marcou para os dias 13 e 14 de novembro a inspeção na E.F.M.M., e ainda sugeriu que a OAB RO traga um técnico da Associação Brasileira de Preservação Ferroviária (ABPF). Esperamos que essa inspeção contribua de maneira significativa para que medidas protetivas e corretivas sejam tomadas para preservação deste complexo. Enquanto isso não ocorre, elaboramos um mapa ilustrativo para uma reflexão acerca do total abandono do patrimônio nos 366 km da extinta ferrovia:

Figura 7 – Mapa mostrando a situação atual em locais onde havia estação



Fonte: Mapa da E.F.M.M. 1969. Com grifos próprios. Original Disponível em: <http://vfco.brazilia.jor.br/ferrovias/efmm/mapa-EFMM-1969.shtml>

É realmente assustadora a situação em que chegou o descaso com todo o acervo da Madeira-Mamoré, estendendo-se do ponto inicial Porto Velho até o km final em Guajará-Mirim. Isso aponta na direção de introduzirmos outros conceitos fundamentais que devem ser levados em consideração, porque não é somente uma questão de institucionalização do patrimônio cultural que resolverá esse problema centenário em torno da Madeira-Mamoré.

Algo primordial que não pode ser desconsiderado é a ideia de pertencimento em que o sujeito deve se localizar e se identificar com os diversos símbolos existentes. Nesse sentido, Possenti (1996) busca incansavelmente a defesa do trabalho do sujeito. Assim, mostra-nos que os sujeitos trabalham mais claramente fora do arquivo, “embora estejam irremediavelmente dentro e fora do arquivo”. Ainda segundo o autor:

[...] os sujeitos são históricos e atuam [...] a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica; [...] os sujeitos estão irremediavelmente dentro e fora do arquivo, quem sabe mesmo arquivando; [...] a interação existe e se caracteriza pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o de ser um lugar imaginário (POSSENTI, 1996, p. 45).

Ao olharmos por esse viés, notamos que a educação patrimonial contribuirá de forma significativa para que o sujeito possa valorizar e interagir com a realidade que o cerca e também com a histórica que o precedeu, afinal ele é histórico e também atua. É justamente por isso que o princípio básico da educação patrimonial versa:

Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural (HORTA; GRUMBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A educação patrimonial em seu contorno aponta para mediação com possibilidades de interpretação dos bens culturais por parte do indivíduo e também

da sociedade, possibilitando a promoção e vivência da cidadania. Esse instrumento educacional, conseqüentemente, abalizará um horizonte em que a busca, valorização e preservação do patrimônio cultural se tornará realidade em uma sociedade que conhece o seu passado, sua história, suas lutas e vitórias em meio a muito sofrimento, como foi o caso da construção e funcionamento da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

4.3 Educação patrimonial e cultura digital: uma proposta para preservação do complexo da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré

Quando se fala em conservar o patrimônio cultural de um povo, que pode ser entendido, segundo Gonçalves (2001), como “coleções” pelas quais se define as identidades pessoais e coletivas, esse fato faz com que logo venha à mente de um número considerável de pessoas a ideia de Museu. E não poderia ser diferente porque Museu remete ao juízo de colecionar e preservar. Justamente por isso é considerado como a instituição responsável por coletar, conservar, estudar e expor objetos de valor histórico ou artístico.

Pelo menos na teoria os museus adentraram no século XXI como indispensáveis à memória e a vida das comunidades. Tal conceito é fortalecido pela inserção deles em diversas cidades e amparado por políticas públicas de cultura, como analisamos anteriormente no caso específico do acervo da desativada E.F.M.M. Tudo isso se encontra bem argumentado na legislação, contudo é inegável o fato de que não apresenta atrativo ao público, que prefere outros ambientes como os *shoppings centers*, templos religiosos, casas de *shows*, parques de exposições, entre outros.

Essa discussão será retomada mais adiante, no entanto antes precisamos entender o que é a educação patrimonial, visto que ela pode explicar o porquê dos museus, hoje em dia, não serem atraentes à maioria das pessoas.

Podemos definir educação patrimonial como um processo permanente e sistemático voltado a um trabalho educacional centrado especificamente no patrimônio cultural de um povo, contrapondo-o a outras culturas e patrimônios igualmente importantes, conduzindo o indivíduo ao entendimento do mundo no qual se encontra inserido, alargando sua autoestima e valorizando sua cultura. Essa

definição é abrangente, pois abarca as crianças e adultos nesse processo ativo e contínuo de conhecimento, apropriação e valorização da herança cultural.

Ao olharmos por esse viés, notamos que a educação patrimonial contribuirá de forma significativa para que o sujeito possa valorizar e interagir com a realidade que o cerca e também estimar a histórica que o precedeu, afinal ele é histórico e também atua.

Porém, como já vimos anteriormente, a educação patrimonial é bastante abrangente, portanto infelizmente ainda não atingimos um nível de eficiência suficiente para conscientizar nossa sociedade da necessidade de manter viva a herança cultural deixada pelos nossos ancestrais, que se aventuraram em um ambiente inóspito para construção da E.F.M.M., possibilitando a fundação de diversas cidades e distritos em nosso estado.

Esse problema se agrava quando não há uma política pública de preservação integrada à sociedade, que, por sua vez, deixa de exercer o direito à memória garantida na constituição brasileira, porque não toma consciência do seu papel de guardiã primária de seu patrimônio. Em relação a isso, podemos citar a Série Informar para Preservar do Estado do Pará:

A melhor forma de preservar o patrimônio cultural é através do respeito e interesse do próprio povo em assegurar a proteção dos testemunhos de uma cultura, permitindo assim o exercício pleno da cidadania (PARÁ, 2002, p. 30).

Como já mencionado, os museus na prática não têm conseguido cumprir plenamente com seu propósito de atrair a diversidade de público para conhecer e valorizar o acervo nele depositado. Uma alternativa para solucionar o problema a longo prazo e amenizá-lo em curto prazo seria o desenvolvimento de uma educação patrimonial através da inclusão digital, desenvolvendo, assim, uma cultura digital que passaria a ser vista de forma apropriada como sendo uma ferramenta de inclusão e cidadania, e não apenas como um fim em si mesmo. Nesse contexto, concordamos com a visão de Manevy, que comentou:

Alguns tratam a Cultura Digital só como uma tecnologia, só como uma técnica, como uma novidade, esse conjunto de transformações da tecnologia que dos anos 70 para cá vem transformando o mundo analógico neste mundo do bit, algo invisível, mágico, que o digital engendra. Agora, se pensarmos como cultura e não só como suporte, acredito que captamos a essência desta transformação, que

é a cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva, da convergência. São processos vivos de articulação, processos políticos, sociais, que impactam nosso modo de vida, de construção e de formulação (MANEVY, 2009, p. 35).

Uma possibilidade para a aplicabilidade desse conceito que se articula por meio de processos políticos e sociais para gerar um impacto no modo de vida de construção e formulação seria a criação de um museu virtual associado a um museu de imagem e som capaz de narrar a história da E.F.M.M., bem como a importância dela na formação de um povo em plena Selva Amazônica Ocidental nos séculos XIX e XX, correspondendo à parte final e inicial respectivamente.

Para a criação de museus nesses moldes, alguns fatores conceituais são extremamente relevantes, porque existem diversas variações no que diz respeito a museus na internet.

Por exemplo, o conceito criado por Piacente em 1996, citada por Teather (1998), aponta três categorias de museu: folhetos eletrônicos (objetivo de apresentar o museu); museu no mundo virtual (nesse tipo de site, é possível inserir informações pormenorizadas e fazer visitas virtuais); e museu realmente interativo (existência simultânea do museu físico e virtual, com o diferencial da interatividade do visitante).

Ainda na esfera das definições e conceitos, Schweibenz (2004) aponta quatro categorias:

Museu de folheto: na prática, é o mesmo que folhetos eletrônicos, visto que apresenta apenas informações básicas sobre o museu. Além de informar as potencialidades para uma possível visita, já que destaca o acervo e meios de contato.

Museu de conteúdo: seria o museu no mundo virtual conceituado por Piacente (1996 *apud* TEATHER, 1998), porque sua finalidade é oferecer informações e convite a uma visita virtual, concentrando-se no objeto em si, pois retrata as coleções disponíveis.

Museu do aprendizado: esse se difere dos conceitos anteriores porque é apresentado de forma contextualizada em vez de concentrar-se exclusivamente no objeto; esta categoria não foi apresentada por Piacente (1996). O *site* é criado de forma didática, preocupando-se com o fator idade e assuntos relevantes de interesse a cada faixa etária. Também, incentiva a visita para conhecer o objeto real no museu físico.

Museu virtual: seu objetivo não é simplesmente apresentar informações e coleções digitalizadas. Em vez disso, faz um *link* com outras coleções digitais que são criadas sem o objetivo de se contrapor ao mundo físico.

Um museu virtual pode muito bem ser associado à criação de um museu de imagem e som. Um exemplo disso aconteceu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1965 e se tornou pioneiro – o primeiro museu audiovisual. Fez isso ao aproveitar um dos quatro pavilhões que restaram da construção provisória de 1992, na ocasião para a Exposição de Homenagem ao Centenário da Independência. Especificamente, o Pavilhão da Administração e do Distrito Federal foi transformado no atual Museu de Imagem e Som – MIS. Seu acervo possui 22 coleções que se encontra na forma de partituras, instrumentos musicais, gravações, discos, fotografias, filmes, jornais, livros, entre outros. Portanto, seria plenamente viável a associação da educação patrimonial e a cultura digital para a preservação da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré com a criação de um museu virtual associado ao museu físico existente e a um museu de imagem e som.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fase de resultados e discussões pode ser considerada o ápice da pesquisa. Por isso, precisamos ser minuciosos e claros na exposição deste quinto e último capítulo, elaborado a partir dos elementos extraídos através da pesquisa documental, dos questionários aplicados aos professores e entrevistas realizadas com ex-ferroviários e ex-usuários da E.F.M.M.

Como mencionamos anteriormente, escolhemos uma metodologia de pesquisa, que nos levou a decidir trabalhar com o método de análise de conteúdo de Bardin (1979). E, no nosso caso de pesquisa, optamos por uma “abordagem qualitativa”, embora também tenhamos trabalhado com dados quantitativos para demonstrar estatisticamente a frequência com que se repetem determinados fenômenos e para uma melhor caracterização dos sujeitos da pesquisa.

É importante destacar que na “abordagem qualitativa” precisamos levar em consideração as opiniões dos sujeitos investigados, no entanto não significa dizer que a abordagem “qualitativa-exploratória” adotada por nós se limita a narrar opiniões de pessoas ou grupos de pessoas; em vez disso, procuramos analisar o contexto social e suas representações. Ampliando este pensamento, reportamo-nos a Bauer e Gaskell, ao dizerem que:

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. Esta é a segunda dimensão, ou dimensão vertical de nosso esquema [...]. As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas (2002, p. 57).

Essa relação sujeito-objeto e as maneiras como as pessoas se relacionam no seu “mundo vivencial” é claramente observável no que destacaram os autores, por isso surge uma estrutura de pensamento do ponto de vista ou até de posicionamento sobre determinado tópico dentro de um meio social específico, que em nosso caso é a E.F.M.M. o mito fundador do Estado de Rondônia.

Ressaltamos que tivemos a preocupação de fundamentar de forma basilar a análise e as discussões nas contribuições de vários pesquisadores, tais como: metodologia de pesquisa: Bardin (1979); Minayo (2005); Gaskell (2000); Bauer; Gaskell, (2002); Formação Continuada de Professores: Demo (1993); Day, (2001); Formosinho (2009); Libâneo (2007); Shor e Freire (1986); Perrenoud, (1993); Ribas (1989); Gadotti (1994); Imbernón (2009); Freire (2011); Vasconcelos (2005); História, Didática e Ensino: Fonseca (2003); Schimidt e Cainelli (2004); Rocha (2003); Barbosa (1998); Paim e Picolli (2007); Oriá (1998); Borzacov (2011); Reis (2000); Teixeira (1998); Educação e Tecnologias: Pretto (2008); Savozoni e Cohn (2009). Educação Patrimonial: Fernandes (1993); Antropologia e Identidade Cultural: Bianco-Feldman (1987); Hall (2000).

A escolha desses autores se justifica devido à linha de pesquisa seguida por nós e à sequência dos resultados e discursões apresentados neste trabalho, seguindo a seguinte ordem: a prática pedagógica dos professores de História; educação patrimonial para preservação do patrimônio cultural; o patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré: uma história de descaso.

Para atingirmos o objetivo deste capítulo, elegemos a “análise categorial”, porque, segundo Bardin:

[...] cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples (1979, p. 153).

Julgamos que, para alcançarmos nosso objetivo de pesquisa, esse tipo de análise delineado pela autora contempla nosso estudo. Esboçamos a seguir dois quadros: sendo o primeiro (Quadro 4) referente ao processo de categorização construído a *posteriori* com base nas respostas dos 15 professores de História ao questionário a eles aplicados, e o segundo (Quadro 5), que apresenta as categorias, também elaborado a *posteriori* a partir do discurso dos 8 sujeitos que usaram ou trabalharam na ferrovia:

Quadro 4 – Quadro categorias de análise dos 15 professores de História

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS
1	Formação	Inicial
		Continuada
2	Prática pedagógica	História Geral e História de Rondônia
		Tecnologia
3	Educação patrimonial	Pouca valorização

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Quadro 5 – Categorias de análise dos 8 sujeitos da pesquisa

CATEGORIAS		SUBCATEGORIAS
1	Madeira-Mamoré	Abandono
2	Sentimento	Tristeza e saudade

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como já mencionamos anteriormente, iniciamos a pesquisa de campo em Porto Velho por ser o marco inicial da E.F.M.M. e fomos até o seu ponto final na cidade de Guajará-Mirim. Entre as cidades que marcam o ponto inicial e final, escolhemos antecipadamente os distritos e as respectivas escolas na qual faríamos a pesquisa tendo como critério de seleção a importância histórica dessas localidades. Além disso, esses lugares ainda podem ser visitados, mesmo que apenas para comprovar a situação de ruínas e total abandono do que restou desse importante patrimônio cultural histórico, que marcou o início do Estado de Rondônia. Selecionamos os seguintes pontos entre o marco 0 (zero) e o km 366: Santo Antônio no km 7, Vila do km 25, Jaci-Paraná, Mutum, Abunã, Araras, Ribeirão, Vila Murtinho e Distrito do lata.

De agora em diante, passaremos a apresentar, analisar e discutir o que julgamos mais relevantes para a pesquisa. Faremos isso, através do método de “análise de conteúdo” Bardin (1979).

Nessa perspectiva, passamos a delinear os resultados e discussões propostos para as três categorias e suas respectivas subcategorias elencadas a partir das respostas dos 15 professores.

5.1 FORMAÇÃO DOCENTE DE QUALIDADE PARA ATUAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

5.1.1 Formação inicial

Para iniciarmos a consideração, desta primeira categoria de análise, faremos alusão ao que disse Demo:

[...] a alma da formação básica é aprender, saber pensar, informar-se e refazer todo dia a informação, questionar: Conhecimentos pertinentes e sobretudo seu manejo propedêutico são a base para o exercício do papel do sujeito participativo e produtivo (1993, p. 89).

A grande questão é: quando começa a formação do professor? Formosinho (2009, p. 95) sugere que: “A docência é *uma profissão que se aprende desde que se entra na escola*, pela observação do comportamento dos nossos professores”. Partindo dessa premissa, torna-se, então, extremamente necessária uma permanente coerência entre o feito e o dito, ou seja, o que o formador faz e o que ele diz, durante esse processo contínuo de formação. Porque há um perigo inerente, quando novos professores se espelham em maus formadores.

Além disso, na contemporaneidade, presenciamos avanços em diversos campos da sociedade humana, nos quais destacamos os científicos e tecnológicos, que provocam mudanças nos meios de comunicação e informática. Isso, por sua vez, tem ocasionado mudanças no campo social, econômico, político, cultural, afetando também a escola e a prática docente.

Alertando sobre esse aspecto, Libâneo ajuíza a questão dizendo:

No plano educacional, a educação deixa de ser um direito e transforma-se em serviço, em mercadoria, ao mesmo tempo que se acentua o dualismo educacional: diferentes qualidades de educação para ricos e pobres. [...]. Para serem enfrentados os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral, é preciso um maciço investimento na educação escolar. É preciso reconhecer a urgência da elevação do nível científico, cultural e técnico da população, para o que se torna inadiável a universalização da escolarização básica de qualidade (2007, p. 18).

O cenário apresentado pelo autor sugere, então, a necessidade de se atacar o problema, por meio de uma inter-relação através dos avanços tecnológicos, modelo de produção, qualificação profissional e a educação. Entretanto, concentraremos-nos, inicialmente, no campo da qualificação profissional por meio da formação inicial e continuada, além é claro da educação como um todo.

No questionário aplicado aos professores, a 2ª questão: Nível de Escolaridade – Comente sobre sua formação inicial, oportunizou aos docentes fazer uma breve narrativa. Com base nas respostas, selecionamos algumas falas dos professores sobre sua formação inicial, as quais encontram-se transcritas a seguir:

A base é importante para a **formação**, mas a prática é que ensina mesmo o professor **(P01)**.

Posso dizer que minha **formação inicial** em História foi boa. Mas hoje vejo que também foi muito tradicional **(P02)**.

Na **graduação**, minha maior preocupação era aprender os conteúdos da História **(P06)**.

Tive bons professores na **universidade**, entretanto tive alguns muito ruins e com esses não aprendi quase nada. Muitas vezes, alguns na turma corriam atrás do prejuízo **(P07)**.

Meu curso poderia ter sido melhor aproveitado se na época que fiz não tivesse que dar muitas aulas, nesse tempo já era professor sem formação **(P09)**.

Fui formado para falar e ensinar História oficial aos meus alunos **(P11)**.

Acho que aprendi muito sobre a História. Lembro de um professor que sempre dizia “bom, professor de história é aquele que lê muito sobre ela”; devido a isso, me acostumei a ler livros da minha área **(P14)**.

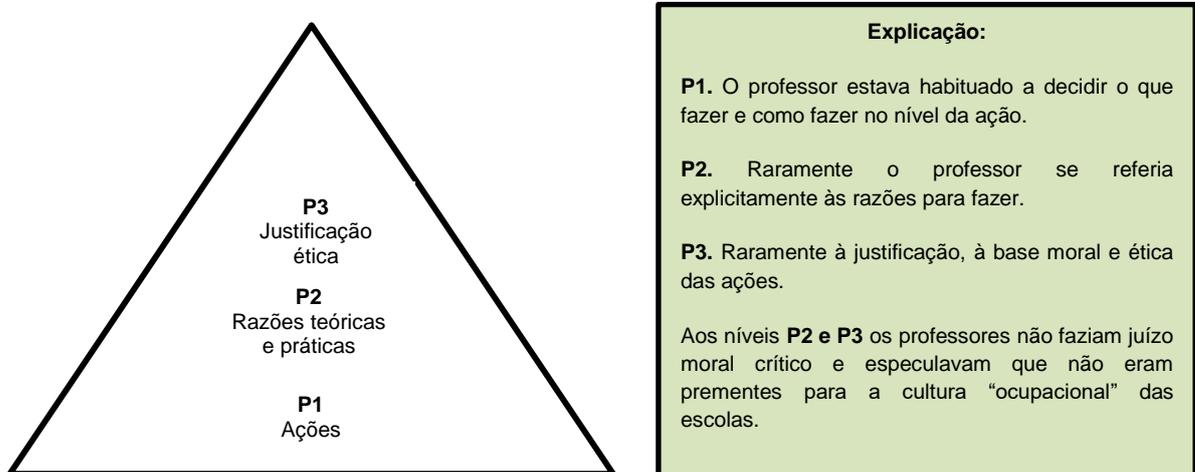
Aprendi o básico na minha **primeira formação**. É na prática que se aprende mesmo a dar aula **(P15)**.

Esses fragmentos da fala de alguns professores talvez indiquem suas concepções sobre sua formação inicial/graduação, e nitidamente isso pode refletir na *práxis* de cada um deles.

Vejamos **P (01); P (15)**: a ideia central é “aprender na prática”. Portanto, isso emerge da ideia de Schön (2008), e de tantos outros autores, como Nóvoa (1992) e Alarcão (1996), que o seguiram difundindo o conceito de “práticos reflexivos”, ou seja, refletir “na” e “sobre” a ação. Porém, como explicitado no referencial deste trabalho, concordamos com Day (2001), que acrescenta a ideia de reflexão “acerca” da ação. O autor menciona em sua obra o trabalho realizado pelos investigadores Handal e Lauvas (1987) realizado na Noruega e Inglaterra, no qual sugerem três

níveis hierárquicos do conceito “prática reflexiva”, demonstrado na seguinte pirâmide e explicado no quadro ao lado:

Figura 8 – Esquema expositivo da teoria de Handal, 1991



Fonte: Teoria de Handal, 1991 apud Day, 2001, p. 60.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador a partir da teoria.

Como vimos nesse estudo mencionado por Day (2001), mesmo no caso dos professores em que o nível de formação é mais elevado como na Noruega. Eles apresentam dificuldades para ajuizarem acerca das razões e justificação ética. Por isso, trazemos novamente Day visto que achamos coerente o argumento:

No entanto, é fundamental atribuir à aprendizagem através da reflexão o papel central no pensamento crítico e no desenvolvimento dos professores. Desenvolver-se como profissional significa dar atenção a todos esses aspectos da prática (2001, p. 61).

Com base no autor, percebemos que ainda há um longo caminho a ser percorrido para alcançar os três níveis de reflexão. Isso talvez explique o silêncio por parte da nossa universidade federal, que, ao presenciar a destruição de vários patrimônios, inclusive o do complexo da Madeira-Mamoré, não tem atuado junto à sociedade na tentativa de protegê-los. Além disso, não tem tornado essa questão uma temática nas discussões acadêmicas e na própria graduação, possibilitando aos novos professores o desenvolvimento dessa prática crítica muito falada, mas pouco praticada.

Esse fenômeno de passividade pode ser notado nas falas dos professores: “formação tradicional”, “aprender conteúdos”, “ensinar história oficial” e “aprendi

muito sobre história”, sendo **P (02); P (06); P, (11) e P (14)**, respectivamente os respondentes. Para analisarmos este conteúdo implícito, trazemos Reis, que afirma:

Os Annales contatam que “agir” (*faire l’histoire*) e “conhecer” (*faire de l’histoire*) são atividades distintas, que não se recobrem. [...]. A realidade histórica não é transparente. Ela resiste à análise e à ação. Nem a sua análise e nem a intervenção podem ser realizadas de forma especulativa. Antes de se pretender agir sobre a realidade, alterando-a, provocando mudanças, forçando-a a passar ao futuro, é preciso conhecer as suas resistências, percebê-la como um “nó-górdio” de passado e presente. [...]. Como um “nó-górdio-passado-presente”, a sociedade será considerada como coisa, *permanência, continuidade, inércia, repetição constante do mesmo, tendência à rotina e ao repouso cotidiano*. [...]. Este nó passado/presente deverá ser desatado como se desmonta uma bomba, isto é, de forma lenta, gradual, técnica, informada, serena e prudente (2000, p. 18-20).

Segundo o autor, a sociedade acaba ficando na inércia, repetição, rotina, devido ao nó passado/presente, muitas vezes impedida de agir sobre a realidade. Todavia, precisamos vivenciar uma nova História, crítica, ativa, atuante na sociedade e em seu benefício, como no caso da preservação patrimonial. Nesse ponto, a formação inicial é fundamental. Portanto, a academia precisa reavaliar seus conceitos de formação, visando à formação de novos professores com uma mentalidade *faire de l’histoire* (conhecer) e *faire l’histoire* (agir). Por esse motivo, ao analisarmos a formação inicial, pensamos como Perrenoud, ao se referir a ela da seguinte forma:

Só é possível a formação dos professores pensando e repensando constantemente, à luz das ciências humanas – de todas as ciências humanas – as práticas pedagógicas e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos (1993, p. 11).

Significa, então, dizer que todo o contexto escolar e acadêmico precisa ser levado em consideração ao se propor toda e qualquer formação para professores. Reconhecemos que é um caminho com muitos percalços, e que a tarefa não é nem um pouco fácil, mas, como afirmam Shor e Freire (1986, p. 56), é essencial “[...] ousar para criarmos e recriarmos com nossos alunos o conhecimento, pela dúvida e pela criticidade”.

Somente assim podemos seguir buscando uma formação continuada de qualidade que se refletirá na escola de ensino básico, que é exatamente o que vamos analisar a seguir.

5.1.2 Formação continuada

Como mencionamos no capítulo dois, todos os quinze professores pesquisados são formados na sua área de atuação, em História. Isso é um avanço no estado de Rondônia, visto que percorremos 366 km e encontramos 100% dos professores pesquisados habilitados e atuando na sua respectiva área. É claro que se trata de uma amostra reduzida, porém precisamos considerar que a presença de professores sem a formação necessária para ministrar determinadas disciplinas no âmbito escolar ainda é uma realidade em nosso país, algo que não encontramos no estudo.

Para se ter uma ideia do problema, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, houve um aumento de até 35,4% de professores com apenas o ensino médio regular entre os anos de 2007 e 2009. Essa estatística chega a ser alarmante, visto que se esperava a diminuição gradual de docentes com esse perfil, primeiro pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em 1996, que desencadeou o movimento denominado “Década da Educação”, e, segundo, pelos diversos programas criados pelo país de formação inicial em caráter de emergência para que houvesse o enquadramento no que preconizava a lei supracitada, dessa forma proporcionando aos professores então denominados “leigos” uma formação inicial.

Todavia, apesar dos avanços da formação por meio de programas de formação inicial, ainda se perpetua a política de contratação nos moldes emergencial ou provisório, contribuindo para a continuidade de uma educação muitas vezes de baixa qualidade.

Esse elemento nos direciona a outra subcategoria do nosso quadro categorial, que é a formação continuada. Salientando a importância dessa formação, Ribas destaca que:

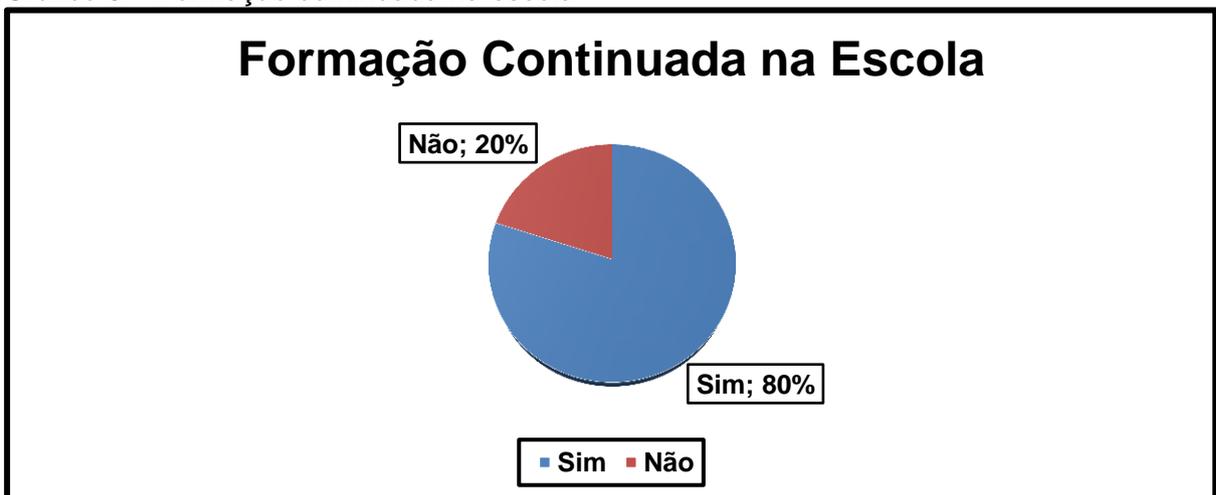
[...] formação do professor não se dá de forma para dentro. Ele se forma, não é formado. A formação não precede o exercício da profissão, ela se dá no exercício desta. E para que isto aconteça é necessária uma reorganização da escola. É preciso tempo para o professor refletir, é preciso espaço a fim de que os professores se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atitudes e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem e também tenham um salário condigno (1989, p. 68).

De fato, esses pontos assinalados acima são relevantes, visto que outros autores seguem a mesma linha de raciocínio, como, por exemplo, Gadotti (1994, p. 44), o qual afirma que se trata de um “[...] processo sempre inacabado, um horizonte em direção do qual podemos caminhar sempre sem nunca alcançá-lo definitivamente”.

Diante desse contexto voltamos a mencionar, que nossa amostra se compõe de quinze professores em sua totalidade formados na sua área de atuação, em História, sendo que nove deles fizeram pós-graduação. No entanto, desses nove professores, o que equivale a 60% da amostra, apenas dois deles ou 13,3% da amostra fizeram especialização específica na área de História. Os outros sete se distribuíram em gestão escolar, administração pública, psicologia, geografia, arqueologia e educação ambiental.

Essa tendência em especializações fora da área de atuação talvez explique o fato de um quinto dos professores entrevistados encararem a formação continuada na escola para atuarem como professores de sala de aula. O gráfico abaixo mostra a distribuição dos professores à 6ª pergunta do questionário: você participa de formação pedagógica na instituição em que trabalha?

Gráfico 5 – Formação continuada na escola



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Notamos que 20%, o equivalente a três professores, não participam no tipo de formação destacado por Ribas (1989). Para podermos entender esse fato, transcreveremos, a seguir, a resposta desses docentes, que optaram por não participar. Após isso, apresentaremos detalhes da Lei Complementar nº 680, de 7 de

setembro de 2012, em vigor, que dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos profissionais da educação básica do estado de Rondônia. E, finalmente, faremos a devida análise e discussão.

Porque os **horários são inadequados**, mesmo não tendo contrato de 60 horas, eu faço horas-extras e outro curso de graduação **(P02)**.
A SEDUC não disponibilizou até a presente data cursos de formação continuada para os professores do colégio T. II – Jaci-Paraná **(P10)**.
Não dá, tenho 27 aulas distribuídas em 3 disciplinas diferentes **(P11)**.

Nas falas dos entrevistados **P02** e **P11**, fica nítida a ideia: “estou impossibilitado de participar de formação continuada”, e implicitamente o juízo: “a culpa é do sistema”. Para justificar esses conceitos explícitos e implícitos, a principal alegação para a não participação foram os horários inadequados e a falta de tempo favorável, para compartilharem as formações no âmbito escolar.

No entanto, para analisarmos à luz da razão, apresentamos a Lei Complementar 680/2012, no seu capítulo VI do regime de trabalho, que apresenta a seguinte distribuição:

Art. 65. A distribuição da jornada de trabalho dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e deve estar articulada ao Plano Estratégico e à proposta pedagógica, em se tratando de unidade escolar.

Parágrafo único. Na composição da jornada de trabalho do trabalho do profissional do magistério, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de docência.

Art. 66. A jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Educação Básica da Rede Estadual poderá ser constituída correspondendo, respectivamente a:

[...]

§ 4º. A jornada de 40 (quarenta) horas semanais do Professor Classe “B” e “C”, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em função docente, inclui 27 (vinte e sete) horas em atividade docente, 05 (cinco) horas de planejamento na escola e 08 (oito) horas destinadas à formação continuada e/ou atividades independentes. (RONDÔNIA, 2012, p. 8. LEI COMPLEMENTAR 680).

A mesma regra de proporcionalidade de 2/3 se aplica aos contratos de 20 e 25 horas semanais. Portanto, mesmo para os professores que possuem contratos de 60 horas semanais, a lei garante 12 horas que devem ser usadas para formação

continuada. Podemos dizer que isso foi uma conquista e um avanço para a classe de professores, porque, há bem pouco tempo, muitos dos que estão na ativa hoje eram obrigados a lecionar 40 horas semanais; em tempos mais recentes, a média era de 30 a 33 aulas, sendo o restante apenas para o planejamento.

Essa situação de não querer participar das formações tem se agravado na Educação. Na própria fala do professor, podemos identificar os reais motivos: o professor **(P02)**: “horas-extras e outra graduação”; Ribas (1989) já falava em “salários condignos”; Imbernón (2009), apontou como um dos obstáculos a ser transposto na formação, a falta de incentivo salarial ou promoção. Concluímos, então, que a falta de um salário proporcional ao nível de formação alcançada pelos professores os leva a aceitar horas-extras e vários empregos na tentativa de compensar, ou até mesmo a buscar uma outra profissão melhor remunerada.

Porém, essa realidade não justifica o desinteresse pela profissão exercida, porque em última instância cada um dos professores é o responsável direto por caracterizar sua própria identidade profissional¹¹. Na realidade, a formação continuada parte do princípio apontado por Imbernón ao dizer:

A formação permanente do professorado requer um clima de colaboração e sem grandes reticências ou resistência entre o professorado (não muda quem não quiser mudar, ou não se questiona o que faz aquele que pensa que está muito bem), uma organização minimamente estável nos centros (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros etc.) que dê apoio a formação docente e uma aceitação que existe uma contextualização e diversidade entre o professorado e que isso leva a maneiras de pensar e agir diferente. Tudo isso contribui para conseguir uma melhoria na aceitação de mudanças e de inovação da prática (IMBERNÓN, 2009, p. 26).

Na obra do autor, “centros” se referem às escolas, e cada ator desses centros precisa se conscientizar de seu papel junto à sua organização. Para o entrevistado **(P10)**, “a SEDUC ainda, não disponibilizou formação para seu colégio”¹², porém Imbernón (2009) destaca que os centros ou escolas possuem autonomia para fazerem suas formações frente à sua realidade e necessidades. É justamente por

¹¹ “O professor que não leve a sério sua formação, que não estuda, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2011, p. 89).

¹² Os três professores formadores da SEDUC confirmaram que em suas formações não têm trabalhado em suas capacitações as temáticas “educação patrimonial” e “cultura digital”. Porém, no campo das temáticas interdisciplinares já trabalharam com “educação fiscal”.

isso que a Portaria nº 0436/10-GAB/SEDUC, em 19 de março de 2010, discorrendo sobre as competências do supervisor escolar no item nove, estabelece que uma das funções é: “Dinamizar atividades que propiciem a formação continuada dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem”.

Não estamos, com isso, querendo eximir a Secretaria de sua responsabilidade de propiciar formações continuadas aos professores da rede, e isso precisa ser cobrado. Todavia, estamos salientando que a escola também precisa se mobilizar frente a essa necessidade inerente ao processo educacional.

Enfim, compactuamos com a ideia de Freire de que ensinar exige disponibilidade para o diálogo, ao dizer que:

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com o seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história (2011, p. 133).

Mas essa abertura para o estabelecimento de uma da relação dialógica não pode ficar restrita apenas à escola. Dizemos isso porque 12 professores, ou seja, 80% dos professores, participam, na maioria das vezes, apenas de reuniões pedagógicas. Sendo que dos 12 professores apenas 3 deles participam de debates, oficinas, cursos fora da instituição e momentos de autoavaliação. O ideal é que cada educador sempre se questione sobre sua prática, seus saberes e fazeres em sala, buscando meios de sempre melhorar, indo além de práticas educacionais imediatistas. As falas a seguir mostram nitidamente a necessidade da formação continuada:

Penso que deveria ter mais opção de **formação continuada**, mas no nível de pós-graduação e mestrado **(P05)**.

Não vejo investimento na **formação continuada** de professores em cursos que proporcionem melhores salários, como, por exemplo, mestrado, mesmo que seja o profissional **(P07)**.

Na minha **formação continuada** é eu que invisto, pago as despesas para ir para Porto Velho fazer o mestrado em História e Estudos Regionais **(P14)**.

Emerge das falas dos entrevistados a falta de uma política de investimento público na formação continuada a nível de *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, algo almejado pela categoria de professores. Isso nos faz reportar à citação de Imbernón:

Também aprendemos que há obstáculos a transpor [...]. Ou, ainda que esses obstáculos sejam motivo de uma cultura profissional que culpa o professorado sem oferecer resistência e luta para conseguir uma melhor formação e um maior desenvolvimento profissional. Entre esses obstáculos, destacamos: [...]

- A falta de orçamento para atividades de formação coletiva e, ainda mais, para a formação autônoma nos centros educativos, (IMBERNÓN, 2009, 31-33).

Os centros educativos ou escolas necessitam também de uma formação que não vise apenas à questão salarial, mas uma formação que busque a valorização da profissão, com práticas pedagógicas inovadoras e adequadas a cada realidade.

Visando uma melhor análise da prática pedagógica dos professores de História pesquisados, abordaremos situações e conceitos teóricos norteadores.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Vivemos em uma sociedade multifacetada culturalmente, na qual presenciamos as mais diversas realidades sociais. Essa característica foi construída, tendo como contexto histórico social, fatores discriminatórios e excludentes. Como já mencionamos anteriormente, os valores foram sendo moldados a partir das classes dominantes da sociedade; em consequência disso, a diversidade e a democracia encontraram dificuldades, para se estabelecerem como pilares da sociedade. Esse processo histórico passa despercebido por boa parte das pessoas que compõem a atual sociedade. Considerando isso, Vasconcelos destaca que:

A compreensão desse processo histórico nos aponta para a necessidade de alterar a situação até hoje existente, no sentido de colocar-se a serviço dos interesses das camadas e de um projeto de transformação social (2005, p. 117).

Nesse contexto, entendo como fundamental o papel da disciplina de História e dos professores que a ensinam, objetivando a construção de situações concretas, visando à superação de práticas pedagógicas enraizadas, até então, que chegam à escola como representante oficial dos interesses dominantes. Fazemos essa afirmação em relação à disciplina de História com base em Fonseca, quando ele afirma:

[...] disciplina fundamentalmente educativa, formativa, emancipadora e libertadora. A história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidade, a elucidação do vivido, a intervenção social e praxes individual e coletiva (2003, p. 89).

Diante do exposto, passamos a visualizar a importância da figura do professor de História, pois de nada adiantaria a disciplina ser “educativa, formativa, emancipadora e libertadora”, se o professor também não apresentar as mesmas características da disciplina. Por isso que Fonseca, falando sobre a pessoa do professor, diz:

[...] o professor de história, com sua maneira própria de ser, pensar, agir e ensinar, transforma seu conjunto de complexos saberes em conhecimentos efetivamente ensináveis, faz com que o aluno não apenas compreenda, mas assimile, incorpore e reflita sobre esses ensinamentos de variadas formas. É uma reinvenção permanente, (2003, p. 71).

Compreendemos que a forma de atuar do professor é carregada de significados e simbolismos, entretanto essas representações precisam ser transformadas, para que se tornem “ensináveis” e, principalmente, compreendidas pelos alunos, influenciando-os na sua formação como ser social e crítico. Mediante a esse contexto apresentado, passamos a considerar a prática dos professores de História que aceitaram participar da pesquisa.

5.2.1 História geral e história de Rondônia

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de História indica o valor da disciplina de História, desde os anos iniciais do ensino básico, porém vai mais além, ao destacar a importância da História Regional. Isso é salientando da seguinte forma:

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola. Com os dados do presente, a proposta é que desenvolvam estudos do passado, identificando mudanças e permanências nas organizações familiares e educacionais. Conhecendo as características dos grupos sociais de seu convívio diário, a proposta é de que ampliem estudos sobre o

viver de outros grupos da sua localidade no presente, identificando as semelhanças e diferenças existentes entre os grupos sociais e seus costumes; e desenvolva estudos sobre o passado da localidade, identificando as mudanças e as permanências nos hábitos, nas relações de trabalho, na organização urbana ou rural em que convivem etc. (BRASIL, 1997, p. 41. PCN).

Com essa proposta dos PCNs, trazemos para esta discussão Schmidt e Cainelli, porque segundo elas o professor de História:

[...] ajuda o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar ao aluno como captar e valorizar a diversidade das fontes e dos pontos de vista histórico, levando-o a reconstruir, por adução, o percurso da narrativa histórica. Ao professor cabe ensinar ao aluno como levantar problemas, procurando transformar, em cada aula de história, temas e problemáticas em narrativas históricas (2004. p. 30).

Entendemos como relevantes as considerações das autoras, e, de fato, os professores de História precisam possibilitar a reconstrução histórica, visando à transformação consciente do modo de pensar de seus alunos. A grande questão é: quais as dificuldades que os professores têm encontrado para conseguir lançar os “germes históricos”?

Pensando nisso, elaboramos a questão de número 12: “narre as dificuldades que tem encontrado para ministrar as aulas de História Geral e de Rondônia”. As narrativas dos professores pesquisados abaixo nos ajudam a identificar alguns dos problemas que eles têm enfrentado no cotidiano escolar, em especial na disciplina História de Rondônia. No entanto, vejamos primeiro alguns aspectos relacionados com a disciplina de História Geral:

No meu ponto de vista há muito **desinteresse por parte dos alunos** quanto ao passado. Eles não conseguem ver a importância **(P01)**.

Eles acham os **livros didáticos cansativos**. Acham que história é muito fora da realidade atual **(P05)**.

Tento fazer aulas diferentes para atrair os alunos. **Gosto de mostrar a relação passado presente (P09)**.

Já percebi que, quando faço algo como uma **peça de teatro com a participação dos alunos**, os coloco para **assistir e discutir um filme** de época **ou visitar algum local histórico** usando a internet ou mesmo aqui em Guajará, eles participam mais. Porém, nem sempre isso é possível porque existem aqueles, muitas vezes nossos próprios colegas que acham que estamos enrolando **(P15)**.

No discurso dos professores **P01** e **P05**, conseguimos isolar facilmente alguns conceitos próprios do “velho” jeito de fazer e ver a história. Fica explícito: “aluno é o responsável pelo aprendizado”, “o passado é o que realmente interessa para a história”, “livro didático ainda impera no processo de ensino”, “os alunos julgam a história irrelevante”.

Ao analisarmos os fragmentos da fala desses dois professores percebemos uma tendência da chamada “história intelectualista”, sendo esse tipo de estudo teórico, “cientificamente conduzido”, definição feita por Febvre citado por Reis (2000, p. 26). A questão é: pode esse modo de ensinar a história de forma racional e metódica na tentativa de estabelecer “verdades tradicionais” reter a atenção dos alunos? Não seria mais proveitoso ensinar através da “história-problema”, uma renovação proposta pelos Annales para contrapor o caráter narrativo da história tradicional? (REIS, 2000, p. 25).

Conseguimos associar com facilidade o que disseram **P09** e **P15** com Reis (2000, p. 27): “Há outra relação *passado-presente*: são diferentes que dialogam; entre eles, há uma relação de interrogação recíproca. O presente não continua e nem é superior ao passado; é ‘outro’”.

Nesse sentido, concordamos com Reis que, aludindo à Febvre (1965), afirmou que:

Essa nova história reabre constantemente o passado, em vez de reconstituí-la definitivamente. Ela retoma-o, remaneja-o, rediscute-o, estimulada pelas experiências do presente, que é sempre novo e exige, para se pensar, a reabertura constante do passado (2000, p. 26).

Portanto, uma alternativa para melhor aceitação por parte dos alunos a disciplinas de História não seria somente trabalhar aulas diferenciadas, mas também saber fazer bem a relação passado-presente, conforme pontuado pelo autor supracitado.

No entanto, ainda há outros problemas que foram apontados pelos professores, haja vista que a maior dificuldade tem sido ensinar a disciplina História de Rondônia. E há um consenso entre eles em apontar os obstáculos para isso. Vejamos:

Quanto à História de Rondônia é a **falta de material** que esteja disponível nas escolas **(P01)**.

Não tem material didático. Comecei a trabalhar com uma apostila do governo que estava cheia de erro, por isso desisti e tento fazer meu próprio material de Rondônia **(P04)**.

Equipamentos disponibilizados são insuficientes; em História de Rondônia **falta um material didático** (livro) oficial que possibilite uma melhor compreensão **(P06)**.

Falta de um acervo bibliográfico, falta de um conjunto de bens compostos de documentários, vídeos específicos, materiais diversos para estruturação de dados contextos históricos, espaços específicos (como oficina) que contenham equipamentos p/ construção de cenas de fatos históricos, dentre outros **(P7)**.

Falta de materiais didáticos e retorno da aplicação na realidade escolar **(P08)**.

Material restrito: ou **falta de material didático (P09)**.

Falta de livros, ou seja, material didático **(P11)**.

Falta de material didático, já que o estado não fornece este tipo de material **(P13)**.

[...] O Governo Estadual **não disponibiliza material didático** sobre o tema, o que me leva adotar o livro de História Regional dos professores Marco Antônio Teixeira e Dante Fonseca, as maiores autoridades sobre história regional, e os alunos têm que comprar com seus próprios recursos **(P14)**.

Ressaltamos, no conteúdo das respostas, a repetição da expressão “falta de material didático”, na realidade nove professores, ou seja, 60% da amostra, destacaram esse problema como um empecilho ao abordar a História de Rondônia e, conseqüentemente, a E.F.M.M.

Esse problema, na realidade, é apenas o resultado de uma cultura que se desenvolveu ao longo do tempo, em que fomos levados a acreditar que a História local e regional ocupa um papel secundário, ou, como destacou Barbosa (1998, p. 2), “uma história ‘menor’, de *status* inferior que carece de legitimidade diante das ‘grandes questões’ que permeiam as preocupações do ambiente intelectual”. Esse pensamento equivocado e, acima de tudo limitado, apontado pelo autor levou muitos a pensarem que esse tipo de estudo não era relevante, pois só interessava à comunidade local. Além disso, encontrava-se desconectado de uma história “maior”, denominada às vezes de “global”.

Ainda, segundo Barbosa, no Brasil:

Essa situação acaba gerando posicionamentos tais como que os professores e estudantes empenhados no estudo local e/ou do regional passam a ser julgados como pesquisadores de segunda categoria, como se o simples fato de um historiador se ocupar de um estudo da “macro-história”, da história “generalizante”, bastasse para

lhe garantir o título de bom profissional, lhe outorgando também reconhecimento intelectual (1998, p. 2).

Esses pontos destacados pelo autor talvez expliquem o desinteresse das autoridades em não providenciar a compra desses materiais didáticos almejados pelos professores e, às vezes, são oferecidos pelos pesquisadores locais a Secretaria de Estado da Educação. A falta de aquisição de materiais didáticos tem obrigado os alunos a adquirirem com recursos próprios como destacou o **(P14)**. Isso indica a necessidade de mudança por parte das autoridades educacionais que precisam valorizar mais a História local.

No entanto, outro aspecto precisa ser analisado nessa questão da preocupação demasiada com o uso de livros didáticos, por parte dos professores. Nesse sentido, buscamos em Rocha o seguinte ponto de vista:

Partindo dessa perspectiva é que se considera que os conteúdos sejam trabalhados, de forma contextualizada com o seu momento histórico e relacionados com o momento atual. Sempre que possível, estabelecer relações com o cotidiano do aluno. Ao desenvolver atividades, procura-se motivar o aluno para as leituras, reflexões, esclarecimentos de dúvidas, oportunizando a defesa de suas ideias, a elaborações de sínteses e/ou conclusões. Além dos livros didáticos e/ou de apoio (livros especializados), utilizar sempre, como subsídios artigos de revistas, reportagens de jornais, obras literárias, letras de música, filmes os quais vão auxiliar na sistematização do conhecimento, bem como no processo ensino aprendizagem (ROCHA, 2003, p. 162).

A ideia é ampliar o leque, e não se limitar ao livro didático, embora ele seja importante. Cabe ao professor estimular os alunos à pesquisa, não somente em documentos ou na internet, mais também em museus, literatura, artesanatos, culinária, linguagem, letras de músicas, história oral, narrativas de personagens que viveram em determinada época, e que ainda são capazes de fazer as narrações.

Precisamos compreender o livro didático como um auxílio ao fazer pedagógico do professor. O grande problema é quando ele passa a ser utilizado nos moldes positivistas, porque perpetua cidadãos, com frações mínimas de senso crítico para atuarem na sociedade e sérias dificuldades se posicionarem, expondo suas ideias. Segundo Rocha:

Considera-se que um bom livro didático deve propiciar uma visão de História segundo uma perspectiva crítica. Ao realizar a sua escolha deverão ser avaliados os embasamentos teóricos, a fidedignidade, a

verdade histórica; o estímulo à curiosidade; a pesquisa e a criatividade; a realização de uma abordagem global e específica; a oportunidade de reformulação de ideias e conceitos, bem como o uso de uma narrativa clara, simples, mas que incentive o desenvolvimento de habilidades (2003, p. 167).

Portanto, o professor tem um papel fundamental na escolha dos livros didáticos que ele irá trabalhar, e essa função não deve ser delegada a outros que não conhecem o contexto social de sua comunidade.

Outro problema destacado pelos professores, e que não podemos deixar de considerar, pode ser visualizado nas seguintes falas:

História geral pouco interesse e pouca aula, principalmente no 3º ano do ensino médio, apenas uma aula. História de Rondônia: pouco tempo de aulas semanais **(P05)**.

Muita pouca aula e desinteresse dos alunos, eles dizem: “não cai no ENEM”, referindo-se à história de Rondônia **(P12)**.

Infelizmente, os alunos somente estudam a História da sua região no último ano do ensino médio; acaba sendo um tempo muito curto para se estudar história regional [...] **(P14)**.

Falta de leitura e descaso com os laços da cultura, desinteresse por não se identificar. Apenas no 3º ano é pouco. Além do mais, os alunos nessa série dizem que não é importante porque não cai no Enem **(P15)**.

Ao nos depararmos com essas alegações de “pouco tempo”, “não cai no ENEM”, “não é importante”, procuramos cruzar as informações com a legislação vigente, e em nosso caso a Portaria nº 1163-GAB/SEDUC, de 4 de abril de 2012, é que implanta as Matrizes Curriculares Unificadas. Especificamente o anexo II distribui no ensino médio 2 aulas semanais de História para o 1º e 2º ano, e apenas uma aula no 3º ano. Quanto à disciplina História do Estado de Rondônia, apenas o 3º ano tem uma aula por semana, totalizando 40 aulas ano. Mostra, assim, que os professores estão corretos em questionar o pouco tempo para trabalhar.

Quanto ao argumento usado pelos alunos, de que “os conteúdos não são cobrados no ENEM”, na tentativa de explicar seu desinteresse pela disciplina não se justifica. Porque esse argumento se torna inconsistente, ao ser confrontado com os últimos concursos público realizado em Rondônia. Apenas para exemplificar, no início do ano de 2015, a Defensoria Pública do Estado de Rondônia lançou o edital 01/2015 por meio da Fundação Getúlio Vargas para suprir 106 vagas. Em seu anexo I – Conteúdo Programático, foi determinado que Geografia e História de Rondônia seria cobrado na prova.

E isso realmente ocorre. A título de exemplo, a prova tipo 1 – Branca aplicada aos candidatos ao cargo de analista em administração em sua questão de número 66 trouxe o seguinte enunciado e as respectivas alternativas:

Em 2012, foi comemorado o centenário de inauguração da ferrovia Madeira-Mamoré. Tal construção, vista como difícil e complexa, com tentativas fracassadas no século XIX, custou a vida de inúmeros operários, e, durante o período da ditadura militar no país, acabou desativada, no governo do presidente Castelo Branco, em 1966. A justificativa para tal medida foi:

- (A) A preservação ambiental local através do fim das atividades econômicas na região;
- (B) O incremento do transporte fluvial, aproveitando o potencial dos rios da região;
- (C) O rendimento dos transportes rodoviário com a construção de estradas na região;
- (D) O incentivo ao transporte rodoviário com a construção de estradas na região;
- (E) O afastamento do capital estrangeiro da estrutura de transporte da região (FGV – PROJETOS, 2015, p. 14).

Esse exemplo nos mostra a importância da história local, e notamos no enunciado que ela não se encontra desvinculada da história geral, muito embora exista uma dicotomia entre o que se diz na legislação e o que se faz na prática. No entanto, não estamos fazendo apologia à substituição da história geral e do Brasil, pela história local e regional. O que estamos destacando é a necessidade do aprimoramento do ensino de história pela divulgação e transmissão dos fatos que levaram à formação de um povo, de uma região, de uma cultura local, como se deu no caso da construção da E.F.M.M., que deu origem a um estado que hoje ocupa uma extensão territorial da Amazônia de 237.576 km², divididos em 52 municípios. Reforçando nossa posição, citamos Paim e Picolli:

Evidentemente, não se pretende acabar com a construção de uma identidade nacional. Pelo contrário, qualquer projeto de busca pela compreensão da memória nacional tem que considerar as diferenças regionais e locais. Assim, o que se quer é, justamente, destacar as diferenças locais e regionais, mostrando e valorizando não o que é genérico, e sim o que é próprio, peculiar de cada local, possibilitando virem à tona os diferentes sujeitos com suas experiências, seus valores, crenças, seu modo de vida, enfim, com sua cultura (2007, p. 113).

Assim, esperamos que o ensino de história do estado de Rondônia continue a ser realizado nas escolas estaduais, e que temas como a preservação da Madeira-

Mamoré sejam abordados, visando à preservação deste patrimônio e à cultura deixada por ele.

5.2.2 Tecnologia

Na atual proposição da sociedade, percebemos que as novas tecnologias estão tomando conta de praticamente todos os setores inerentes à vida humana. Sabemos que é fato a presença da tecnologia no meio escolar. Porém, temos consciência que ainda persistem entraves em analogia quanto à integração das mesmas no meio escolar. Sendo que a maior delas talvez ainda seja a resistência de alguns professores. Além disso, podemos mencionar os aspectos de infraestrutura e má gestão educacional.

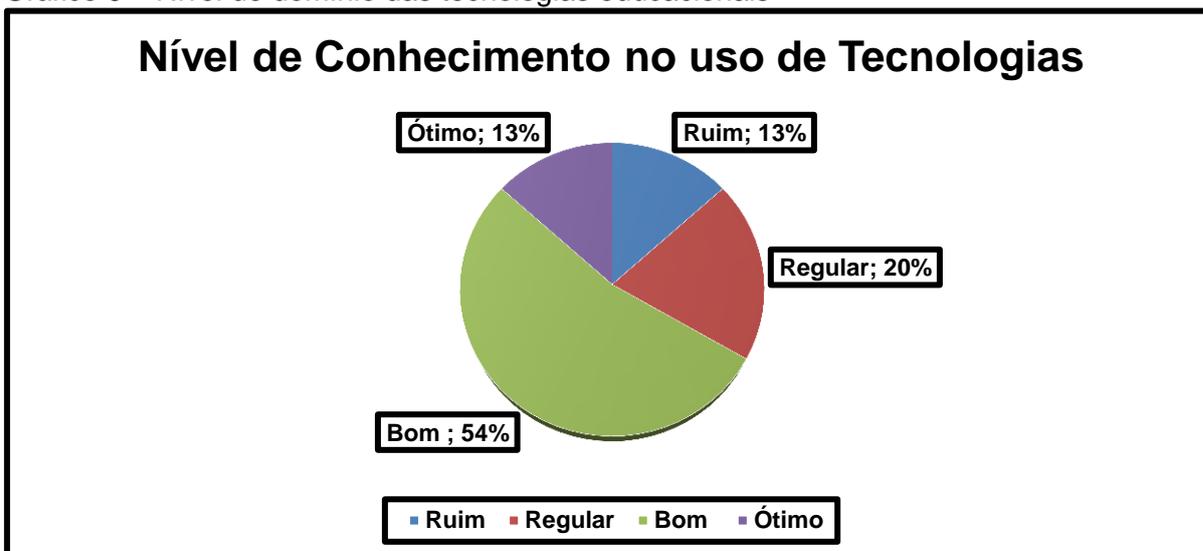
Devido à inserção dessas novas tecnologias no contexto escolar, notamos que as exigências educacionais contemporâneas passaram a exigir novas atitudes docentes. Essa discussão foi trazida a tona no texto: “Profissão professor, ou adeus professor, adeus professora? Exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes”. O autor Libâneo, na parte inicial, fez as seguintes colocações:

Têm sido frequentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. [...]. Muitos pais já admitem que melhor escola é a que ensina por meio de computadores, porque prepararia melhor para a sociedade informacional. As questões de aprendizagem seriam resolvidas com a tecnologia do ensino. Desse modo, não haveria mais lugar para a escola e para os professores (2007, p. 13).

É lógico que as abordagens feitas pelo autor eram apenas para uma reflexão profunda quanto ao fazer pedagógico na escola, com o auxílio das tecnologias. Exatamente, devido a essa situação, decidimos abordar o uso das novas tecnologias educacionais nas aulas de História Geral e de Rondônia e sua contribuição para a preservação da cultura acerda da E.M.M.M.

Elaboramos o gráfico a seguir para mostrar como é o conhecimento na área de tecnologia e informática dos professores pesquisados ao longo dos 366 km percorridos durante a pesquisa.

Gráfico 6 – Nível de domínio das tecnologias educacionais



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

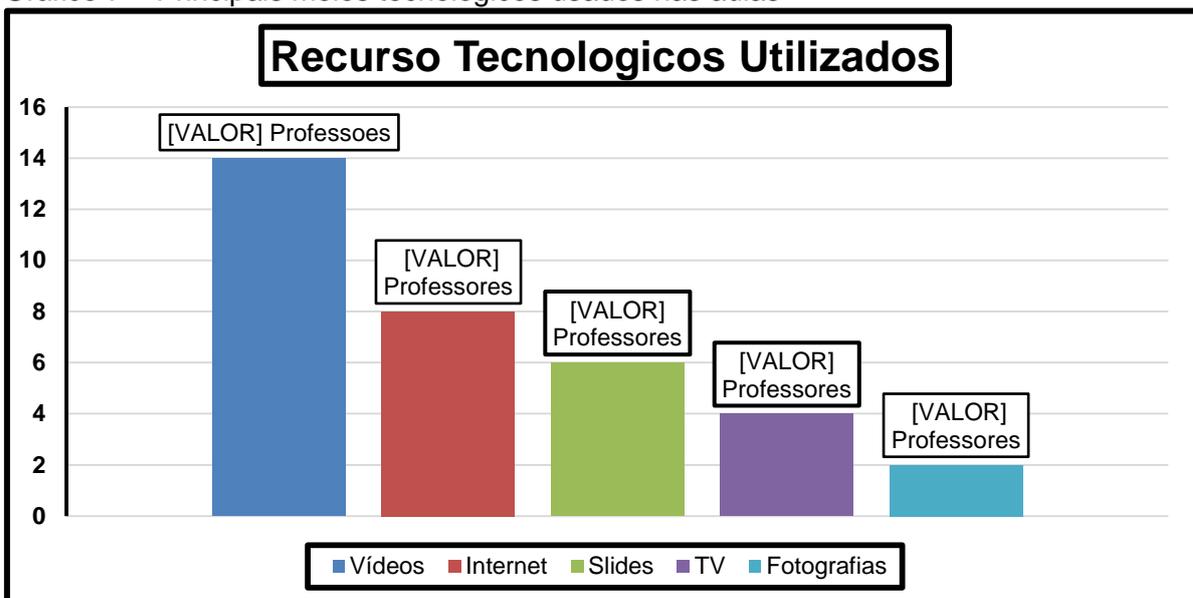
Pode-se observar que 8 professores afirmaram ter um bom conhecimento. Se somarmos aos 2 que dizem ter ótimo no domínio de tecnologias e informática, veremos um percentual 67% dos docentes em condições de fazerem uso pedagógico das diversas ferramentas tecnológicas disponíveis nas escolas. Com esses dados quantitativos, trazemos para discussão Pretto, que afirmou:

Dominar de hoje, nesta sociedade em tempos pós-modernidade, é poder estar intimamente articulado com as novas tecnologias e, com isso, estar capacitado para, ao trabalhar com elas, superá-las. Esse é nosso grande desafio.

Fica claro que não se trata de umas aulinhas de informática a mais (na maioria das vezes, pagas com taxas extras). Trata-se de sabermos se o ensino de física, biologia, história, artes está considerando que já vivemos um outro tempo, um tempo, aí sim, informatizado, da comunicação generalizada e que a escola tem, necessariamente, de acompanhar. E, para acompanhá-lo, tem de estar informatizada e considerar o novo papel do professor, (PRETTO, 2008, p. 174-175).

Fica nítido, na fala de Pretto (2008), que dominar as novas tecnologias é mais amplo; trata-se de sabermos usá-las no ensino. Com base nisso, o Gráfico 7, elaborado a partir das respostas descritivas dos professores, mostra-nos como eles têm usado esses recursos em suas aulas para abordarem a história da E.F.M.M.

Gráfico 7 – Principais meios tecnológicos usados nas aulas



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Notamos o domínio do uso de vídeos e da internet ao se falar sobre a Madeira-Mamoré. Essa tendência se torna evidente na fala de alguns professores, como transcritas abaixo:

Aulas e vídeos (produzidos por diversos autores) curtas (Filmes relacionados a Madeira-Mamoré) **(P01)**.

Geralmente peço para os alunos pesquisarem imagens através da internet. Portanto, utilizo o computador pessoal **(P02)**.

Vídeos, textos, caminhadas pelo trilho **(P06)**.

A temática é levada ao conhecimento dos alunos através de filmes, vídeos, e, ainda, seleção de alguns trechos da série *Mad Maria*.

Pesquisa na internet **(P07)**.

Audiovisuais, fotografias da época e atuais, navegação na WEB **(P08)**.

Vídeos, aulas e slides **(P13)**.

Recursos audiovisuais (vídeos relativos à história da E.F.M.M). Particularmente, documentários da Globo News que costumo usar muito **(P14)**.

Esses exemplos acima citados bastam para nos mostrar a convergência apontadas quantitativamente no Gráfico 7. Algumas reflexões sobre isso se fazem necessárias. Porque outras pesquisas apontam para o fato de que o simples uso das tecnologias apenas como encanto pedagógico não tem conseguido dar real significado ao processo de ensino nas escolas brasileiras. Como exemplo, podemos citar o trabalho realizado por Ana Paula Teixeira Porto e Luana Teixeira Porto (2012, p. 265), intitulado “Recursos tecnológicos no processo de aprendizagem de Literatura”. Suas autoras chegaram a afirmar, em suas considerações finais, que:

“As TICs devem ser inseridas no contexto escolar numa prática formativa e não apenas como passatempo ou mero atrativo pedagógico”. Não estamos, com isso, levantando a bandeira de que não se deva usar vídeos nas aulas.

Em vez disso, estamos apontando para o trabalho realizado por Claudio Paiva Franco (2010, p. 8-9), sob o título: “A tecnologia no ensino de Línguas: Do século XVI ao XXI”, e, com base nesse estudo, percebemos que os professores que pesquisamos também não estão utilizando ferramentas disponíveis que proporcionam elaborar exercícios interativos com os alunos, tornando-os cidadãos capazes de serem socialmente críticos diante da realidade encontrada de total abandono da Madeira-Mamoré, que, a partir de sua construção, possibilitou não somente o surgimento das cidades e distritos no eixo da ferrovia, como todo o estado de Rondônia.

Em suma, compactuamos com a ideia de Libâneo, ao garantir que:

Os meios de comunicação, apresentam-se pedagogicamente, sob três formas conjugadas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, como competência e atitudes profissionais dos professores e como meios tecnológicos de comunicação humana (1996, p. 41).

Conseqüentemente, entendemos como uma responsabilidade ensinar utilizando os meios tecnológicos atuais e os que ainda surgirão futuramente. Portanto, devemos agir com critério, fazendo uma autoanálise de como estamos usando as novas tecnologias educacionais em nossa profissão docente, para não incorremos no erro de também sermos apenas transmissores de informações desconexas e, muitas vezes, falaciosas.

Em vez disso, queremos ter um papel idêntico ao destacado por Libâneo ao se referir ao professor, dizendo:

Não só o professor tem o seu lugar, como sua presença torna-se indispensável para a criação das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas variadas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais providas pelo professor (LIBÂNEO, 2007, p. 27, 28).

Portanto, reconhecemos a função essencial do professor na aplicabilidade das tecnologias na escola. Mas, como destaca Pretto (2008, p. 175), “não é uma tarefa a ser feita de um dia para o outro, com a compra de meia dúzia de equipamentos e um novo outdoor na cidade. É uma mudança de mentalidade”. E toda mudança requer ajustes e formação adequada, tão bem já explanada anteriormente.

5.3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Estudos voltados para a história regional e local devem ter por objetivo preservar e valorizar o patrimônio histórico cultural, no caso particular de nossa análise a E.F.M.M. Um bom processo de ensino e aprendizagem voltado para essa conscientização possibilitará aos alunos rondonienses a possibilidade de se tornarem agentes conscientes de sua sociedade, preservando não somente o acervo em análise, como todos os outros que compõem nossa cultura.

Desse princípio, abordaremos a educação patrimonial, com a finalidade de promover o respeito ao patrimônio histórico cultural, todavia Fernandes menciona a extensão desse processo:

[...] compreende desde a inclusão nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, de disciplinas ou conteúdos programáticos que versem sobre os conhecimentos e conservação do Patrimônio Histórico, até a realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão para os educadores e a comunidade em geral, a fim de lhe propiciar informações acerca do Patrimônio Cultural, de forma a habilitá-los a despertar nos educandos e na sociedade o senso de preservação da memória histórica e o conseqüente interesse pelo tema (1993, p. 272-273).

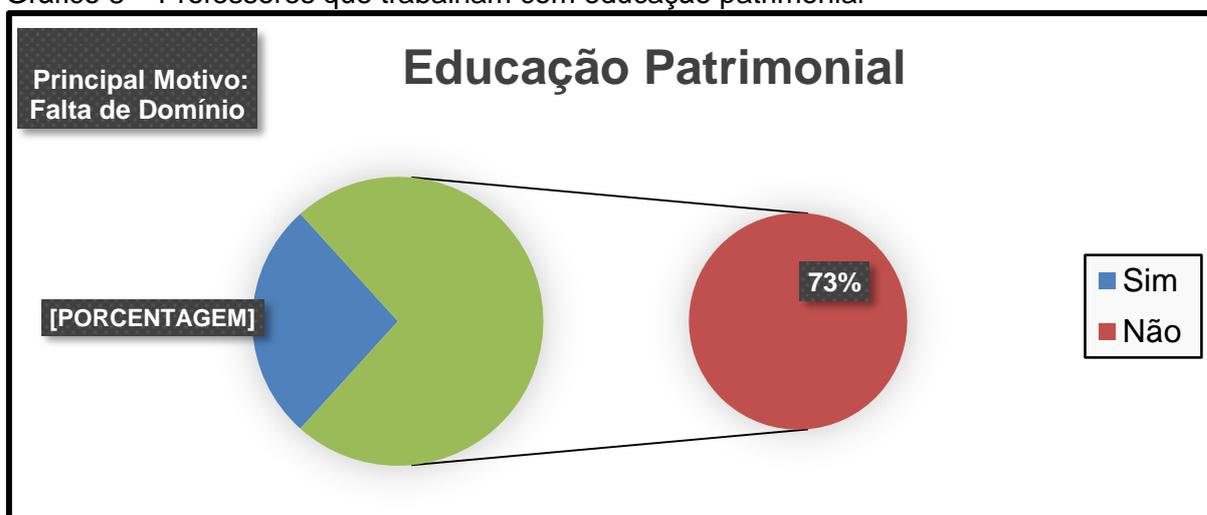
Após compreendermos a extensão do processo de formação para a educação patrimonial, vamos demonstrar e analisar os dados encontrados na pesquisa em relação a esse tema.

5.3.1 Pouca valorização

A falta de valorização da Educação Patrimonial é inegável. Por isso, demonstrando a partir de agora a realidade encontrada em nossa pesquisa. Isso será feito com base nas respostas à questão de número 8 do questionário: “Já trabalhou com a temática: ‘educação patrimonial’?”

O próximo gráfico nos dá um panorama em números de como os professores veem e abordam essa temática nas escolas que nos propomos a pesquisar.

Gráfico 8 – Professores que trabalham com educação patrimonial



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como fica claro no gráfico acima, o percentual de professores de História que não trabalham em suas aulas o tema educação patrimonial é de 73%. Esse percentual é significativo, visto que apenas 27% dos professores entrevistados trabalham a educação patrimonial. Isso nos mostra que um longo caminho precisa ser percorrido na tentativa de fazer esta temática parte do currículo formal das escolas. Agora, vamos transcrever as respostas dadas por alguns desses professores para entendermos o porquê de um percentual tão pequeno trabalhar e discutir a educação patrimonial nas aulas de História. Vejamos as argumentações feitas por esses docentes.

Os conhecimentos didáticos ministrados na academia **não foram suficientes** para minha formação (P02).
 Acredito que **não é muito valorizado** no ensino básico e médio. Mais desenvolvido na faculdade (P03).
Não lembro de ter estudado isso nem na graduação (P04).

Não possuo domínio para me sentir à vontade para trabalhar com os alunos **(P05)**.

Não houve oportunidade. Ademais, dentro do meu conhecimento ainda não ocorreu uma oportunidade advinda das instituições públicas voltadas para tal finalidade, embora trabalhemos sobre preservação dos mesmos sob a ótica da educação ambiental **(P07)**.

Falta material específico na área **(P09)**.

Minha formação não me proporcionou trabalhar com educação patrimonial **(P10)**.

Sei muito pouco sobre isso. Meu conhecimento se limita a museus **(P11)**.

Não tive esta disciplina na graduação **(P12)**.

Tempo e recursos (principalmente o primeiro tempo). Acredito ser de fundamental importância a educação patrimonial como recurso de preservação da memória e no caso de Rondônia como ferramenta para construção de uma identidade. **(P14)**.

Poucos itens em órgãos públicos ou em péssimo estado **(P15)**.

Com base nas respostas, decidimos elaborar um quadro, aplicando o método usado por Bardin (1979, p. 53). Em suma, o quadro nos mostra os principais aspectos apontados pelos professores no que tange a Educação Patrimonial e partir das falas foi realizada a extração das ideias e posteriormente a análise.

Quadro 6 – Ideias presente nas entrevistas

N°	IDEIAS	ENTREVISTAS
1	Formação insuficiente	(P02); (P04); (P05); (P10); (P11); (P12)
2	Falta de apoio governamental	(P07); (P15)
3	Pouca valorização	(P03)
4	Falta de materiais específicos	(P09)
5	Falta de tempo	(P14)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como vimos no quadro um total de 6 (seis) professores apresentam como destaque a ideia de que sua formação é insuficiente para trabalhar com a temática Educação Patrimonial. Nesse momento, durante a pesquisa, vimo-nos diante de um dilema, porque todos apontam o professor de História como o profissional habilitado para abordar esta temática na escola. Por outro lado, deparamo-nos com

professores respondendo à pergunta 8 do questionário: “Já trabalhou com a temática: ‘educação patrimonial’?”

E as respostas dominantes foram: “não possuo domínio”, “não tive formação suficiente”, “não me foi proporcionado esse conhecimento”. Por isso, falar de patrimônio cultural não é considerado uma tarefa fácil, ainda mais tratando-se de Rondônia, visto que existem poucos materiais preservados, como apontam diversos historiadores locais.

Assim sendo, vimo-nos na necessidade de pesquisarmos um pouco mais a formação oferecida pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, para os professores de História, e nos deparamos com a realidade apontada pelos professores, confirmando suas afirmações.

Chegamos a essa conclusão ao conferirmos o currículo do curso de História, e notamos que o primeiro contato com a História Regional só ocorre no 4º período com a disciplina História da Amazônia, de 80 horas. No 5º período, o aluno estuda a disciplina História de Rondônia, também de 80 horas. Ambas as disciplinas possuem uma ementa mostrando o conteúdo delas, sendo condizentes com a realidade. Porém, o estudo do curso inteiro sobre a temática se resume às 160 horas somadas das duas disciplinas. Ao analisarmos o currículo oficial do curso de História, notamos que a educação patrimonial não se encontra inserida, ou seja, não é vista como pertencente à formação dos docentes de História.

Então, perguntamo-nos: se os professores de História não recebem formação em Rondônia para ensinar educação patrimonial na Escola, isso fica sob responsabilidade de quem? Pesquisamos alguns cursos ofertados pela universidade e só encontramos no curso de Arqueologia uma disciplina que aborda a educação patrimonial. A título de comparação, o curso de Arqueologia trabalha muito as questões da Amazônia e Rondônia. O resultado encontra-se apresentado em forma de tabela, construída a partir de informações coletas junto à Instituição de ensino:

Tabela 3 – Currículo do curso de Arqueologia da UNIR

PERÍODO	DISCIPLINA	C.H
1°	Ecologia da Amazônia	60
2°	História da Amazônia I	60
3°	Introdução ao Patrimônio	40
4°	História da Amazônia II	60
5°	Arqueologia da Amazônia I	60
6°	Arqueologia da Amazônia II	60
7°	Arqueologia de Rondônia	80
TOTAL		420

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Legenda: Carga Horária (C.H).

Observamos que os profissionais graduados no curso de Arqueologia possuem uma carga horária muito superior ao curso de História para trabalhar com o Regional e o local. Além do mais, somente eles têm uma introdução ao patrimônio. Seguindo esse princípio, os formados no curso de Arqueologia são mais preparados, no que tange a Amazônia, Rondônia e Patrimônio. No entanto, a SEDUC não contrata arqueólogos para trabalhar nas escolas. Dessa forma, os alunos concluem o ensino médio sem nunca terem tido a experiência de saber o que é educação patrimonial.

Retomando a pergunta anterior, precisamos voltar com a ideia de Febvre (1965) da interdisciplinaridade proposta pela *nouvelle histoire* (nova história). Segundo Reis:

A história se associou a novas disciplinas: psicanálise, antropologia, linguística, literatura, semiótica, mitologia comparada, climatologia, paleobotânica. Novas técnicas são utilizadas pelo historiador: computadores, dendrocronologia, carbono 14, análise matemáticas modelos. Sensível às interrogações do presente, a história se aliou à antropologia e se interessou pelos aspectos simbólicos e culturais da sociedade (2000, p. 113).

Considerando o exposto pelo autor, a interdisciplinaridade seria a alternativa mais viável para se trabalhar a educação patrimonial, no meio acadêmico onde cada curso daria sua contribuição, formando-se, dessa forma, um núcleo em defesa de nosso patrimônio cultural, fazendo com que a instituição quebrasse o silêncio em relação às mazelas praticadas em nosso Estado contra o patrimônio. Também seria viável a interdisciplinaridade nas escolas de ensino básico. E isso já vem sendo adotado em alguns lugares. Por exemplo, em Minas Gerais, o Instituto Estadual do

Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais – IEPHA¹³, em seu site na internet, disponibiliza sugestões de atividades para professores trabalharem nas escolas a educação patrimonial de forma interdisciplinar: História, Geografia, Artes, Ciências, Língua Portuguesa e tantas outras.

As outras questões levantadas pelos professores, tais como: “falta de apoio governamental”, “pouca valorização e falta de materiais específicos”, encontram-se implícitas na Portaria nº 1163-GAB/SEDUC/2012, já citada neste trabalho. Em seu segundo artigo, no parágrafo 2º, alista dez temáticas para serem trabalhadas na parte diversificada como “Temas Transversais ou como conteúdos obrigatórios de cada componente curricular”, entretanto em momento algum se faz menção ao Patrimônio Cultural, limita-se a mencionar a “Pluralidade Cultural”.

Portanto, o dilema é: espera-se que os professores de história trabalhem a História regional e local, e também abordem a temática patrimônio cultural, sendo que recebem uma formação inicial de apenas 160 horas, para abordarem a História da Amazônia e de Rondônia, e no caso do patrimônio nem recebem uma formação. Acrescenta-se a isso uma legislação educacional que não dá o devido valor a esse aspecto. Todos esses fatores somados ajudam a aumentar a situação de descaso em torno do patrimônio cultural da E.F.M.M.

Infelizmente, perde-se com isso a grande oportunidade de usar a escola como destacado por Oriá por ela ser:

O locus privilegiado para o exercício e formação da cidadania, que se traduz, também, no conhecimento e na valorização dos elementos que compõem nosso patrimônio cultural. Ao socializar o conhecimento socialmente produzido e ao preparar as atuais e futuras gerações para a produção de novos conhecimentos, a história está cumprindo o seu papel social (1998, p. 130).

Creemos que o ensino de História, seja ele o geral, regional ou mesmo o local, associada à Educação Patrimonial, vivenciada a partir das experiências sociais e culturais, contribuirão para a preservação da memória, da identidade e do patrimônio cultural, seja ele material ou imaterial. Por isso, reforçamos o distanciamento existente entre as ações práticas e o discurso teórico de tudo o que está por trás dessa problemática abordada.

¹³ Disponível em: <http://www.iepha.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=92&Itemid=143>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

A partir do próximo subcapítulo, abordaremos as falas dos ex-ferroviários e ex-usuários da Madeira-Mamoré. Isso é de suma importância para o contexto do estudo, visto que essas pessoas que tiveram uma ligação direta com esse patrimônio possuem tendência de valorizar o que o historiador Teixeira (1998) chama de “mito fundador do Estado de Rondônia”.

5.4 MADEIRA-MAMORÉ

O historiador Teixeira fez uma admirável exposição do que a E.F.M.M. simboliza ao narrar:

Em meio à euforia da borracha, contingentes de operários construíram um dos maiores marcos da modernidade da Amazônia. A lendária Madeira-Mamoré, que interligava os trechos encachoeirados do Madeira ao Mamoré, deveria ser um símbolo. Como representação máxima da tecnologia e da civilização, ela deveria estabelecer a viabilizar as práticas do capitalismo nos ermos do extremo sertão oeste, em pleno mundo encharcado da Amazônia. Palco de um espetáculo audacioso e ao mesmo tempo trágico, os trilhos da E.F.M.M. repousaram sobre as vidas de milhares de operários, que em suas obras vieram trabalhar (1998, p. 142).

No entanto, o que presenciamos, ao longo da história, foi esse símbolo da nossa cultura ser entregue ao acaso e sistematicamente depredado de todas as formas possíveis e imagináveis.

Esse fenômeno se intensificou, segundo Borzacov (2011, p. 154), a partir do Decreto nº 58.501, de 25 de maio de 1966, visto que a Madeira-Mamoré foi enquadrada por esse como “deficitária”. Ainda, de acordo com a autora, esse decreto marcou o início do que ela chamou de “erradicação da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré”. Dessa maneira, a ferrovia foi transferida para o Ministério do Exército, sob a tutela do 5º Batalhão de Engenharia de Construção, que passou pelo mesmo decreto a ser o responsável pela construção da rodovia, ligando a cidade de Porto Velho e Guajará-Mirim, provocando, assim, a extinção da E.F.M.M., baseado no “falso argumento” da não justificação de rodovia e ferrovia existirem paralelamente.

Em nossa pesquisa, refizemos o percurso entre as duas cidades. Aproveitamos para fazermos registros e algumas entrevistas, que a partir de agora compartilharemos neste trabalho.

5.4.1 Sentimento – tristeza e saudade

É importante salientar que essa situação de descaso chega a ser caótica, levando alguns a afirmarem que a população das cidades de Porto Velho e Guajará-Mirim não se identifica com sua história¹⁴. É claro que tal pensamento se limita ao campo da linguagem do senso comum, porque, de forma simplista, começa-se a achar que a identificação é construída, tão somente, a partir do reconhecimento de alguma origem casual, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal (HALL, 2000. p. 106).

Em vez disso, compreendemos que, em qualquer processo de construção da identidade ou identidades, a princípio ocorrem pela moldagem de um determinado grupo que se apropria de seus valores, manifestações perpetuando-os na sua história, passando a seguidas gerações. Entretanto, isso não significa necessariamente que as identidades de um povo são passadas através dos genes a futuras gerações; por esse motivo, concordamos com o que o próprio Hall (1999, p. 48) afirma: “As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas, transformadas no interior da representação”.

Com essas percepções teóricas, fomos em busca daqueles que, em dado momento da história, ajudaram a moldar a identidade de um povo, que teve como ponto de origem a construção da Madeira-Mamoré. Buscamos extrair da memória desses ex-ferroviários e ex-usuários pontos relevantes em suas falas, que passaremos a trazer para discussão e análise.

Sobre a relação dessas pessoas (que determinamos de sujeitos) com a E.F.M.M., selecionamos algumas falas que servirão de norte para uma análise:

Minha relação com a **Madeira-Mamoré** é linda (pausa). Fui trabalhar em mil e novecentos e quarenta e nove. Graças a Deus e meu padinho que me colocou lá na oficina de máquina pra lavar peças. Eles diziam: “ocê é um bom garoto”. Meu pai trabalha na estrada, mais foi o padinho que consegui me colocar. Meu irmão também trabalhou lá. Entrei com quinze anos, era meu sonho, só sair em mil e novecentos e setenta e dois quando me mandaru pro 5° BEC **(S01)**.

¹⁴ É importante salientar que: Algumas identidades gravitam ao redor daquilo que Robins chame de “Tradição”, tentando recuperar sua pureza anterior e recobrir as unidades e certezas que são sentidas como tendo sido perdidas. Outras aceitam que as identidades estão sujeitas ao plano da história da política, da representação e da diferença e, assim, é improvável que elas sejam outra vez unitárias ou “puras”; essas, conseqüentemente, gravitam ao redor daquilo que Robins (seguindo Homi Bhabha) chama de “Tradução”. (HALL, 2001, p. 87).

Eu trabalhava no galpão. Era o tempo mais alegre. Trabalhei no BEC (pausa) mais não era a merma coisa **(S02)**.

Graças ao trem eu vinha vender na feira castanha, mandioca, banana e comprar mantimento pra família **(S04)**.

Era medonho quando cunziava pro monte de homem da estrada, melhorou quando fui trabalhar na escola di merendeira **(S06)**.

A **estrada de ferro** era boa para quem tinha dinheiro. Às vezes, eu vinha do km 26 de pé, até o areial porque não tinha dinheiro **(S07)**.

Ficam nítidos, na fala dos que trabalhavam na Madeira-Mamoré, o amor e a paixão pela ferrovia, em expressões como “meu sonho” **(S01)**, “era o tempo mais alegre” **(S02)**. Em certo momento, o entrevistado **(S01)** chorou ao falar da morte de seu irmão, que começou como “foguista” e foi promovido à maquinista. Segundo ele, seu irmão era mais conhecido como “contrapino”, falecendo em uma viagem, ao cair do trem e bater a cabeça.

No entanto, a vida para as pessoas que moravam às margens da ferrovia não era fácil, como **(S07)** afirmou que bom “era para quem tinha dinheiro”.

Outra questão muito narrada pelos entrevistados foram seus sentimentos ao ver o estado de abandono da Madeira-Mamoré e de todo seu acervo perdido ao longo do tempo. Seguem algumas transcrições:

Dói ver aquelas máquinas lindas abandonadas. É vergonha pro governo. (pausa) também pra nós **(S01)**.

O povo não quer saber. (pausa) bom pra estrada de ferro foi o Coronel Jorge Teixeira, esses de hoje não tão nem aí. **(S02)**.

Dá saudade di ver os homens consertando o trem. Nem vou mais lá na beira, tudo abandonado **(S03)**.

Isso aí moço que ocê ver é triste. Pior foi quando encheu tudo isso aqui na inchete, a igrejinha, minha casa e esse prédio abandonado da frente, onde parava o trem em Murtinho **(S04)**.

Você viu com os próprios olhos como tá a onde era a caixa-d'água de abastecer o trem no lata! É só matagal e mais nada (pausa) é uma pena **(S05)**.

Fui no médico e pedi pra minha neta me levar lá, fazia anos que não via. Tá medonho, feio, até u museu acabou. **(S06)**.

O que me deixa mais infeliz é saber que tudo aquilo vai acabar do jeito que vai. Talvez meus filhos veja o fim de tudo **(S07)**.

O que eu mais gostava dessa cidade era o trem. Fui olhar como ficou na inchete (pausa) muito feio, tinha gente pescando, tudo embaixo-d'água **(P08)**.

Esses sentimentos em relação Madeira-Mamoré e tudo o que ela representa para essas pessoas podem ser explicados com base em Chauí, a discorrer sobre mitos:

A memória social ou histórica, que é fixada por uma sociedade através de mitos fundadores e de relatos, registros, documentos, monumentos, datas e nomes de pessoas, fatos e lugares que possuem significado para vida coletiva. Excetuando-se os mitos, que são fabulações, essa memória é objetiva, pois existe em objetos (textos, monumentos, instrumentos, ornamentos, etc.) e fora de nós (2002, p. 129).

De fato, a autora estabelece muito bem a questão de mitos fundadores, também já pontuado por Teixeira (1998), ela também fala de “relatos, registros, documentos, monumentos, datas, e nomes”. Portanto, tudo isso, torna válidas as lembranças da época de funcionamento da Madeira-Mamoré e tudo o que ela representava ao povo, que foi fundado em seu entorno justifica esses sentimentos e também a necessidade de preservar e restaurar o que ainda sobrou.

Para visualizarmos de maneira mais profunda os sentimentos dessas pessoas, preparamos uma montagem de fotos que mostra a realidade atual de vários locais que visitamos para compor o escopo da pesquisa. Após isso, fizemos uma montagem tendo como fotografia central um *outdoor* (foto 3) espalhado por diversas partes da cidade, fazendo alusão à Madeira-Mamoré. As duas primeiras fotografias são Jaci-Paraná (foto 1) à esquerda e à direita a máquina que se encontra no distrito de Abunã (foto 2). Abaixo da fotografia central (foto 3) temos a esquerda a (foto 4) mostrando a caixa-d'água onde o trem era abastecido no Distrito do Iata, a caixa de abastecimento se encontra a cerca de 3 km do atual distrito e a fotografia a direita é antiga ponte sobre o Rio Mutum Paraná, que ficou ilhada após a construção das barragens no Rio Madeira.

Figura 9 – Montagem de fotografias da realidade atual da Madeira-Mamoré



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

As fotografias acima, associadas à fala dos entrevistados, nos mostra a real situação em que se encontra o que restou da Madeira-Mamoré. Por isso, trazemos inicialmente para esta discussão o comentário feito pelo entrevistado **(S02)**, ao dizer que “bom pra estrada de ferro foi o Coronel Jorge Teixeira”. Esse sentimento também é compartilhado pela historiadora local, Borzacov, ao se referir ao então Governador da seguinte forma:

A reativação estendeu-se em 1983 até Teotônio, e teria prosseguido se o Governador Teixeira tivesse continuado no governo. [...]. Lamentavelmente, quando o Governador Jorge Teixeira deixou o governo de Rondônia, em 1985, a E.F.Madeira-Mamoré deixou de ser prioridade para as áreas da cultura e do turismo (BORZACOV, 2011, p. 161).

Esse mesmo sentimento, em relação a Jorge Teixeira, também foi compartilhado por mais dois dos entrevistados. Isso indica uma certa admiração por aquele que talvez foi um dos poucos representantes do poder executivo que tentou preservar parte da história, memória e patrimônio da Madeira-Mamoré. Mas também queremos deixar registrado que 60% dos entrevistados culpam os militares, pelo desaparecimento de boa parte do acervo da Madeira-Mamoré que estava sob sua custódia desde que assumiram o controle da ferrovia em 1966. Esse fato também foi registrado por Ferreira (2005).

Ao analisarmos o conteúdo das falas transcritas anteriormente, percebemos que “abandono” é a que mais se repete; essa é a realidade da Madeira-Mamoré hoje. E pouco se tem feito para amenizar a destruição do que ainda resta, por isso a preocupação do entrevistado **(S07)** se justifica, pois acredita que tudo vai acabar e que seus filhos serão testemunhas oculares desse fato.

Quanto à frase: “Minha vida é tudo aquilo ali. Só vou sair de lá (Madeira-Mamoré) quando morrer”, atribuída ao ferroviário Lord Jesus Brown, exemplifica muito bem os sentimentos dos antigos ferroviários. O entrevistado **(S01)** disse:

quando comecei a trabalhar na Madeira-Mamoré, em 1949 aos quinze anos, tinha mais ou menos 900 empregados. Em 1972, quando o trem tocou pela última vez, acho que tinha uns 600 (pausa), (emoção), (pequenas lágrimas escorrendo pelo rosto) foi o dia mais triste pra mim e pra todos os colegas.

Colocamos essas duas falas de forma paralelas para fazermos uma crítica àqueles que nada ou muito pouco fazem pela Madeira-Mamoré, e muitas vezes se acham no direito de usar os sentimentos de homens que seriam capazes de darem suas vidas pela lendária ferrovia. Corroborando com a ideia de que os antigos ferroviários são capazes de fazerem sacrifícios extremos, Borzacov menciona que para o trem voltar a percorrer os 7 km iniciais:

O equipamento rodante ferroviário foi restaurado de forma artesanal, em oficina adaptada no armazém nº 2. Os antigos ferroviários fundiram eles próprios as peças imprescindíveis à restauração (raras foram as reposições com peças novas) (2011, p. 161).

Por que tanto sacrifício? A autora responde que era para verem “a locomotiva andando, percorrendo trilhos, fazendo ouvir seu barulho típico, seu sino e o silvo de seu apito”. O empenho e sacrifício dessas pessoas devem ser valorizados, pois, elas ajudaram a constituir o que são hoje cidades importantes, e ao fazermos isso, como sociedade mostramos nosso respeito pela cultura, memória, identidade e o patrimônio. Existem bons exemplos de projetos que nos mostram como criar o senso de pertencimento, o vínculo de identidade com os mitos fundadores do local e, acima de tudo, como preservar a cultura e o patrimônio para as novas gerações¹⁵.

Sendo assim, insistimos que a educação patrimonial precisa ser algo concreto, em que crianças e adultos possam ter a oportunidade de receberem formação, para só então exercerem uma transformação no modo de analisar um patrimônio cultural, seja ele qual for.

Creemos que esse seria o caminho. Dessa forma, evitaríamos o que presenciei *in loco* no museu de Guajará-Mirim, onde contei cerca de 27 peças referentes à Madeira-Mamoré, além, é claro, de algumas fotografias e as máquinas 17 e 5 ali expostas. Já em Porto Velho nem isso foi possível porque o pouco que sobrou do acervo foi retirado após a enchente histórica de 2014. É necessário disponibilizar o acervo ao público, tornar atraente aos turistas, conhecer a história. Apenas para exemplificar o porquê dos museus da E.F.M.M. não atraírem visitantes, destacamos o Museu de Guajará-Mirim, conforme as Figuras 9 e 10 a seguir:

¹⁵ ABPF – Regional Campinas. **O Projeto Criança no Trem** visa levar conhecimento, cultura, além da experiência única de viajar em um antigo trem a vapor a escolas situadas em locais de baixa renda, tudo isso a um preço mínimo. A criançada estuda, se diverte, passeia, conhece a natureza, leva esta linda recordação para casa. E o legal, o projeto é aberto aos pais; eles podem acompanhar seus filhos no passeio.

O **Projeto de Restauração da Estação Ferroviária de Mairinque**, elaborado pela empresa paulista Helena Ayoub Silva & Arquitetos Associados, da Capital, foi o vencedor do concurso realizado pelo Governo do Estado de São Paulo e rendeu um prêmio de R\$ 400 mil ao escritório de arquitetura.

Figura 10 – Fotografia do Museu de Guajará-Mirim¹⁶



Fonte: Elaborada pelo pesquisador.

O museu, apesar de possuir um tamanho pequeno, mant m a aparência da época de sua constru o. Ele fica em ótima localiza o na cidade, porque é caminho obrigatório para os turistas que desejam cruzar o Rio Mamoré com destino à cidade de Guayaramer n na Bolívia, com o objetivo de fazerem compras.

Porém, os visitantes ficam pouco tempo nesse local devido ao acervo ser extremamente reduzido, como mencionamos anteriormente e confirmado na fotografia a seguir:

¹⁶ O museu de Guajará-Mirim também sofreu com a enchente histórica de 2014. No entanto, no momento já foi recuperado e aberto ao público para visitas, porém com um número muito reduzido de objetos expostos.

Figura 11 – Fotografia de peças e ferramentas da ferrovia Madeira-Mamoré



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Ao se deparar com esse acervo tão pequeno, vem à mente uma das coisas que mais ouvi durante a pesquisa: “Tal pessoa tem muitas coisas da Madeira-Mamoré” ou “fulano sabe muito sobre a ferrovia e as pessoas que ali trabalharam”. Sabemos que essa era a forma, até então, de se tentar preservar o pouco que ainda resta dessa história, porém esse tipo de preservação está fadado ao fracasso.

Portanto, entendemos como primordial mudarmos a cultura existente de querermos guardar o conhecimento e o acervo cultural para nós. O historiador Marco Teixeira apontou, em uma de suas entrevistas, a determinada rede de televisão local, o péssimo costume em Rondônia de se atear fogo em documentos, dificultando os registros históricos. Da mesma forma, vejo que insistir em manter o pouco que sobrou da lendária Madeira-Mamoré em nível pessoal é o mesmo que queimar nossos documentos, nossa história, nossa identidade e nossa memória.

Talvez, nesse aspecto, encontre-se o maior erro em relação à preservação do patrimônio da Madeira-Mamoré, porque, apesar de ela ser o marco de partida para fundação da cidade de Porto Velho e Guajará-Mirim, não foi levado em consideração

um ponto fundamental, o de considerar os sujeitos como “atores sociais” e não apenas como “informantes” (BIANCO-FELDMAN, 1987, p. 9). É exatamente isso que foi feito ao longo do tempo. As pessoas foram vistas como informantes sem levar em consideração a questão da utilização de fenômenos como a história, a linguagem e cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo em que nos tornamos (HALL, 2000, p. 109). Por isso, em toda a pesquisa considerarmos nossos entrevistados não como meros informantes, e sim como atores sociais.

Entendemos, ao lermos Gaskell, que as representações sociais não surgem tão somente das mentes individuais:

Embora as experiências possam parecer únicas ao indivíduo, as representações não surgem das mentes individuais; em alguma medida, elas são o resultado de processos sociais. Neste ponto, representações de um tema de interesse comum, ou de pessoas em um meio social específico são, em parte, compartilhadas (2000, p. 71).

Em vez disso, as representações são o resultado de processos sociais. No entanto, infelizmente ao se tratar da representação do tema comum a nós: Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, o mito fundador do Estado de Rondônia, não compartilhamos como povo, a cultura, memória, identidade e o patrimônio. Por este motivo, há tanto descaso e silenciamento em torno desse importante patrimônio cultural ao longo de seus 366 km de trilhos, que começaram a ser assentados há mais de 100 anos.

5.5 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CULTURA DIGITAL: UMA PROPOSTA PARA PRESERVAÇÃO DO COMPLEXO DA E.F.M.M.

Os educandos precisam ser orientados para que consigam encontrar a passagem para a cidadania, daí a importância da escola e dos professores, incluídos os de História, pois estão preparados para estimular o senso crítico de cada um. Este aspecto é de grande relevância porque, de acordo com Moraes, Ramalho e Silva:

Pautar o ensino na perspectiva de construção, preservação e valorização do meio é promover a transformação da cultura contemporânea. Diante disso, sugere-se aos professores o desenvolvimento de uma prática de ensino voltada para a

preservação dos bens culturais do patrimônio da cidade como ferramenta essencial na construção de uma nova cidadania e identidade do homem (2006, p. 5).

Diante dessa necessidade docente e por tudo o que foi exposto até aqui, em relação à Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, perguntamos aos professores, ex-ferroviários e ex-usuários da ferrovia, sua opinião sobre a possibilidade da construção de um Museu Virtual e outro de Imagem e Som. Suas respostas se encontram no próximo subcapítulo.

5.5.1 Ponto de vista dos professores, ex-ferroviários e ex-usuários da E.F.M.M. sobre museu virtual e museu de imagem e som

Nossa ideia surgiu a partir da leitura do livro CULTURADIGITAL.BR. Essa obra consiste em vinte entrevistas realizadas nas cidades de São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Brasília. O resultado é uma mostra muito representativa do pensamento contemporâneo cultural, sobre a cultura digital. Segundo Savozoni e Cohn (2009, p. 64), o economista Ladislau Dowbor responde à pergunta: o digital potencializa ou fortalece uma sociedade colaborativa em relação à sociedade competitiva?

Eu não tenho dúvida. O fato é que a circulação se tornou gratuita. Por enquanto ainda tem certas coisas que são pagas, porque nós temos resquícios da visão do século passado dos pedágios. Tem gente que fica indignada de ver alguma coisa que circula de graça, mas, no caso do conhecimento, é maximizar os usos, é maximizar o acesso, porque esse é um processo cultural, um processo civilizatório. A evolução para a sociedade do conhecimento não garante, mas abre sim a possibilidade muito mais democrática (SAVOZONI; COHN 2009, p. 64).

Com base nesses critérios de evolução apontados pelo entrevistado, e na tendência de cada vez mais a sociedade fazer uso do digital, fizemos a proposta sobre o museu virtual e de imagem e som. E também levamos a questão para os professores, que tiveram a oportunidade de expressar o que pensam sobre essa possibilidade ao responder à pergunta 13 do questionário: “O que acha da construção de um Museu Virtual e outro de Imagem e Som, com o objetivo de preservar o acervo físico existente da E.F.M.M. e, principalmente, a preservação da nossa História e Cultura?”.

Penso que seria uma ótima contribuição para a nossa cidade, pois seria uma contribuição para a educação, para o turismo e a cultura. Possibilitaria o resgate de nossa identidade e a valorização de nossa História **(P02)**.

De grande valia, culturalmente é dito do povo rondoniense que não valorizamos nossa cultura; seria uma maneira de ampliar o acesso pra nós da terra, e para pessoas de outras regiões **(P03)**.

Com o avanço e a facilidade da tecnologia, um museu virtual seria uma ferramenta importantíssima para estudo, pesquisa e democratização da informação, principalmente do patrimônio que se encontra fora do estado **(P06)**.

Entendo ser de suma importância para disseminar com maior propriedade a história regional e local as pessoas visitantes. Ao mesmo tempo que cultivará suas memórias, os informará, divertirá, educará e, acima de tudo, fortalecerá a cultura local. Nada melhor que sentir a sensação de vivenciar a história *in loco* **(P07)**.

É de grande valia para que as gerações futuras possam fazer uso desse acervo cultural no museu virtual para ter o conhecimento de nossa História e manter viva na memória e no tempo **(P10)**.

Excelente ideia, mas tais propostas devem ser divulgadas para que uma grande parcela tenha conhecimento e acesso **(P13)**.

Excelente ideia, pois recursos virtuais chamam a atenção da juventude e de todos que queiram conhecer melhor a História de sua região **(P14)**.

Vejo que se trata de uma boa ideia, porém o espaço físico é essencial **(P15)**.

As respostas à décima terceira pergunta do questionário aplicado aos professores foram selecionadas porque julgamos que contribuem para a discussão. Os demais professores se limitaram a dizer: “ótimo”, “muito bom”, “excelente proposta” e “de grande valia”. Mais uma vez, trazemos para esse contexto discursivo Savozoni e Cohn, ao esboçarem a resposta do Creative Commons Ronaldo Lemos:

Cultura digital é tudo que explora as novas mídias que surgiram e se popularizaram nos últimos 15 anos. A mídia se transformou e com isto surgiu um monte de oportunidades, de relações sociais que eram impossíveis antes deste tipo de mídia descentralizada de duas vias que a gente tem hoje. É a história do trem, da estrada de ferro que chega na cidade e aquilo muda completamente a forma em que as pessoas novas mídias estão mudando de forma transversal todas as organizações vivem. O que a gente está vendo hoje é um novo tipo de estradas virtuais, novos caminhos e novas formas de pessoas se conectarem, que estão reestruturando completamente a forma de como a cultura é feita. Essas de relacionamento, como impacto em todas as esferas: a cultura, a política, a ciência, o direito, a economia (2009, p. 64).

Notamos, então, que os professores reconhecem a necessidade de conhecerem ainda mais o mundo virtual, que inevitavelmente tem se tornado parte da vida das pessoas.

Além dos professores, os ex-ferroviários e os antigos usuários da estrada de ferro também reconhecem a importância de se fazer algo novo e diferente para preservar o que ainda resta do acervo cultural deixado pela Madeira-Mamoré. Selecionamos dois trechos de entrevista que acentuam essa necessidade.

Eu não entendo muito disso (museu de imagem e som), mas acho bom, porque posso ouvir de novo (pausa) o som da máquina iniciando (fez com a boca o seguinte barulho batendo no peito) flop, flop, flop... tô... tô... tô. (risos geral) é lindo **(S01)**.

Eu até mexo um pouquinho no computador e na internet, acho bom ter isso nos antigos galpão. Poder ver fotos antigas, peças do trem e ouvir o apito de novo, me lembra o papai no km 26 **(S07)**.

Notamos que, apesar de conhecerem pouco das possibilidades tecnológicas, os entrevistados têm interesse nesse tipo de preservação. Ainda mais, é de conhecimento geral que muitas pessoas possuem um acervo pessoal dos tempos áureos da Madeira-Mamoré, a exemplo do **(S01)**. Todo esse material poderia ser colocado à disposição do público se as propostas aqui esboçadas fossem aceitas. Como sugeriram, por analogia, Savozoni e Cohn:

Quando eu falo dos papiros, estou ressaltando aqui um aspecto positivo dessa história. Ter papiros digitalizados e, portanto, acessíveis massivamente, é também uma forma de preservar esses papiros, no sentido de que eles vão ser objetos de menos manipulação, que seria destrutiva para eles. Isso é uma coisa positiva, há uma preservação do suporte físico dessa memória escrita, ao mesmo tempo em que há uma massificação da possibilidade de acesso a esse conteúdo. A velocidade desse processo muda de acordo com a consciência da sua importância. Evidentemente há também a preocupação com formas de preservação (2009, p. 256).

Creemos que esse seria o caminho. Dessa forma, evitaríamos o que presenciei *in loco* no museu de Guajará-Mirim, onde contei cerca de 27 peças referentes a Madeira-Mamoré, além, é claro, de algumas fotografias e as máquinas 17 e 5 ali expostas; em Porto Velho, nem isso foi possível. O que mais ouvi nesta pesquisa foi: “Tal pessoa tem muitas coisas da Madeira-Mamoré” ou “fulano sabe muito sobre a ferrovia e as pessoas que ali trabalharam”. Sabemos que essa era a forma, até

então, de se tentar preservar o pouco que ainda resta dessa história, porém esse tipo de preservação está fadado ao fracasso. É necessário disponibilizar isso ao público. Daí o motivo de nossa proposta.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, estabelecemos quatro objetivos específicos com a finalidade de alcançarmos o objetivo geral e responder à questão problematizadora da pesquisa. Sendo eles alocados na seguinte ordem:

Primeiro, verificar a importância social e cultural de uma formação docente com enfoque na educação patrimonial e a legislação vigente:

Observamos que a legislação não foi suficiente para proteger esse Patrimônio Cultural Nacional. O tombamento da ferrovia, igualmente, ainda não demonstrou sua força em proteger o Complexo do Conjunto Histórico, Arquitetônico e Paisagístico do Pátio Ferroviário da Estrada. É histórico o descaso com tudo o que representou e representa o símbolo maior de uma conquista e do marco inicial de um povo formado a partir de várias culturas, povos e línguas. Uma vitória conseguida sobre uma Selva Amazônica inóspita à custa de muito dinheiro, sofrimento e, acima de tudo, de muitas vidas humanas perdidas nessa saga.

Esse descaso indica que precisamos repensar e desenvolver uma educação patrimonial em que os herdeiros tenham a sensação de pertencimento dos símbolos, que consigam se identificar individual e coletivamente com tudo aquilo que representou um triunfo diante das inúmeras adversidades apresentadas. Somente dessa forma viveremos o presente, sem nos esquecermos do passado e trilhando o futuro com responsabilidade, sabendo que a natureza nos deu a maior riqueza de todas, a nossa diversidade biológica, cultural, linguística e racial que caracterizam nosso lugar e nosso povo.

Assim, com base nas reflexões obtidas a partir da pesquisa, verificamos que a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré como um patrimônio cultural está em ruínas, podendo chegar ao seu fim. Não é apenas uma questão de preservar o restante dos bens materiais, como também os bens imateriais precisam ser preservados.

Porém, a preservação desse bem histórico cultural apresenta-se como uma tarefa colossal, como mostramos do decorrer do estudo. Concluímos que não há uma política pública séria que visa proteger este patrimônio. Uma evidência clara disso são as constantes audiências públicas impetradas, visando obrigar as autoridades federais, estaduais e municipais cumprirem seu papel como representantes legais da sociedade.

Também, a Universidade Federal de Rondônia silenciou-se ao presenciar os abusos feitos contra os diversos patrimônios do Estado de Rondônia e nem mesmo na esfera da instituição tem trabalhado de forma sistematizada a conscientização para uma educação patrimonial em cursos que teriam a obrigação de fazê-lo.

O segundo objetivo específico proposto foi investigar como os professores de História Geral e de Rondônia têm abordado a temática educação patrimonial em suas aulas.

Não existe uma educação escolar voltada para a conscientização do patrimônio público rondoniense. Isso nos mostra que a Secretaria Estadual de Educação também não tem feito sua parte junto à sociedade quando o assunto é o patrimônio histórico e cultural de nosso povo.

Constatamos que não há nem mesmo uma formação específica, no curso de História, possibilitando os professores a trabalharem, após formados, com essa temática nas escolas públicas estaduais.

Faz-se necessário pontuarmos que apenas os profissionais formados em Arquivologia possuem uma boa carga horária em seu curso para trabalharem com esse importante tema, no entanto a legislação não permite que eles sejam contratados como professores para atuarem na formação dos alunos do ensino básico.

Já os professores de História Geral e de Rondônia não trabalham na perspectiva da educação patrimonial por vários motivos. Entre eles estão: formação inadequada, falta de material, alegação de uma carga horária exacerbada. O conteúdo programático não contempla nem mesmo educação patrimonial nos temas transversais, falta de interesse dos alunos e dos próprios professores, sendo que um deles alegou que isso é mais valorizado na universidade.

Entretanto, os professores também têm sido omissos nessa questão. Além disso, eles não estão dispostos a trabalhar no paradigma da nova história que prima pela interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento que deveriam dar sua parcela de contribuição para preservação e restauração do patrimônio histórico e cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

Isso nos mostra a necessidade de criarmos uma consciência crítica sobre a necessidade de valorizarmos a nossa cultura. Porém, para chegarmos a esse nível de conscientização por parte de professores, equipe gestora e alunos, algo muito maior precisa ser realizado. Por esse motivo, reportamo-nos à seguinte referência:

Se a grande exclusão dos novos tempos é a exclusão do conhecimento, a nova mídia poderia ser alternativa importante de acesso, desde que se torne fundamentalmente “política pública”, para além de sua mera mercantilização; poderia ser investimento estratégico na capacidade popular de saber pensar ou de “ler” a realidade criticamente para poder nela interferir, no sentido de Paulo Freire (DEMO, 2011, p. 87).

Em suma, esperamos que a sociedade rondoniense, em futuro breve, seja dotada de cidadãos que possuam não apenas conhecimentos tecnológicos, mas domínio dos processos produtivos e qualidades pessoais, com níveis adequados de criatividade, qualidade, produtividade e desenvolvimento pessoal e emocional.

No entanto, será preciso repensar a práxis, conforme Freire:

Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que *estar sendo*. Sua “duração” – no sentido bergsoniano do termo –, como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança. Enquanto a concepção “bancária” dá ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (1987, p. 73).

A práxis precisa ser repensada, por isso somos favoráveis às mudanças. Queremos ver uma iniciativa concreta de reativação do importante complexo Madeira-Mamoré. Também almejamos ver a formação adequada de professores para atuarem de forma a levar seus alunos a refletir sobre o valor da história, cultura, patrimônio, identidade, entre outros.

Já o terceiro objetivo específico, tinha como proposta analisar os relatos sobre a importância da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – E.F.M.M., para a formação do Estado de Rondônia a partir do olhar dos ex-ferroviários e ex-usuários:

De forma nostálgica, muitos entrevistados, tanto do grupo de ex-ferroviários e ex-usuários da ferrovia como do grupo docente, externaram sua saudade dos trens deslizando sobre os trilhos, como também a preocupação de ver tudo o que sobrou se esvaindo com o tempo.

Porém, esse tom nostálgico não preservará e muito menos restaurará parte do complexo da Madeira-Mamoré o mito fundador de Rondônia, que foi criado a partir da construção da ferrovia. Isto indica a necessidade de ações mais pontuais em busca da restauração e preservação do patrimônio que ainda resta do complexo da E.F.M.M.

E por último o quarto objetivo específico, sugerir a preservação do acervo cultural por meio da criação de uma cultura digital.

Apresentamos como contribuição do estudo a proposta de uma educação patrimonial associada a uma cultura digital para preservação e restauração do complexo da E.F.M.M.

Fizemos a proposta da construção de um Museu Virtual e outro de Imagem e Som, sendo esse último exatamente onde se encontra o complexo ferroviário em Porto Velho. Cremos que esse seria o caminho para o resgate de muito acervo da Madeira-Mamoré que se encontram ainda disponível, embora abandonados ao longo dos 366 km da extinta ferrovia. Também é possível recuperar acervos para fins turísticos como, por exemplo, alguns quilômetros de trilhos e algumas das máquinas conhecidas como “Maria Fumaça”, e todo o complexo que se encontra em Porto Velho e Guajará-Mirim, desta forma incentivando a preservação por meio de um turismo eficiente. Além disso, um trabalho de conscientização incentivado a doação de acervos pessoais ainda existe ou pelo menos cedidos para catalogação, digitalização e disponibilização no Museu Virtual ou de Imagem e Som.

Como educador, não queremos presenciar o fim desse importante patrimônio. Portanto, para evitar que isso aconteça, nossa proposta de preservação se dá através da educação patrimonial e uma cultura digital. Isso significa dizer que é preciso pensar seriamente na criação de um museu virtual e também em um museu de imagem e som.

Em conclusão, podemos afirmar que, quanto ao objetivo geral da pesquisa: investigar se a formação docente valoriza a educação patrimonial como meio de preservação da História, Cultura, Memória e Identidade do povo rondoniense estabelecido às margens da antiga E.F.M.M., a resposta é NÃO.

Para aprofundarmos nessa discussão, elencamos como questão norteadora: em que medida a formação docente valoriza a educação patrimonial como meio de preservação do patrimônio Cultural em Rondônia?

Resposta: a formação docente não valoriza a educação patrimonial, e isso tem contribuído para algumas pessoas terem chegado à conclusão, com base no senso comum, de que o povo de Rondônia não tem cultura, sendo que isso não é verdade. Porém, esse conceito continua sendo alimentado em parte pelo silêncio das instituições de ensino superior e básico no estado de Rondônia.

A grande contribuição desta pesquisa não é apenas alertar para a necessidade de preservar o restante dos bens materiais e imateriais, mas, acima de tudo, a história, a identidade e a memória dos que curtiram, lucraram, perderam, sofreram, ouviram o apitar da chegada e da partida do trem e, mais importante de tudo, que viveram no período em que as “Marias Fumaça”, deslizavam sobre os 366 km de trilhos entre as cidades de Porto Velho e Guajará-Mirim no atual Estado de Rondônia.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALONSO, M. Formar Professores para uma Nova Escola. In: **O Trabalho Docente: Teoria & Prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 9-18.
- AMARAL, N. F. G. do. Um Pouco de Humor na Análise do Discurso: Resgatando a Subjetividade Discursiva. **Revista Primeira Versão**, Porto Velho, EDUFRO, ano I, n. 34. 2002a.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.
- BARBOSA, A. de S. **A propósito de um Estatuto para a História Local e Regional**: algumas reflexões, XII Semana de História da UNESP/França, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BIANCO-FELDMAN, Bela (Org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORZACOV, Y. P. **Imagens de Rondônia**: A fotografia documenta a História/Y. P. B. Porto Velho: 2011.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FAZENDA, I.C.A. et al. (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.
- FERNANDES, A. O. **Madeira-Mamoré do Gênio Humano ao Abandono**. Porto Velho: [s.n], 2005.

FERNANDES, J. R. Educação Patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 265-276, ago.1993.

FERREIRA, M. R. 1915. **A Ferrovia do Diabo**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores** – Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.W. & GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 64-89.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 2. ed. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1994.

GATTI, B. A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chave. **Diálogo Educação**. Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2009.

GONÇALVES, J. R. S. Autenticidade, memória e ideologias nacionais: o problema dos patrimônios culturais. IN ESTERCI, Neide, FRY, Peter, GOLDENBERG, Mirian (orgs.). **Fazendo Antropologia no Brasil**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 3. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

_____. Quem precisa da identidade? In. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (Org. Tomaz Tadeu da Silva). Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HARGREAVES, A. **Professores, cultura y postmodernidad**. Madrid: Ed. Morata, 1994.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado novas tendências**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

LALANDA, M^a Conceição e ABRANTES, M^a Manuela. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 41-61.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Análise de Dados Escritos na Pesquisa Qualitativa. In: _____. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 272-292.

LEWIN, Kurt. **Teoria de Campo em Ciência Social**. Tradução de Carolina M. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBÂNIO, José Carlos. Exigências educacionais contemporâneas e meios de comunicação. **9º Encontro Nacional de Vídeo e Educação**, São Paulo, Senac, 1996.

_____. Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-79.

_____. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANEVY, Alfredo. Entrevista: política da Cultura Digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio (Orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2009. p. 35-43.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEC/SPHAN/FNPM. **Proteção e Revitalização do patrimônio cultural no Brasil**. Uma trajetória. Brasília, 1980.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1996.

_____. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais** (Org. Maria Cecília de Souza Minayo, Simone Gonçalves de Assis e Edilsa Ramos de Souza). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

NEELEMAN, Rose. **Trilhos na selva**: o dia a dia dos trabalhadores da Ferrovia Madeira-Mamoré. Tradução de Ibraíma Dafonte Tavares. São Paulo: BEI Comunicação, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Public. Dom Quixote, I.I.E., 1992.

_____. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

ORIÁ, R. Memória e Ensino de História. In: BITTERCOURT, C. (Org). **O saber histórico a sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 128-148.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. **Ensinar história regional e local no ensino médio**: experiências e desafios. História & Ensino: Londrina, 2007.

PARÁ. Departamento de Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural. Belém, 2002 (Série Informar para Preservar, v. 1).

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE, 1993.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 9-18, ago-set 1989.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito (Org. Selma Garrido Pimenta e Evandro Ghedin). São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, M. J. F. **A Metodologia da Pesquisa Científica como ferramenta na Comunicação Empresarial**. Artigo, 2009.

PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. Campinas: Pontes, 1996.

PRETTO, Nelson De Luca. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

RAUSCH, Rita Buzzi. Professor-pesquisador: concepções e práticas de mestres que atuam na educação básica. **Ver. Diálogo Educação**. Curitiba, v. 12, n. 37, set/dez. 2012. p. 701-717.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales** – a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RIBAS, M. H. **Treinamento de professores**: sua validade e seus efeitos na prática docente. Uma análise da questão no Estado do Paraná. PUC/SP. Dissertação de Mestrado em Educação – 1989.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. Proposta metodológica para o ensino de história. **Revista de Ciências Humanas**, Erechim, v. 4, n. 4, 2003. p. 161-170.

RODRIGUES, Marly. **Preservar e consumir: o patrimônio histórico e turismo**. In: FUNARI, Pedro. Paulo PINSKY, Jaime (Orgs.). *Turismo e Patrimônio Cultural*. São Paulo: Contexto, 2001.

SACRISTÁN, G. J. & GÓMEZ, A. I. P. **Comprender y transformar la enseñanza**. 3. ed. Madri: Ed. Morata, 1994.

_____. Tendências investigativa na formação dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANT'ANNA, Iza Martins; SANT'ANNA, Victor Martins. **Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio. **Cultura Digital. BR**. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2009.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artemed.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

SILVA, Antônio Cândido. **Madeira-Mamoré o vagão dos esquecidos**. 2. ed. Porto Velho: Eudfro, 2000.

TANURI, Leonor Maria A historiografia da educação brasileira: uma contribuição para seu estudo na década anterior à da instalação dos cursos de pós-graduação. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **História da educação brasileira: a formação do campo**. Ijuí : UNIJUI, 1998.

TEATHER, Lynne - A museum is a museum is a museum... Or Is It?: Exploring Museology and the Web [Em linha]. In: BEARMAN, David. ; TRANT, Jenifer [eds.]. *Museums and the Web 1998*. [Consult. 12 julho 2015] Disponível na www: http://www.archimuse.com/mw98/papers/teather/teather_paper.html

TRIVINÓS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues e DANTE, Ribeiro da Fonseca. **História regional: Rondônia**. Porto Velho, Rondoniana, 1998.

TEIXEIRA, Simonne; MORAES, Allana *et al.* Educación Patrimonial: aprendiendo a conocer el Patrimonio Cultural. In: Anais “**Primeras Jornadas Del Mercosur y Segundas Bonarenses sobre Patrimonio Cultural y Vida Cotidiana**”. La Plata - Argentina (Texto publicado integralmente em CD-Rom, ISBN 987-21148-6-2). Novembro/2004.

VASCONCELOS, Iolane. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 97-104

VICENTINI, Paula Perin e ROSARIO Genta Lugli.. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL. **Decreto Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937**. Organiza a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional.

_____. **Legislação sobre Patrimônio Cultural** [recurso eletrônico]. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. 349 p. (Série legislação; n. 92) Atualizada em 2/1/2013.

_____. **Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: ministério da Educação, 2000.

_____. Ministério da cultura Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. **PORTARIA Nº 231**, de 13 de julho de 2007.

_____. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**.1988.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 58.501 de 25 de maio 1966**.

_____. Presidência da República. **Decreto de 10 de março de 1992**.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000**.

_____. Presidência da República. **Lei Complementar Nº 41, de 22 de dezembro de 1981**.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

FGV – PROJETOS. Prova de Concurso da Defensoria Pública do Estado de Rondônia.

RONDÔNIA. **Constituição Estadual**. Porto Velho: Assembleia Legislativa, 2002.

_____. **Leio Complementar 680**, de 7 de setembro de 2012.

_____. **Portaria N° 1163-GAB/SEDUC**, de 4 de abril de 2012.

SITES CONSULTADOS

Biblioteca Digital Fundação Getúlio Vargas. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/download/2163/1302>>. Acesso em: 7 de fevereiro de 2015.

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CONVICOM – Congresso Virtual de Comunicação Empresarial. Disponível em:<<http://www.comtexto.com.br/2convicomcomunicaMariaJoaquina.htm>> Acesso em: 15 jun. 2015.

IEPHA – Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais. Disponível em:
<http://www.iepha.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=92&Itemid=143>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

Museu and the web 1998. Disponível em:
<http://www.archimuse.com/mw98/papers/teather/teather_paper.html>. Acesso em: 15 fev. 2015.

Portal do MEC. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2014.

Qconcurso.com. Disponível em:
<[http://netstorage.fgv.br/dpero/DEF_RO>_Analista_da_Defensoria_Publica_Especialidade_Analista_em_Administracao_\(Analista_em_Administracao\)_Tipo_1.pdf](http://netstorage.fgv.br/dpero/DEF_RO>_Analista_da_Defensoria_Publica_Especialidade_Analista_em_Administracao_(Analista_em_Administracao)_Tipo_1.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2015.

Senado Federal – Secretaria de Informação Legislativa. Disponível em:
<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextIntegral.action?id=76419>> Acesso em: 3 out. 2014.

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em:
<http://www.franca.unesp.br/PROPOSITO_REGIONAL.pdf>. Acesso em: 13 maio 2015.

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES
DE HISTÓRIA GERAL E DE RONDÔNIA

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE

QUESTIONÁRIO

1. Dados pessoais

Sexo: () masculino () feminino

Idade: () 20-29 () 30-39 () 40-49 () 50-59 () 60 ou mais

2. Nível de Escolaridade

• Curso de Graduação

Ano de conclusão: ___/___/___ Instituição: () Pública () Privada

Comente sobre sua formação inicial: _____

• Curso de pós-graduação

1ª Especialização

Ano de conclusão: ___/___/___ () Em curso

Área: _____ Instituição: _____

2ª Especialização

Ano de conclusão: ___/___/___ () Em curso

Área: _____

Instituição: _____

Mestrado:

Ano de conclusão: ___/___/___ () Em curso

Área: _____ Instituição: _____

Doutorado:

Ano de conclusão: ___/___/___ () Em curso

Área: _____ Instituição: _____

3. Tempo de docência no ensino básico: _____.

4. Atua em quantas disciplinas: _____. Quais: _____

5. Jornada de trabalho:

() 40 horas semanais. () 60 horas semanais. () 65 horas semanais.

6. Você participa de formação pedagógica na instituição em que trabalha?

() Sim.

() Não. Por quê?

APÊNDICE B - MODELO DA ENTREVISTA APLICADA AOS ANTIGOS
MORADORES E USUÁRIOS DA ESTRADA DE FERRO MADEIRA MAMORÉ



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE

ENTREVISTA

QUESTÃO NORTEADORA

Em que medida a formação docente pode contribuir para a valorização e preservação do patrimônio Cultural em Rondônia?

Partindo deste questionamento, desdobramos outras questões, a saber:

1. Narre sobre sua relação com a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré:
2. Quais as dificuldades que enfrentava na época que fazia uso da E.F.M.M.?
3. Como se sentiu quando ela foi desativada?
4. Quais as consequências disso para população da época?
5. Como você ver a situação de abandono do que restou do acervo?
6. De que forma isso prejudicou a cultura do nosso povo?
7. Em sua opinião, como a Educação e os professores podem contribuir para preservação do que restou?
8. O que acha da proposta da construção de um Museu Virtual e outro de Imagem e Som, com o objetivo de preservar o acervo físico ainda existente da E.F.M.M., e principalmente a preservação da nossa História e Cultura?
9. O que lhe deixa mais triste quando analisa a História da lendária E.F.M.M.?
10. O que acha da revitalização de alguns trechos para fins de turismo?

APÊNDICE C - MODELO DA CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE

CARTA DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISADOR

Prezado(a) Senhor(a),

Apresentamos o mestrando pesquisador **Marcos Antônio Shreder da Silva**, aluno devidamente matriculado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia, que realiza a pesquisa intitulada **“O PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESTRADA DE FERRO MEDEIRA MAMORÉ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”**, para que possa contar com vossa autorização para executar coleta de dados na instituição representada por Vossa Senhoria.

A coleta de dados citada trata da aplicação de um questionário objetivo, com uma pequena parte aberta e de um instrumento semidirigido de entrevista, que deverão ser respondidos por professores de História Geral e de Rondônia que atuam nas escolas de Porto Velho e alguns distritos onde havia uma estação da antiga E.F.M.M.

Informamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, mediante Vossa Autorização, garantindo a preservação da identidade e da privacidade da instituição e dos sujeitos entrevistados, bem como o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos ouvidos, na forma de um relatório de dissertação de pesquisa.

Esclarecemos que a autorização é uma pré-condição bioética para a execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos, sob qualquer forma ou dimensão, em consonância com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração com nosso processo de obtenção do Título de Mestre em Educação e de desenvolvimento de pesquisa científica em nossa Região.

Colocamo-nos à vossa disposição na Universidade ou outros contatos, conforme segue: Celular do (a) Professor (a) Pesquisador (a): (69) 9203-0333 E-mail: shredersilva@hotmail.com

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Porto Velho, 22 de maio de 2015.

Nair Ferreira Gurgel do Amaral
Professora Orientadora

Marcos Antônio Shreder da Silva
Aluno Pesquisador

Obs.: Duas vias. Assinadas pela professora orientadora da instituição envolvida.

APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DOCENTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
portador(a) do Registro de Identidade (ou outro documento), nº _____, concordo em participar da pesquisa Intitulada: **“O PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESTRADA DE FERRO MEDEIRA MAMORÉ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”**, objeto de estudo do mestrando *Marcos Antônio Shreder da Silva*, da Universidade Federal de Rondônia, sob orientação da *Profa. Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, para estudar em que medida a formação docente pode contribuir para a valorização e preservação do patrimônio Cultural da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré.

Assim, tenha conhecimento que:

1. A participação do(a) senhor(a) na pesquisa será respondendo um questionário semidirigido ou a uma entrevista “não diretiva”;
2. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo;
3. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação, em especial dos cursos que abordam a História, Linguagem, Cultura, Memória e Patrimônio;
4. Os resultados da pesquisa serão destinados exclusivamente à elaboração de trabalhos de pesquisas e/ou publicações científicas em revistas nacionais ou internacionais;

5. Fica assegurada ao(à) senhor(a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas que lhe cause constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa;
6. Fica assegurada uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante da pesquisa;
7. A leitura dos itens da pesquisa será feita pausadamente e em tom de voz alto e com esclarecimento de dúvidas quando necessário;
8. Fica esclarecido que o(a) senhor(a) não receberá nenhuma remuneração por estar participando da pesquisa;
9. Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode entrar em contato pelo telefone: (69) 9203-0333 ou *e-mail*: shredersilva@hotmail.com e marcosshreder@seduc.ro.gov.br ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Rondônia, no Campus Universitário – BR 364, km 9,5 ou pelo e-mail cepunir@yahoo.com.br .

A assinatura a seguir representa o meu aceite em participar do estudo, bem como fica assegurada minha privacidade de acordo com a Resolução 196/96 da CONEP, que regulamenta a realização de pesquisa envolvendo seres humanos.

Porto Velho, _____ de _____ de 2015.

Marcos Antônio Shreder da Silva
Pesquisador

Assinatura
Participante Ouvido(a)

ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO

Palácio Rio Madeira, Edifício Rio Guaporé, Reto 1 – 2º Andar Rua Padre Chiquinho,s/n – Bairro: Pedrinhas – CEP 76.801-086 – Fone: 3216-5977

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Aceito o pesquisador **MARCOS ANTÔNIO SHREDER DA SILVA**, sendo o mesmo o pesquisador principal da pesquisa intitulada: **“O PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESTRADA DE FERRO MEDEIRA MAMORÉ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE”**. O pesquisador pertence à Universidade Federal de Rondônia – UNIR, sob orientação da *Professora Dra. Nair Ferreira Gurgel do Amaral*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, linha de pesquisa: Formação Docente.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Porto Velho, 22 de maio de 2015.

Atenciosamente,

ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O PATRIMÔNIO CULTURAL DA ESTRADA DE FERRO MADEIRA-MAMORÉ E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.

Pesquisador: Marcos Antônio Shreder da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 45709215.0.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.128.544

Data da Relatoria: 01/06/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto apresentado diz respeito ao estudo sobre a relação entre a estrada de ferro Madeira-Mamoré e a formação docente na cidade de Porto Velho, enquanto parte do patrimônio histórico e cultural. Pesquisa a ser desenvolvida por Marcos Antônio Shreder da Silva no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR, sob orientação da Professora Dr^a Nair Ferreira Gurgel do Amaral.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário é investigar se existe formação docente para valorizar a Educação Patrimonial como meio de preservação da História, Cultura, Memória e Identidade do povo rondoniense, estabelecido às margens da antiga E.F.M.M. Como objetivos secundários, propõe: avaliar a importância social e cultural de uma formação docente com enfoque na Educação Patrimonial; verificar como os professores de História Geral e de Rondônia têm abordado a temática Educação Patrimonial em suas aulas; narrar as experiências das pessoas que vivenciaram o período de funcionamento e desativação da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré – E.F.M.M.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 1.128.544

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos mínimos na execução das entrevistas. Quanto aos benefícios, pode-se gerar maior consciência sobre o patrimônio histórico-cultural de Porto Velho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa qualitativa que será feita com base em entrevistas e análise documental.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta TCLE que atende à Resolução 466/2012 e Autorização da Secretária Estadual de Educação para acesso às escolas.

Recomendações:

Melhorar elaboração e grafia do texto do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer favorável à aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 29 de Junho de 2015.

Assinado por:
EDSON DOS SANTOS FARIAS
(Coordenador)