



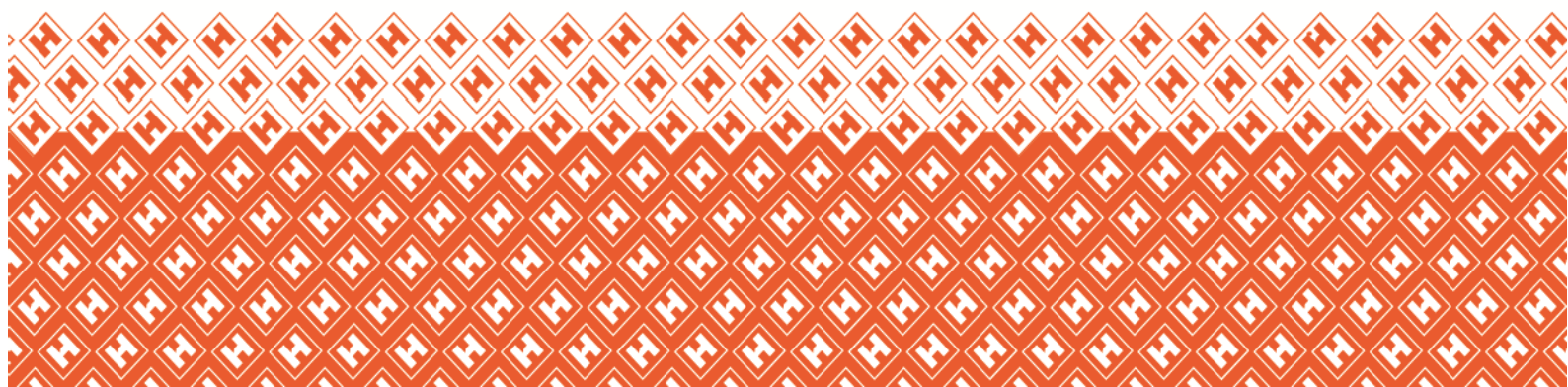
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ANDRÉ LUÍS MONTEIRO FERREIRA LOPES

**ENSINO DE HISTÓRIA E AS
NARRATIVAS DE MEMÓRIAS
SOBRE A REOCUPAÇÃO DE
RONDÔNIA: PROJETO DE
COLONIZAÇÃO PAULO DE ASSIS
RIBEIRO (1974-1984)**

Cáceres/MT
2020



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



**MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ANDRÉ LUÍS MONTEIRO FERREIRA LOPES

**ENSINO DE HISTÓRIA E AS NARRATIVAS DE MEMÓRIAS SOBRE A
REOCUPAÇÃO DE RONDÔNIA: PROJETO DE COLONIZAÇÃO PAULO DE
ASSIS RIBEIRO (1974-1984)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA – Núcleo Universidade do Estado de Mato Grosso – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

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

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

**Cáceres/MT
2020**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

L864e LOPES, André Luís Monteiro Ferreira.
Ensino de História e as Narrativas de Memórias Sobre a Reocupação de Rondônia Projeto de Colonização Paulo de Assis Ribeiro (1974-1984) / André Luís Monteiro Ferreira Lopes - Cáceres, 2020.
137 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Profhistória, Faculdade de Ciências Humanas, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.
Orientador: Maria do Socorro de Sousa Araújo

1. Profhistória. 2. Ensino de História. 3. História Local. 4. Rondônia. I. André Luís Monteiro Ferreira Lopes. II. Ensino de História e as Narrativas de Memórias Sobre a Reocupação de Rondônia: Projeto de Colonização Paulo de Assis Ribeiro (1974-1984).

CDU 94:37

ANDRÉ LUÍS MONTEIRO FERREIRA LOPES

**ENSINO DE HISTÓRIA E AS NARRATIVAS DE MEMÓRIAS SOBRE A
REOCUPAÇÃO DE RONDÔNIA: PROJETO DE COLONIZAÇÃO PAULO DE
ASSIS RIBEIRO (1974-1984)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História-PROFHISTÓRIA – núcleo Universidade do Estado de Mato Grosso – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

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

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Vitale Joaroni Neto – UFMT
Avaliador Externo

Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira – UNEMAT
Avaliador Interno

Prof. Dr. João Ivo Puhl – UNEMAT
Suplente

Cáceres/MT
2020



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



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

Aos 23 dias do mês de junho de dois mil e vinte, às 14 horas, ocorreu a Defesa de Dissertação de Mestrado de André Luis Monteiro Ferreira Lopes com a produção intitulada “Ensino de história e as narrativas de memórias sobre o Projeto de Colonização Paulo de Assis Ribeiro (1974-1984)”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via videoconferência no Google Meet. A Comissão Examinadora foi composta por Professora Dr^a Maria do Socorro de Sousa Araújo (orientadora), Prof. Dr. Vitale Joaroni Neto (examinador externo – UFMT), Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira (examinador interno – UNEMAT) e Professor Dr. João Ivo Puhl (Suplente – UNEMAT). Concluída e exposição e a arguição do candidato, a Comissão Examinadora o considerou APROVADO. Para fazer jus ao título de Mestre em Ensino de História, a versão final da dissertação com os ajustes sugeridos pela Comissão Examinadora deverá ser entregue à Secretaria do ProfHistória no prazo de sessenta dias, a partir da data da defesa. A dissertação e o Produto deverão ser entregues em PDF e uma versão em capa dura. O exemplar definitivo será homologado pelo Conselho do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso, conferindo título de validade nacional ao aprovado. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo(a) presidente da Comissão Examinadora.

Comissão Examinadora:

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

Prof. Dr. Vitale Joaroni Neto – Examinador Externo (UFMT) (Participação a distância)
Prof. Dr. Carlos Edinei Oliveira – Examinador Interno (UNEMAT) (Participação a distância)
Prof. Dr. João Ivo Puhl (Suplente)

*"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina".
Cora Coralina*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por esta conquista.

À minha família, que sempre me incentivou e acompanhou-me nessa jornada, minha esposa Elizângela e meus filhos João Paulo e a pequena Maria Luiza que tiveram paciência e compreensão durante a trajetória do Mestrado. Aos meus pais, Valdemar e Aparecida e a minha irmã Andréa pelas palavras de incentivo.

A minha orientadora Prof. Dr^a. Maria do Socorro de Sousa Araújo, pela sua atenção, compromisso, paciência, hospitalidade e por sempre exigir que eu fizesse o melhor.

Agradeço aos professores que ministraram as aulas no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

Aos colegas que compartilharam comigo todas as experiências do mestrado. Aos meus amigos Renato e Fernanda pelo acolhimento e hospitalidade e Alex pelo apoio e amizade constante.

Agradeço as pessoas que compartilharam sua experiência de vida por meio das entrevistas.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos, incentivo importante para os pesquisadores. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO) pelo incentivo à qualificação profissional de seus docentes.

Enfim, a todos que de forma direta ou indireta acreditaram em mim e contribuíram para o sucesso desta trajetória.

RESUMO

A presente dissertação está alinhada com o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – vinculado à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Cáceres. A pesquisa tem por objetivo analisar o processo de reocupação do Território Federal de Rondônia no contexto da Ditadura Civil-Militar, em especial o Projeto Integrado de Colonização (PIC) Paulo de Assis Ribeiro (PAR), projeto este que deu origem à reocupação da Região de Colorado do Oeste e cidades vizinhas, para entender e explicar as razões oficiais da reocupação, bem como as motivações das pessoas que se deslocaram em grande número do Centro-Sul do Brasil para o Sul de Rondônia. E ainda, como objetivo introduzir a história local de Colorado do Oeste construída a partir dessa pesquisa no ensino de história do Sul de Rondônia. Como um projeto de colonização oficial, na reocupação do sul de Rondônia, entre as décadas de 1970 e 1980 está também o registro de uma migração intensa oriunda de vários estados brasileiros que modifica a densidade demográfica da região. Por meio dessa pesquisa foi possível produzir uma narrativa histórica para dar visibilidade às peculiaridades que as memórias sobre esse lugar possam nos trazer e contribuir para a construção da história local dessa região, trazendo à tona a participação dessas pessoas na construção desse lugar e os colocando como sujeitos nesse enredo. Contribuindo com o ensino de história, temos como parte desta dissertação a produção de um material pedagógico que se materializa por meio de uma proposta de Unidade Temática Investigativa. Dessa forma o produto pedagógico servirá como ferramenta para auxiliar os professores de história a abordarem a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR.

Palavras chave: Profhistória; Ensino de História; História Local; Rondônia.

ABSTRACT

This dissertation is in line with the Professional Master's Program in History Teaching - PROFISTÓRIA - linked to the State University of Mato Grosso (UNEMAT), Cáceres Campus. A research aims to analyze the process of reoccupation of the Federal Territory of Rondônia in the context of the Civil-Military Dictatorship, in particular the Integrated Colonization Project (PIC) Paulo de Assis Ribeiro (PAR), a project that gave rise to the occupation of the Region of Colorado do Oeste and neighboring cities, to understand and explain as official reasons of occupation, as well as motivations of people who move in the great number of the Center-South of Brazil to the South of Rondônia. And yet, with the objective of presenting the local history of Colorado in the West, based on this research in the teaching of history in the South of Rondônia. As an official colonization project, in the occupation of southern Rondônia, between the 1970s and 1980s, there is also a record of an intense violation of several Brazilian states that changes the demographic density of the region. Through this research, it was possible to produce a historical narrative for visibility and peculiarities, such as memories about the place that can be brought and contribute to the construction of the local history of this region, bringing the participation of people in the construction of this place and showing how subjects in that plot. Contributing to the teaching of history, we have as part of this dissertation the production of pedagogical material that materializes through a proposal from the Investigative Thematic Unit. In this way, the pedagogical product serves as a tool to help history teacher's approach a local history of Western Colorado linked to the history of PIC PAR.

Keywords: Profhistory; History teaching; Local History; Rondônia.

LISTA DE SIGLAS

PIN - Plano de Integração Nacional

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

PIC - Projeto Integrado de Colonização

PAR - Paulo de Assis Ribeiro

PIC PAR - Projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda

MT – Mato Grosso

RO – Rondônia

AC - Acre

BR – Rodovia Federal

PA – Pará

JK - Juscelino Kubitschek

ESG - Escola Superior de Guerra

BASA - Banco da Amazônia S.A

POLAMAZÔNIA - Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

POLONOROESTE - Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil

VEJA – Revista de distribuição semanal

IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

PAD - Projetos de Assentamento Dirigido

IC - Formulário de identificação e classificação

AO - Autorização de Ocupação

FAB - Força Aérea Brasileira

IFRO – Instituto Federal de educação, ciência e tecnologia de Rondônia

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

IHGB – Instituto histórico geográfico brasileiro

PPP – Projeto Político Pedagógico

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

CPT – Comissão Pastoral da Terra

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Colorado do Oeste	14
Figura 2 - Esquema para análise de documentos.....	42
Figura 3 - Projetos de Colonização e Fundiários.....	77
Figura 4 - Fotografia de trecho da “Estrada Velha”	78
Figura 5 - Formulário Identificação do Parceleiro (IC).....	81
Figura 6 - Autorização de Ocupação (AO).....	84
Figura 7 - Documento Atestado de Conduta	85
Figura 8 - Homens e seus cacaios.....	87
Figura 9 - Dicas de filmagem	119
Figura 10 - Programas para edição de vídeos.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos colaboradores.....	15
Quadro 2 – Aula-conferência (Tradicional).....	101
Quadro 3 - Aula-colóquio	102
Quadro 4 - Aula-oficina	103
Quadro 5 - Unidade Temática Investigativa	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1.....	25
HISTÓRIA DO PIC PAR: DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	25
1.1 Concepções acerca do ensino de história	25
1.2 Possíveis abordagens metodológicas para o ensino de história do PIC PAR.....	40
1.3 História Local e o Ensino de História.....	48
CAPÍTULO 2.....	56
A QUESTÃO RECENTE DA TERRA EM RONDÔNIA: REOCUPAÇÃO E HISTÓRIA DO LOCAL NO PIC - PAR	56
2.1 PIC Paulo de Assis Ribeiro – Rondônia: reocupação e histórias locais.....	56
2.2 Projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro	78
3. EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO LOCAL.....	96
3.1 Educação Histórica e a formação histórica do aluno.....	97
3.2 Discussões acerca do produto pedagógico: Unidade Temática Investigativa no Ensino de História Local	101
3.3 Integração das novas tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

INTRODUÇÃO

A dissertação aqui apresentada propõe analisar o processo de reocupação da Amazônia Legal¹ no contexto dos governos civil-militares de 1964. Nesse contexto se insere o Território Federal de Rondônia por meio do Projeto Integrado de Colonização (PIC) Paulo de Assis Ribeiro (PAR), criado pela portaria INCRA nº 1480 de 10 de outubro de 1973. Esse Projeto de colonização oficial foi responsável pelo processo de reocupação do sul de Rondônia, entre as décadas de 1970 e 1980. Nesse período se registra uma migração intensa oriunda de vários estados brasileiros que modificou a densidade demográfica da região. As questões de migração, colonização estatal tem como marco temporal os anos entre 1974 e 1984, uma vez que, é nesse período que ocorreu os maiores deslocamentos populacionais.

Não menos importante que a narrativa histórica do PIC PAR, as discussões sobre o ensino de história razão de ser do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA compõem a escrita desta dissertação. Desse modo, iremos realizar discussões relacionadas ao ensino de história com o objetivo de encontrar maneiras teórico e metodológicas de inserir a história local de Colorado do Oeste e o processo de reocupação do PIC PAR nas escolas do Sul de Rondônia.

A escolha desse tema se justifica pela necessidade de se produzir e escrever uma narrativa sobre a história local do PIC PAR com ênfase à formação de Colorado do Oeste e inserir essa história no contexto educacional da região. A cidade de Colorado do Oeste se localiza ao sul do Estado de Rondônia e conta com uma população de 18.591 pessoas segundo o censo de 2010, e a estimativa para o ano de 2019 é de 15.822 habitantes. A cidade está a uma distância de 787 km da capital Porto Velho. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010).

O problema do referido trabalho consiste em compreender como transcorreu o processo de reocupação nesse local. Além de escrever a história de Colorado do Oeste (RO) a partir do PIC PAR para inseri-la no ensino de história das escolas da região. Como resultado da pesquisa, a proposta é a produção de materiais didático-pedagógicos para serem utilizados por profissionais da educação nas práticas escolares. Pela proposição desta pesquisa, é possível conhecer algumas memórias dessa gente que

¹ Área da floresta amazônica brasileira criada pelo Governo Federal em 1953 e engloba os Estados de: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e parte dos estados de Mato Grosso, Tocantins e Maranhão.

participou da reocupação e dar voz às lembranças de pessoas que são parte da história do lugar e a partir disso, criar condições para que os alunos se sintam parte integrante da história da localidade onde vivem.

Figura 1 - Localização de Colorado do Oeste



Fonte: <https://brasilcc.blogspot.com/2010/11/lista-de-todas-as-secretarias-do-estado.html>, acesso feito em 10/02/2020.

O objetivo geral se prendeu à análise do processo de reocupação² do PIC PAR para entender e explicar as razões oficiais da reocupação, bem como as motivações das pessoas que se deslocaram em grande número do Centro-Sul do Brasil para o Sul de Rondônia. Dando sequência, com os objetivos específicos, buscamos investigar e explicitar as formas como as pessoas de outras regiões do Brasil se deslocaram para a região onde foi criado o PIC PAR, o que as motivou a ocupar essa região; verificar como foi organizado pelo INCRA a reocupação dessa região e as dificuldades que os imigrantes enfrentaram durante o processo de reocupação, identificar os conflitos agrários que ocorreram nesse local durante o processo de execução do PIC PAR e inserir a narrativa histórica local de Colorado do Oeste no ensino de história do Sul de Rondônia por meio da confecção de material didático.

² É considerada reocupação pelo fato de na região existir a presença indígena e de invasores de terras antes do processo de colonização oficial.

A metodologia utilizada na pesquisa foi a análise de fontes orais, que foram essenciais para conclusão do trabalho, pois a partir delas tivemos acesso as memórias das vivências dessas pessoas no processo de reocupação da terra e por meio dos indícios e questionamentos foi possível construir a narrativa histórica do PIC PAR. Assim, a história oral possibilita novas narrativas da história ao dar voz a múltiplos narradores. As fontes orais permitem construir a história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de uma determinada experiência, explorando suas referências e seu imaginário. O método da história oral possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais e coletivas.

Assim, recorreremos a contribuição de alguns moradores de Colorado do Oeste para ter acesso aos relatos de memórias com o interesse de utilizá-los como fontes de pesquisa. Essas pessoas, que entrevistamos utilizando um gravador digital, são munícipes que chegaram à região ainda no início do processo de reocupação do PIC PAR e participaram, enquanto assentados, do programa de colonização dirigido pelo INCRA. Há também relatos orais de funcionários do INCRA que ainda residem na localidade. A identificação dos colaboradores foi realizada por meio de siglas com o intuito de preservar a identidade³, e deste modo, colaborando para que evite qualquer tipo de desavenças e inimizades entre os participantes das entrevistas ou familiares, por se tratar de uma pequena cidade essas discordâncias estão mais suscetíveis de acontecer.

Veja abaixo o quadro com o perfil dos colaboradores que participaram do programa de colonização dirigido pelo INCRA:

Quadro 1 - Perfil dos colaboradores

Nome	Naturalidade	Local de Procedência	Ano de chegada em Rondônia	Local de chegada	Ano chegada ao local do PIC PAR
M. N. J.	Maranhão	Brasília	1974	Vilhena	1976
A. A. J.	Espírito Santo	Mato Grosso	1973	Vilhena	1975
A. B. J.	São Paulo	São Paulo	1974	Cacoal	1970
M. E.	Santa Catarina	Santa Catarina	1973	Vilhena	1975
P. A.	Goiás	Mato Grosso	1970	Cacoal	1976
P. W. S.	Goiás	Mato Grosso	1970	Cacoal	1976
G. A. S.	Rio G. do Sul	Rio G. do Sul	1968	Vilhena	1972

Organização: André Luís Monteiro Ferreira Lopes

³ Aqui compreende-se a necessidade de preservar a identidade e não expor os verdadeiros nomes dos colaboradores. Essa medida foi uma escolha do autor.

As fontes escritas que foram exploradas para a escrita desta dissertação são documentos oficiais que se encontram nos arquivos do escritório local do INCRA da cidade de Colorado do Oeste – Rondônia. Obtivemos acesso aos documentos que compõem as pastas individuais de assentados, inclusive alguns entrevistados.

Nesses documentos conseguimos encontrar informações relacionadas ao tamanho dos lotes, perfil das pessoas que recebiam as terras, localização do terreno e procedimentos que cada família deveria adotar quando recebiam o lote. Esses documentos foram analisados tendo o objeto de pesquisa como referência, bem como a problematização definida para esse estudo. Também, através da crítica documental se indicou de quando é o documento, quem o elaborou e qual a utilidade desse material no tempo em que foi produzido.

Esta dissertação tem importância social e, essencialmente educacional, pois dará visibilidade aos resultados da pesquisa sobre a reocupação dessa localidade. Logo, introduziremos a narrativa da história local de Colorado do Oeste nas aulas de história de Colorado do Oeste para que os alunos ali inseridos possam conhecer/identificar a história do meio em que vivem e as peculiaridades desse processo de reocupação para que consigam visualizar a importância do ensino desses acontecimentos locais para a própria comunidade e para eles próprios, onde são partes integrantes.

Essa inserção será concretizada através de um “produto pedagógico” desenvolvido para levar de forma mais didática possível os elementos mais importantes da pesquisa que deram forma a esta dissertação. Optamos por desenvolver um “produto” denominado Unidade Temática Investigativa para que possamos inserir a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR a partir de competências a serem construídas pelos alunos. Desse modo essas competências estão baseadas de acordo com Barca (2004) em compreender o passado a partir de evidências (documentos) para o discente conseguir realizar a operação de relacionar temporalmente o passado compreendido, o presente problematizado e a perspectiva de futuro, ou seja, os alunos são os agentes do próprio conhecimento histórico a ser construído por meio de questionamentos mobilizados pelo docente.

O docente nessa proposta baseada em Barca (2004) aparece como investigador social e proponente de atividades com o objetivo de questionar o conhecimento histórico

e possibilitar o desenvolvimento da consciência histórica⁴ do aluno. Pretendemos com a propositura da metodologia Unidade Temática Investigativa, auxiliar os docentes das escolas da região a abordarem de forma significativa a história local narrada por esta dissertação.

O ensino de história e demais disciplinas escolares passaram a partir do início do século XX a ser influenciadas pelas concepções do Filósofo estadunidense John Dewey (1859-1952), que revolucionou o sistema educacional nos Estados Unidos da América (EUA) se opondo ao sistema tradicional de ensino. Na concepção do autor, o aluno passou a ser considerado fator importante no processo de aprendizagem e a educação foi direcionada a partir da experiência do aluno para algo que tivesse relação com sua vida.

Logo, também propôs um ensino voltado para o interesse do discente, mas Dewey considerava que o ensino não deveria ser centrado somente no aluno. Desse modo, o professor deveria mediar e orientar os alunos nesse novo método de ensino, cabendo ao docente envolver o aluno mediante à formulação de problemas. E ainda, descobrindo conjuntamente a solução guiada pelo conhecimento científico-experimental. O ensino aconteceria reconhecendo os conhecimentos prévios dos discentes, suas peculiaridades e sua consciência histórica. Nesse sentido, o aprendizado é construído juntamente com o aluno e deve dar importância às experiências didáticas que possam envolvê-los. Isso não quer dizer que os docentes não deveriam seguir os programas de ensino dos componentes curriculares, na verdade o que mudaria seria a maneira de enxergar os discentes, considerando seus interesses.

A construção do conhecimento deve acontecer entre professor e aluno, do modo que o discente é parte integrante do processo de aprendizagem. O aluno não é apenas um receptor de conhecimento que é transmitido somente pelo professor, ele tem interesse em participar buscando argumentos que possam contemplar o debate em sala de aula, isso valoriza o trabalho escolar do discente, seu esforço e seu aprendizado.

No Brasil, o pensamento educacional de deweyano foi difundido por Anísio Teixeira,⁵ um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento

⁴ De acordo com Jorn Rüsen a consciência histórica é intrínseca ao ser humano e se desenvolve fora do conhecimento histórico adquirido em sala de aula. É mais do que conhecer o que já aconteceu e sim vincular presente, passado e futuro.

⁵ Formou-se em ciências jurídicas e sociais no Rio de Janeiro em 1922, em seguida foi para os Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Colúmbia e travou contato com as ideias pedagógicas de John Dewey, que o influenciariam decisivamente. Em 1931, de volta ao Brasil, trabalhou junto ao recém-criado Ministério da Educação e Saúde, dedicando-se à tarefa de reorganização do ensino secundário.

reformador da educação que almejava uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória e que transformaria a sociedade por meio da educação.

Ainda hoje, nas escolas, têm alguns professores de história que utilizam “práticas tradicionais” baseadas na memorização, ou seja, aulas que têm como foco a exposição oral do conteúdo pelo professor e, dessa forma, os alunos acompanham a exposição dos fatos históricos utilizando o livro didático, mais tarde, com o auxílio deste mesmo livro, os discentes resolvem as atividades relacionadas ao conteúdo exposto. Esse tipo de prática docente remete ao século XIX, conforme Bittencourt (2018, p. 66) “[...] nas escolas públicas, o ensino centrava-se nas prelações dos professores e na leitura de livros que norteavam os alunos para responderem o que seriam repetidos em arguições orais ou provas escritas [...]”, ou seja, nesse período era valorizada a memorização de fatos históricos e suas respectivas datas por meio de uma linha cronológica linear.

Esse ensino tradicional foi influenciado pelo filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), dentre as suas concepções havia a centralização na figura do professor, detentor do conhecimento e por isso devia transmiti-lo ao aluno. O autor considerava cinco passos no processo de ensino: preparação (recordar assuntos anteriores), apresentação (novos assuntos a serem apresentados), associação (utilização da resolução de problemas de assunto anteriores para resolver novos problemas), generalização (novas regras aprendidas servem para vários casos) e aplicação (resolução de atividades semelhantes aos da aula com intuito de verificar o conhecimento aprendido). Desse modo, saindo do cenário em que o professor detém o domínio do conteúdo e os alunos somente o recebem, o ensino de história local pode efetivar uma educação que provoque relações na aprendizagem entre o local, o professor e o aluno.

No contexto da educação, na perspectiva de trazer mais próximo os conteúdos do ensino de História e a realidade perceptível pelo aluno podemos utilizar a história local para abordar a formação histórica de uma localidade, região ou município por meio de pesquisas que visam dar visibilidade às vivências, trajetórias e dificuldades dos grupos sociais que compõem determinada comunidade. Na visão de Horn e Germinari (2006, p. 125), “É preciso dar voz às histórias das mulheres, das crianças pobres, trabalhadores, enfim, fazer falar sujeitos que sempre tiveram excluídos dos conteúdos ensinados”.

Dessa forma, a história local nos concede essa possibilidade de trabalhar no ensino de história as memórias de grupos que fazem parte de uma comunidade, mas não tiveram a oportunidade de expressarem sua importância enquanto agente histórico e apesar da sua invisibilidade, tem papel fundamental na formação histórica do local e do global.

O campo de observação da história local aproxima os acontecimentos históricos do local de convivência de alunos e professores, pois se relacionam com o espaço em que vivem e tem afinidade. Trabalhando com a história local é possível trazer as vivências dos alunos à sala de aula e a partir do estudo do local fazer uma conexão com a história global. Mas o que é de fato a história local?

O conceito de história local está relacionado a um tipo de pesquisa que privilegia objetos que estão ligados a alguns elementos característicos como paisagem, região e território que são modificados pela ação do homem em seu cotidiano. E desse modo, não há a necessidade de seguir os limites territoriais das cidades ou Estados para se desenvolver pesquisas com a metodologia da história local e, assim, pode se falar sobre a história de comunidades quilombolas, dos bairros, das comunidades escolares, projetos de reocupação entre outros que estão presentes em determinado território ou região. Desenvolver estudos de história de localidades propicia criar outras possibilidades de conhecimento histórico que destoam da concepção da história universal com narrativa única para todas as civilizações.

Isso se caracteriza também no contexto da história do Brasil em que costumeiramente se classifica como locais históricos aqueles que aparecem nos livros didáticos, como se somente ali existisse narrativas históricas e como se essas narrativas fossem únicas. Então, de acordo com Costa (2019, p. 133), “Assim é que história, como objeto e como produção de conhecimento, vem se descentralizando, pois passou a estudar diferentes lugares/sujeitos a ser produzida por grupos mais diversificados de pessoas”.

Essa descentralização da produção do conhecimento histórico fez surgir novos sujeitos que antes não participavam das narrativas históricas globais, mas puderam por meio dos estudos da história do local ter suas identidades reafirmadas enquanto produtores de conhecimento.

No movimento da escolha do objeto de pesquisa e da prática docente, se faz necessário a exposição o meu lugar social, pois a partir da historicização dos elementos

constitutivos do professor/pesquisador é possível verificar algumas experiências que influenciaram a minha vida profissional enquanto docente e contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada.

Nascido em uma família de classe média, meus pais eram pequenos produtores rurais, então, até em meados de 1982 residi com meus pais e minha irmã mais nova em um pequeno sítio localizado a 40 km da sede do município de Uberlândia, mas devido a infortúnios de cunho agrícola, meu pai se viu obrigado a vender a sua propriedade rural, pois não conseguiu quitar o empréstimo bancário que havia contraído para investir numa pequena plantação de milho.

Nessa situação, tivemos que mudar para cidade, pois estávamos com problemas financeiros e meu pai foi obrigado a encontrar uma nova fonte de renda, algo bastante complicado para um homem que viveu praticamente a vida toda no campo. Passou a trabalhar como feirante, depois como motorista de ônibus urbano e foi por meio desta profissão que ele pode sustentar nossa família, meu pai apesar de pouco estudo e muito simples sempre se preocupou em nos dar condições para estudar no intuito de cursar uma faculdade e pleitearmos uma condição de vida confortável na fase adulta.

Fiz o ensino fundamental em uma escola chamada Escola Estadual Afonso Arinos que ficava próxima a minha residência, procurei manter uma postura de dedicação aos estudos no intuito de alcançar meus objetivos e não decepcionar meus pais. No ensino médio e posteriormente no curso pré-vestibular meus pais conseguiram pagar uma escola particular com o auxílio de uma bolsa parcial, o que foi importante porque havia muita concorrência para entrar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e precisava me preparar satisfatoriamente para conseguir a aprovação no vestibular.

Logo, busquei a aprovação no vestibular para o Curso de História em 1998. Graduação conceituada na academia e com corpo docente capacitado foram os fatores que influíram na minha escolha. Consegui a aprovação na universidade. A partir desse momento obtive contato com as atividades acadêmicas, leituras de textos, muitos debates e discussões em sala de aula, seminários, novas experiências, novos conhecimentos, além de competentes docentes que contribuíram para minha formação no desenvolvimento do senso crítico.

Trabalhava durante o dia e a noite fazia faculdade, nesse momento atuava na função de porteiro no mesmo colégio em que fiz o curso pré-vestibular, assim,

trabalhava em troca da mensalidade. Em 1999 mudei de emprego, desempenhando a função de motorista celetista na Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU), no ano 2000 consegui um serviço em uma Empresa de segurança como vigilante e depois recepcionista, desse modo juntamente com a minha vida laboral desenvolvia minha vida acadêmica.

Com a conclusão da faculdade decidi buscar novos objetivos e trabalhar na área que estava me formando, ou seja, professor de história. Terminei o curso de história no ano de 2006, um ano depois considerei mudar da minha cidade natal, por ser uma cidade grande era mais difícil conseguir uma vaga de professor de história via concurso público, visto que, o contingente populacional acirrava a concorrência na área educacional.

À vista disso, resolvi mudar para uma pequena cidade, Nova Lacerda no interior de Mato Grosso, onde já residia um tio e sua família. O objetivo maior era passar em um concurso público e acreditava que nessa região do país seria mais viável, pois o índice populacional era menor. Iniciei minha carreira de professor em 2007, atuava como professor interino nas duas escolas do município: Escola Municipal Getúlio Vargas e Escola Estadual Hermes José da Silva onde fui desenvolvendo minha experiência profissional como docente.

Fiz concursos na região do Estado do Mato Grosso como no Estado de Rondônia e no ano de 2008 consegui a aprovação no concurso para professor na cidade de Vilhena, distante 215 km da cidade que eu residia. Tomei posse no mesmo ano para trabalhar na Escola Estadual Marechal Rondon. Em 2009 assumi algumas turmas do ensino fundamental, trabalhei nessa escola até 2016, desenvolvi um bom trabalho sendo considerado por muitos alunos e colegas um bom profissional. Nesse contexto, conheci minha esposa em 2010, nos casamos e formamos uma família, hoje sou pai de um menino de 13 anos e uma menina de 03 anos.

Posteriormente fiz o concurso para Instituto Federal de Rondônia (IFRO) em 2014 concorrendo a uma vaga de professor de história. Fui aprovado na quarta colocação. No ano de 2016 tomei posse, dessa vez não precisei mudar de cidade, pois fui lotado no Campus de Colorado do Oeste, distante apenas 70 km da minha residência e, assim, sendo possível ir para o trabalho e voltar para casa todos os dias.

O ingresso na Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico se apresentou para mim como uma oportunidade de contribuir com a formação de nossos jovens, bem

como o meu desenvolvimento profissional, pois no IFRO existe a preocupação com a formação dos servidores.

Nesse sentido, pude considerar que havia a necessidade de mudança na minha conduta profissional e comecei a questionar por que razão não trabalhar diferente, mas como mudar? Como fazer um trabalho diferenciado? Nessa busca, o Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA – com polo na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/CÁCERES) pôde contribuir na minha qualificação profissional.

Em contato com as disciplinas do Curso de Mestrado, consegui perceber que contribuíram suficientemente para a mudança de direção nos métodos de ensino de história, como por exemplo, a aula oficina que pode colaborar para uma aprendizagem mais autônoma por parte dos discentes.

No IFRO Campus Colorado do Oeste, desenvolvi um projeto de ensino interdisciplinar com a participação de alunos bolsistas com o objetivo de identificar o processo de reocupação do PIC PAR na cidade de Colorado do Oeste e região no contexto da ditadura civil-militar (1964-1985) utilizando pesquisa em ensino de história, especificamente procurando discutir como foi esse processo de reocupação.

O desenvolvimento deste projeto de pesquisa foi realizado com a análise bibliográfica de artigos científicos que abordaram o processo de colonização em Rondônia, os alunos a partir dessas leituras conseguiram ter uma visão ampla de como ocorreu esse processo de reocupação e quais características foram marcantes. Partindo para a pesquisa, os discentes trabalharam com relatos orais de pessoas que chegaram à região entre 1974 e 1984. Com o auxílio financeiro do IFRO puderam se deslocar para fazer as entrevistas, uma vez que, o campus se encontra afastado da cidade. Essa parte do trabalho colocou os alunos em contato com a metodologia da história oral e com as técnicas que lhes são inerentes, como a gravação dos relatos e a transcrição.

Trabalhar com projetos de aprendizagem em sala de aula ou em campo é salutar, pois é uma atividade diversificada e atraente, capaz de mobilizar o interesse dos discentes que são instigados a participarem na busca de respostas para os objetivos elencados nesta investigação.

Em Portes (2005) encontramos o seguinte esclarecimento:

Um projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo reais e diversificadas. Favorece assim a construção da autonomia e da autodisciplina por meio de situações criadas em sala de aula para a

reflexão, discussão, tomada de decisão, observância de combinados e críticas em torno do trabalho em andamento proporcionado ao aluno, ainda, a implementação do seu compromisso com o social, tornando-o sujeito do seu próprio conhecimento. (PORTES, 2005, p. 03).

O trabalho na escola com projetos pedagógicos possibilita o envolvimento dos discentes ajudando-os a desenvolverem senso de responsabilidade, autonomia no aprendizado e a necessidade de construir conhecimento por meio da pesquisa e introdução na iniciação científica, existindo a preocupação dos estudantes em divulgar os resultados dessas explorações, expor o conhecimento o qual ajudaram a construir.

O ingresso no Mestrado e as atividades de leituras com diferentes abordagens e discussões, sobretudo no que se refere ao ensino de história, nos condicionou a visualizar possibilidades de investigação desenvolvendo um objeto de pesquisa a partir daquela experiência pedagógica concebida por mim e pelos discentes.

A partir da definição do objeto de pesquisa e de seu andamento, procuramos organizar a estrutura da dissertação para que pudéssemos privilegiar o ensino de história, com o objetivo de auxiliar na introdução da história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR, construída por meio dessa pesquisa no ensino da região Sul de Rondônia.

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo faz uma discussão sobre os aspectos metodológicos que envolvem o ensino de história associado a história do local de Colorado do Oeste por meio do PIC PAR. Além de fazer uma reflexão de algumas concepções sobre a história do ensino de história e sua formação enquanto disciplina escolar. Além disso, tecer considerações acerca da história local enquanto metodologia. Possibilitando uma abordagem do ensino de história que transforme as práticas em sala de aula e viabilize a interação aluno/professor, fortalecendo a autonomia dos discentes.

O capítulo dois aborda a história da constituição do PIC PAR como projeto de reocupação da Amazônia e com os desdobramentos deu origem à cidade de Colorado do Oeste. Além de documentos institucionais, o uso de relatos orais entre outros, formam o arcabouço documental que poderia revelar as dificuldades enfrentadas no deslocamento dos migrantes bem como no cotidiano de formação dessa localidade.

No terceiro capítulo produzimos uma abordagem pedagógica para ser trabalhada nas práticas de ensino de história em escolas de Rondônia e diz respeito ao trabalho com história local. Como resultado da pesquisa, o “produto pedagógico” constitui uma

proposta de aula utilizando a metodologia da Unidade Temática Investigativa a partir da história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR. Para tanto, utilizaremos nessa proposta de aula documentos que foram utilizados na dissertação e que possam ajudar na verificação dos conhecimentos prévios dos discentes e contribuir na construção da aprendizagem histórica. O desenvolvimento de uma proposta de uma Unidade Temática Investigativa traz a possibilidade de colocar em prática a metodologia da história local no ensino de história nas unidades escolares da região Sul de Rondônia.

CAPÍTULO 1

HISTÓRIA DO PIC PAR: DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 Concepções acerca do ensino de história

O intuito de redigir esse capítulo é discutir aspectos metodológicos que envolvem o ensino de história associado a história do local. Para tanto é necessário abordar algumas concepções sobre a história do ensino de história e sua formação enquanto disciplina escolar. Além disso, tecer considerações acerca da história local enquanto metodologia.

As aulas de história em algumas escolas ainda hoje são encaradas pelos alunos como desestimulantes, um dos fatores que colaboram para isso está relacionado à maneira como o ensino de história foi pensado a partir do século XIX e os desdobramentos que passou nos períodos posteriores. Ainda é comum o ensino de história ser pautado por aspectos tradicionais e positivistas, os quais elegem a narrativa factual como primordial para o estudo de história, baseados na história linear que elege fatos e vultos históricos importantes para serem ensinados.

O aluno recebe o conteúdo pronto e acabado o que não permite questionamentos e, dessa forma, o educando assume uma postura passiva frente aos conhecimentos transmitidos em sala de aula. Isso pode deixar os alunos desmotivados e desinteressados, o que pode contribuir para aumento da indisciplina na sala de aula e ampliar as dificuldades de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desenvolvidos no final da década de 1990 pelo governo federal tiveram como objetivo orientar as escolas e principalmente os professores das redes públicas e particulares a desenvolver um currículo mínimo e que pudesse ser praticado em todo território brasileiro, ou seja, unificação do currículo. Esse documento auxilia na escolha e definição de programas curriculares das disciplinas que compõem a base comum, o qual se encaixa a disciplina de história. São diretrizes que orientam na adaptação dos currículos escolares a realidade das escolas e alunos, isto é, ao cotidiano de cada escola e consequentemente contribuir para a unificação dos currículos para que exista uma unicidade básica do conhecimento. De acordo com essas diretrizes (1997):

É nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional [...], busca garantir, também, o respeito à diversidade que é marca cultural do País, mediante a possibilidade de adaptações que integram as diferentes dimensões da prática educacional. (BRASIL, 1997, p. 28).

Essa orientação para unificação dos currículos permite que os alunos de vários lugares, independente das condições sociais e culturais, possam ter acesso a um conjunto comum de aprendizagem das áreas de conhecimento que são importantes para o desenvolvimento do ensino de qualidade que pode colaborar para desenvolver nos alunos interpretações da realidade e, dessa forma, caminhando para sua existência autônoma na sociedade.

Os PCNs trazem aspectos importantes que podem ajudar a mudar as práticas em sala de aula, incentivar os docentes a mudar suas maneiras de “dar aulas”, alguns casos pautados apenas na transmissão de conhecimento. Os PCNs têm a função de auxiliar no desenvolvimento de uma postura educacional que considera, por exemplo, metodologias que utilizam o levantamento de hipóteses baseadas na argumentação e discussão do conteúdo juntamente com os alunos, com o objetivo de incentivar a participação ativa dos discentes na construção do aprendizado, caminhando para um objetivo maior que é formar cidadãos autônomos e com senso crítico.

No caso do ensino de história os PCNs orientam a entender a importância de outros elementos no contexto da aprendizagem, como a leitura e interpretação de fontes documentais, a abordagem de fatores culturais como festas, culinária, tradições e cotidiano, além de dar voz a outros agentes históricos que ficam esquecidos quando se abordam os conteúdos, não ficando presos apenas a uma narrativa histórica. Os PCNs colocam a interdisciplinaridade como fator importante, aliando os conhecimentos históricos a outros conhecimentos e verificando entre as disciplinas o que cada uma pode contribuir e somar no conhecimento dos conteúdos, viabilizando assim a ampliação do entendimento e participação do aluno com interesse de verificar maiores possibilidades de aprendizagem.

O trabalho interdisciplinar entre duas ou mais disciplinas podem garantir ao discente a ampliação de suas competências na apreensão de determinado conteúdo o que não seria possível sendo trabalhado apenas por uma disciplina. Pode-se trabalhar, por exemplo, contextos históricos variados com a colaboração da literatura e autores literários que tiveram uma participação importante em cada período histórico. A

interdisciplinaridade também pode e deve acontecer entre a história e os outros saberes.

Assim, desde o final da década de 1990 esse documento deve orientar os sistemas educacionais a seguir uma postura que saísse do contexto educacional em que o saber está apenas nas mãos dos professores viabilizando novas formas de ensinar, não apenas marcada pelo ensino “tradicional”. Mas, se existe essa documentação, por que ainda existe nos meios escolares a compreensão por alguns professores de que os conteúdos de história têm que ser decorados, memorizados e os professores são transmissores desse conhecimento histórico, cabendo ao aluno somente receber?

Depois de 13 anos de experiência em sala de aula, no convívio diário com muitos professores, constatamos que apesar dos PCNs estarem presentes nas bibliotecas escolares e subsidiarem o planejamento e confecção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), em Rondônia, por exemplo, eles são analisados superficialmente apenas nos momentos iniciais dos anos letivos.

O contato dos docentes com esse documento não é frequente, não há interesse na utilização dos PCNs para elaborarem seus planos de aulas e/ou ler esse documento com objetivo de ter ali um auxílio para entender que o desenvolvimento de aulas diferenciadas que fujam do tradicionalismo é importante. Percebemos nesses 13 anos de docência que é difícil para os docentes mudar as concepções com relação à forma de ministrar suas aulas, é trabalhoso buscar novas metodologias de ensino e isso dispensa muito tempo de trabalho para organizar e planejar. É árduo na visão desses professores organizar métodos que, por exemplo, trabalhem com fontes documentais para que os alunos possam analisá-las e juntamente com o professor construir o conhecimento de determinado fato histórico. Como caracteriza Schmitd (2017, p. 55):

Na verdade, podemos afirmar que o quadro-negro ainda persiste na educação brasileira, muitas vezes como o único recurso na formação do professor e no cotidiano da sala de aula. E é nesse contexto que podemos falar do significado da formação do professor e do cotidiano da sala de aula [...]. (SCHMITD, 2017, p. 55).

O processo de ensino exposto pela citação acima pautado somente na figura do docente e com a aplicação de métodos que fixam o discente na condição de ouvinte causa problemas de aprendizagem e impede o discente de construir as narrativas históricas e refletir sobre saber histórico e os elementos que o constituem. Dessa forma se pode pensar o ensino de história numa relação mais democrática em sala de aula que propicie sair dessa condição de rigidez no ensino de história, pois é necessário no

cotidiano escolar com a atuação da equipe pedagógica, gestão escolar e colegas de trabalho disseminar e orientar a utilização de práticas de ensino diferenciadas no intuito de demonstrar para alguns docentes de cunho “tradicional” que outros recursos e metodologias que valorizam a participação dos alunos, como por exemplo, visitas técnicas ou aulas de campo, projetos de ensino, atividades culturais, participação em olimpíadas do conhecimento (Olimpíadas de História), debates em sala de aula, entre outras que envolvam o discente nas discussões dos conteúdos, são práticas exitosas que podem dar outro rumo ao ensino de história. Nesse sentido existe o êxito no ensino-aprendizagem quando o discente considera o conteúdo significativo e seu entendimento transcende a sala de aula.

Contudo deve se considerar a complexidade do ensino no Brasil, uma vez que existem muitas disparidades nos cotidianos escolares. Cada ambiente escolar, de forma específica, tem dificuldades em alguns fatores como, por exemplo, falta de infraestrutura, escolas afastadas dos grandes centros, sem acesso à rede de internet e/ou acesso precário, laboratórios de informática e, ainda, em alguns casos mais graves o atendimento deficitário da rede de energia elétrica. Além disso, o quadro de profissionais do ensino e apoio pedagógico em algumas escolas é deficitário o que dificulta a orientação pedagógica dos docentes. E ainda, o desafio de fazer o professor entender que as práticas pedagógicas precisam acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas. Desse modo, em alguns casos o que resta ao professor é o quadro negro e o giz para desenvolver suas aulas que devido às condições escolares insatisfatórias não tem outra opção senão praticar as aulas com características tradicionais.

A formação continuada é fundamental no cotidiano dos docentes e deve auxiliá-los a entender às demandas profissionais, buscando assim, responder com qualidade aos diversos desafios e problemas colocados no decorrer da trajetória profissional. Desse modo, a formação continuada realizada de forma eficiente tanto pelo poder público, pelo docente e equipe pedagógica poderia ajudar os docentes a superar ou amenizar a aplicação de práticas “tradicionais” no ensino. Conjuntamente a formação inicial e formação continuada são fatores fundamentais na vida profissional dos docentes e deve ser capaz, de acordo com Fonseca (2003), de situar mudanças e de operar transformações na educação e nas atividades docentes resultando na melhoria da qualidade do ensino.

Mas se a formação continuada tem sua importância porque então é deficitária

nas escolas? As políticas públicas desenvolvidas para programar a formação continuada nas escolas públicas não conseguem atender as novas demandas que os docentes vêm assumindo no contexto educacional, nas esferas político-pedagógicas e administrativas. Além de não conseguir ajudar o docente no entendimento da diversidade de concepções históricas, pluralidade de metodologias, novas tecnologias de informação e avaliação discente. Desse modo as formações continuadas oferecidas pelo Estado em várias escolas do Brasil não têm surtido efeito por trazerem uma superficialidade e não atendem as demandas dos docentes e das escolas.

Em Rondônia, em cada ambiente escolar, são desenvolvidas ações de formação continuada e algumas seguem orientações dos Órgãos públicos de Educação com temas considerados pelos gestores como importantes para a formação dos docentes e outras ações são definidas pela equipe gestora da escola. Entretanto, os temas e as abordagens estão distanciados da realidade e necessidades dos docentes e, conseqüentemente, as formações são realizadas em horários reduzidos e são descontinuas.

As aulas expositivas “tradicionalistas” podem se transformar em refúgio para aquele professor que não compreendeu que as transformações sociais e tecnológicas devem influenciar na sua atividade pedagógica, e que esses movimentos de mudanças na sociedade devem desafiá-lo a aprender sempre a trabalhar com metodologias que permitam a participação ativa dos discentes. No entanto, alguns docentes não têm condições didático-metodológicas (muitas vezes influenciados pela qualidade das suas formações) de trabalhar com as mídias sociais, com pesquisas documentais, fontes orais, etc. De acordo com Schmidt (2017, p. 55), “Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo e nem dinheiro para investir em sua qualificação profissional”. Além disso, existe a questão das condições de trabalho que são cada vez mais difíceis, com o grande número de alunos por sala de aula. Como por exemplo, o quantitativo de 32 aulas em Rondônia, o que dificulta o planejamento das aulas com qualidade.

Bittencourt (2018, p.40), traz um aceno em relação ao saber histórico dizendo que “dar aula é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos”, dentre os quais, saberes profissionais, formação acadêmica, experiência, ou seja, os saberes docentes. Alguns docentes não conseguem criar estratégias para lidar com o cotidiano complexo da sala de aula, sendo “mais

seguro” se manter enquanto únicos detentores do saber.

Apesar das dificuldades para se desenvolver formações continuadas de qualidade e problemas estruturais e pedagógicos nas escolas como foi citado anteriormente é possível verificar no interior das escolas práticas pedagógicas diferenciadas que buscam propiciar maior interação dos discentes no processo de aprendizagem o colocando como sujeito no processo de ensino. Assim, podemos evidenciar algumas dessas práticas desenvolvidas por nós ou por colegas professores.

Desse modo optamos por expor práticas pedagógicas utilizadas para abordar o tema da ditadura civil-militar pelo fato de ser nesse contexto histórico nacional que se desenrola o processo de reocupação da Amazônia em que a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR está inserida. Dessa forma é possível fazer uma ligação entre as narrativas do regime militar e a história do PIC PAR. É importante salientar que algumas dessas atividades pedagógicas podem ser adaptadas para inserir no ensino a história do PIC PAR.

Logo temos uma experiência didática que foi a utilização de um debate dirigido para abordar o tema da ditadura militar. “Esse tipo de atividade irá expor aos alunos um referido assunto, e instigá-los a emitirem sua opinião, dando lugar a discussões pertinentes” (NASCIMENTO, 2015, p.44). Acreditamos que como reflete a citação, esse método chamaria atenção e traria os alunos para uma conexão maior com o tema, saindo de uma situação de apatia que marca algumas aulas de história. Assim, pesquisamos artigos acadêmicos que orientavam como fazer um debate com qualidade com a preocupação de fugir daquele modelo de debate aleatório sem nenhum tipo de preparação prévia e organização.

Desse modo foi proposto aos alunos das turmas do terceiro ano do ensino médio do curso técnico em agropecuária do IFRO campus Colorado do Oeste o tema ditadura civil-militar. Sendo assim, foi informado para os discentes na sala de aula e via e-mail da turma de maneira antecipada (duas semanas) todo o cronograma dessa atividade constando o dia do debate em cada turma. No dia e horário do atendimento ao aluno foi passado algumas orientações acerca de procedimentos de pesquisa e definições sobre a divisão das turmas em dois grupos em cada sala, um grupo contra e outro a favor da ditadura civil-militar. E ainda, é importante salientar que o objetivo da atividade não foi colocar os discentes contra a história ou mesmo realizar uma polarização política sobre o contexto histórico da ditadura civil-militar, mas sim possibilitar que os discentes

tivessem a oportunidade de debater motivos, contextos e argumentos relacionados a esse período.

Assim, tomamos a decisão de dividir os grupos por uma questão de organização na época da aplicação da atividade, pois sentíamos que os grupos pudessem ficar desiguais ou que gerasse muita desorganização, o que efetivamente causou um pouco de transtorno, pois os alunos tiveram que pesquisar argumentos que não condiziam com sua forma de pensar o regime militar. Dessa maneira os alunos tiveram que buscar argumentos para serem utilizados no dia do debate em sala de aula com data definida no cronograma. Um fator interessante foi que alguns discentes ficaram em lados diferentes a sua posição de fato, por exemplo, alunos que eram contra a ditadura ficaram no grupo a favor da ditadura fazendo com que esse aluno mesmo sendo contra o golpe buscasse argumentação favorável ao golpe militar e vice-versa.

Os alunos se dedicaram a atividade, o fato do assunto estar em voga e também a atividade sendo diferenciada fugindo daquele contexto rígido das aulas expositivas contribuiu na busca pela argumentação de cada um dos lados. Os alunos não ficaram sem auxílio nas suas pesquisas, contaram também com o nosso atendimento aos discentes que os auxiliava na busca de sites e fontes nas quais eles poderiam pesquisar argumentos plausíveis além de poderem utilizar a biblioteca da escola.

Depois da movimentação na pesquisa os discentes se organizaram para utilizar seus argumentos no dia do debate, previamente foram definidos seis alunos de cada lado para fazerem o uso da palavra colocando para a turma os argumentos que justificavam o posicionamento de cada lado e depois da fala cronometrada desses componentes os outros alunos poderiam participar expondo seus argumentos e debatendo. Foi importante cumprir as regras que consistiam principalmente no respeito aos colegas, respeitando as falas, não insultando os colegas, falando de maneira organizada. O docente foi mediador do debate, cronometrando o período de fala e ao mesmo tempo contendo os ânimos que às vezes se exaltavam.

Outro fator importante no processo foi a definição de um aluno redator que anotaria os argumentos dos dois lados (prós e contras) ao regime militar para uma intervenção posterior do docente. Houve uma participação eficiente dos discentes na atividade, eles se dedicaram na busca de argumentos que fomentaram o debate, ao final foram feitas algumas considerações e esclarecimentos relacionados ao conteúdo.

Foi muito interessante e enriquecedor desenvolver essa atividade. Os alunos se movimentaram, participaram e tiveram interesse pela aula, alunos que nunca tinham mencionado argumentos nas aulas expressaram suas opiniões e questionamentos durante essa atividade, isso é importante para mostrar que esse caminho adequado e eficiente. Novas experiências, sair da mesmice do planejamento pronto.

No que tange a atividade desenvolvida nas turmas dos terceiros anos ficou evidente essa construção de conhecimento entre professor e aluno, o discente se tornou parte integrante do processo de aprendizagem. Através das pesquisas e discussões dentro de cada grupo foram construindo suas opiniões e alterando ou confirmando as suas maneiras de pensar. O aluno não foi apenas um receptor de conhecimento que somente o professor possui, eles tiveram interesse em buscar argumentos que pudessem contemplar o debate de seus grupos, mesmo que esses argumentos não coincidissem com sua forma de pensar.

Como caracteriza Silva (2016, p. 67), “Entendo que o papel do docente não é seduzir politicamente para suas opções analíticas, ele deve trabalhar com a argumentação explicativa e demonstrativa; os alunos são convidados a fazer análises e escolhas”. É nessa concepção que se encaixa essa prática pedagógica cujo objetivo não foi conseguir adeptos para as formas de pensar do docente, mas orientar os discentes a pensar de maneira crítica esse contexto histórico.

Continuando a exposição de atividades pedagógicas, foram apresentadas as práticas de ensino que observamos no campus Colorado do Oeste desenvolvida por colegas docentes denominada “Fotos Vivas sobre a tortura durante a Ditadura Militar” que consistia na análise bibliográfica com a orientação do docente de artigos sobre a ditadura civil-militar e torturas durante o regime, e a partir das leituras os discentes se caracterizam com indumentárias, gestos e feições de torturadores e vítimas num processo interpretativo de representar as torturas como imagens vivas. Essa atividade pode ser adaptada para o ensino da história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR. Assim o docente pode solicitar após a análise dessa dissertação que os discentes representem artisticamente os momentos mais importantes do processo de reocupação da região.

Finalizando as exposições de algumas atividades pedagógicas diferentes, também foi apresentada uma aula interdisciplinar desenvolvida no âmbito do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio do campus do IFRO/Colorado do

Oeste. O projeto interdisciplinar envolveu duas turmas: 1º ano B com a disciplina de Legislação e Políticas Agropecuárias; e do 3º ano D com a disciplina de História. Podemos demonstrar aos alunos durante o projeto como foi a reocupação do estado de Rondônia, bem como elencar os motivos para que isso ocorresse. Trazendo informações desde a criação e reocupação do Território Federal de Rondônia, como a promulgação do Estatuto da Terra, até os tipos de programas de assentamento e colonização adotados.

Os professores dividiram as turmas em 12 grupos de trabalho, em que os alunos abordaram diversas temáticas como o Estatuto da Terra de 1964, processo de reocupação de Rondônia, políticas de governo criadas durante a ditadura civil-militar para o processo de reocupação. Ao final, eles produziram vídeos para apresentar suas pesquisas aos colegas de ambas as turmas. Então, mesmo antes de realizar a pesquisa sobre o PIC PAR já havíamos desenvolvido atividades de ensino que abordavam esse processo de colonização, podemos dizer que essa atividade foi um dos elementos motivadores em realizar essa pesquisa.

Apesar de explicitar acima elementos que colaboram para explicar o fato do ensino de história ainda ser visto como algo desinteressante, conhecer a história do ensino de história desde o seu surgimento enquanto disciplina escolar colabora para se entender como o ensino de história foi construído e qual sua contribuição na formação cultural da sociedade brasileira.

De acordo com Fonseca (2004, p. 08):

O estudo da história do ensino de história pode esclarecer muito mais do que se imagina sobre as questões que envolvem o trabalho de historiadores e professores, questões que vêm se acumulando nos cantos das salas de aulas [...]. Pensar o ensino de história na sua historicidade significa buscar, se não soluções definitivas, ao menos uma compressão mais clara sobre o que significa, hoje, ensinar História nas escolas. (FONSECA, 2004, p. 08).

Estudar a história do ensino de história concede a possibilidade de entender como essa disciplina foi formada, o que influenciou na sua formação, quais parâmetros curriculares e de pesquisa foram seguidos no decorrer do tempo e quais grupos sociais o seu ensino privilegiou. As dificuldades que os professores enfrentam em sala de aula, dentre os quais citamos, desinteresse pela disciplina e dificuldade de aprendizagem podem ser explicadas em parte a partir do entendimento da formação da história enquanto disciplina, inclusive, a partir dessa compreensão, encontrar maneiras mais eficientes para trabalhar o ensino de história no cotidiano da sala de aula. Algumas

perguntas poderiam ser respondidas a partir desse conhecimento, como por exemplo, porque ainda permanece a prática em que o docente tem a função de passar o conhecimento e o discente somente recebê-lo?

A seguir faremos uma discussão sobre a formação da História enquanto disciplina escolar. Dessa maneira, faremos considerações a respeito de como a disciplina foi se desenvolvendo no decorrer do tempo. E ainda, que elementos influenciaram no processo de construção do ensino de história.

Os Jesuítas entre os séculos XVII e XVIII introduziram alguns conhecimentos históricos de maneira pontual nos colégios que administravam na América Portuguesa, mas a organização do conhecimento histórico como disciplina escolar aconteceu a partir do século XIX no âmbito de formação dos Estados-Nações. Com o desenvolvimento da história enquanto ciência, esse período viabilizou a sua conversão em disciplina escolar.

O ensino de história a contar do século XIX possuía cunho nacionalista e foi importante para construção das identidades nacionais coletivas. No caso de países com independência recentes, como o Brasil, os fatos históricos foram construídos com o interesse de legitimar os grupos responsáveis pela emancipação administrativa do Brasil, grupos privilegiados na recém-formada nação.

Como caracteriza Fonseca (2004, p. 24):

A afirmação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a História ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabia-lhe apresentar às crianças e aos jovens o passado glorioso e os feitos dos grandes vultos da pátria. (FONSECA, 2004, p. 24).

Sendo assim, o ensino de história estava inserido num processo político de glorificação da nação, dos feitos históricos que colaboraram para sua formação, dos heróis que foram importantes na formação da identidade coletiva e sua consolidação nacional frente à outras nações, quer dizer, buscava destacar a formação da nação. Ressaltava aquilo que era tido como exemplo de nação, os heróis e as figuras importantes que contribuíram para a formação da identidade nacional.

Após a independência do Brasil em 1822 o governo imperial criou condições para a formação da história enquanto disciplina escolar, organizando os saberes científicos em saberes escolares através de programas com definições de métodos de ensino voltados para a valorização e consolidação nacional. Um ensino elitista que excluía grande parte da sociedade composta por escravos e pessoas empobrecidas.

Na construção da identidade nacional o Instituto Histórico e Geográfico Nacional (IHGB) criado em 1838 tinha papel fundamental na estruturação de uma história nacional tal como distribuí-la pelos meios educacionais estruturando assim os primeiros elementos do ensino de história. O IHGB escreveria a história da nação e criaria os programas curriculares e manuais didáticos para levar essa história para as salas de aula. Como descrito por Fonseca (2004, p. 48):

Ao mesmo tempo em que seu papel ordenador e civilizador era cada vez mais consensual, seus conteúdos e formas de abordagem refletiam as características da produção historiográfica então em curso, sob os auspícios do IHGB. Produzia-se e ensinava-se [...] uma história eminentemente política, nacionalista [...]. (FONSECA, 2004, p. 48).

O IHGB deu início ao processo de pesquisa histórica, mas não somente uma história inédita, esse órgão procurava levantar os fatos históricos pré-existentes presentes em várias províncias e analisá-los criticamente procurando corrigir imperfeições do passado nacional para assim construir a história da pátria.

O colégio Pedro II criado em 1837 foi importante na formação da história escolar na medida em que foi através desse colégio que se organizaram os primeiros currículos a serem usados em sala de aula influenciando os demais organismos escolares. Os exemplares didáticos alinhados a doutrina nacional do IHGB foram definidores de métodos de abordagem na sala de aula culminando com o estabelecimento da história escolar.

Foi durante as décadas de 1930 e 1940, na chamada Era Vargas, que houve uma maior centralização do ensino em que o governo nacionalista de Getúlio Vargas controlava todos os elementos educacionais, como currículos, livros didáticos, conteúdos e metodologias, de forma que, todos esses elementos teriam que estar afinados com os pensamentos de unificação da nação.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde pública em 1931, foi retirada a autonomia das escolas na definição de seus programas de ensino, esse processo colocou o ensino de história no centro do processo educacional visando à valorização dos grandes heróis da nação e os grandes episódios que colaboraram na construção da nação brasileira. Como afirma Fonseca (2004, p. 56), “Programas curriculares e orientações metodológicas pautavam-se, assim, pela ideia da construção nacional que a partir das noções de pátria, tradição, família e nação formariam na população o espírito patriotismo e da participação consciente”.

O patriotismo era importante para o governo fortalecer o nacionalismo e com isso criar nas pessoas a necessidade de seguir as regras e se portarem de forma ordeira baseada na doutrina cristã prezando pelos princípios familiares, a exemplo de pagar os impostos, respeitar as autoridades, manutenção de costumes e tradições dentre outros importantes na concepção centralizadora de pátria.

Desde a sua formação enquanto campo científico e disciplina escolar no Brasil no século XIX a história vem sendo orientada por uma postura tradicional com intuito de levar através de planos de ensino, livros didáticos e currículos aos jovens e crianças o patriotismo e o civismo exacerbados, sendo estes elementos importantes para a identidade da nação. No decorrer do tempo em governos posteriores a Era Vargas pouco se modificou, houve mais permanências do que mudanças nessa forma de ensino de história. Durante o regime civil militar (1964-1985) esta conjuntura se manteve, e podemos dizer que houve um aprofundamento dessa concepção de ensino tradicional.

Devido ao caráter autoritário do regime militar que buscava dirigir a sociedade no intuito de conter possíveis críticas e resistência ao governo, a história tradicional foi usada com interesses manipuladores levando para as salas de aulas aquilo que colaborasse com a ordem vigente estritamente ligada à Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, principalmente, uma supervalorização do civismo.

Assim um pensamento crítico por parte dos alunos era suplantado prevalecendo a figura do professor e do livro didático como os únicos detentores do conhecimento. De acordo com Fonseca (2004, p. 59), “A metodologia pautava-se pelo direcionamento do processo, definindo o professor como o elemento que transmite conhecimento e que determina tarefas e o aluno como elemento que recebe o conhecimento e que cumpre as tarefas”.

O Brasil no século XX, especificamente na década de 1970, no âmbito da ditadura civil-militar ampliou essa organização do currículo de História voltado para a formação da nação e construção do entendimento de Pátria. O ensino de história tinha a função de cooperar na formação da identidade nacional, criando e elogiando os heróis e pessoas importantes da sociedade para servir de exemplo para a juventude na construção e crescimento da nação.

Bittencourt (2018, p.47) esclarece essa posição dizendo que “desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de história se voltava para a formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX”.

Assim, desde a sua formação enquanto disciplina a história foi amalgamando a formação das tradições nacionais em todos os níveis escolares e produzindo uma concepção de nação com uma forte ligação ao civismo, favorecendo a visão de que a nação seria construída por grandes homens, deixando de lado os demais grupos populares, além de passar a visão de uma sociedade sem conflitos em que todos estavam imbuídos na formação da grande nação brasileira.

A memorização foi uma metodologia de ensino utilizada na aprendizagem de várias disciplinas, o saber de cor. O ensino de história a partir do século XIX era caracterizado pela memorização de datas, vultos importantes e fatos históricos. O aluno “aprendia” decorando, isso parecia ser suficiente para o seu sucesso escolar. Esse método foi criticado por ser essa atividade mecânica que não agrega ao aluno uma aprendizagem reflexiva, como ressalta a citação da autora.

Chama-nos a atenção exatamente a persistência de tais críticas ainda nos dias atuais, o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem. (BITTENCOURT, 2018, p. 55).

Alguns professores e alunos ainda entendem que se estuda história decorando as datas e outros acreditam que se aprende história memorizando os conteúdos para a avaliação. Não significa que memorizar alguma data, lugar ou nome de algum sujeito histórico possa fazer parte do processo de aprendizagem, como acontece nas disciplinas exatas em que se memoriza alguma fórmula matemática, mas no caso da disciplina de história a memorização deve estar relacionada ao contexto histórico do elemento que foi memorizado. Alguns não compreendem que apenas a memorização não contribui para aprendizagem.

O ensino de história desempenha um papel fundamental para a formação do aluno na medida em que propicia a construção de reflexões sobre o meio que os cerca por meio do saber histórico, desenvolvendo o senso crítico, o senso de coletividade e despertando o interesse, com isto de se situar enquanto sujeito social com condições de construir suas interpretações e definições de mundo. Os PCNs (1998) orientam:

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. (BRASIL, 1998, p. 36).

Cooperar para a formação de cidadãos participativos e conscientes da realidade que vivem é papel fundamental da história para que possam assumir de forma crítica sua participação na sociedade e construir suas identidades no meio social que cerca os alunos, mas para se chegar a isso é necessário que os docentes atuem pedagogicamente no intuito de orientar os alunos a conhecerem problemáticas sociais, econômicas e culturais que os afetam desde o local até o global. Contudo é essencial que os docentes reconheçam que o saber histórico não é construído somente na escola, mas também nos lugares de vivências que os discentes frequentam.

O ensino da disciplina de História de Rondônia é algo presente nas escolas da rede estadual com a existência dessa matéria na matriz curricular de ensino. No ensino fundamental várias temáticas são incorporadas aos conteúdos da disciplina de História, ao passo que, no ensino médio existe a disciplina de História de Rondônia com carga horária de 40 horas ministrada no terceiro ano com uma aula semanal.

A obrigatoriedade de ministrar conteúdos sobre a história de Rondônia foi regulamentada desde a década de 1980, quando foi promulgada a Lei Estadual nº 16, de 27 de dezembro de 1983 (DOERO 29/12/1983) que “dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da Ecologia, da História e Geografia de Rondônia no ensino de 1º e 2º graus, determinando normas a serem cumpridas e dá outras providências”. A Constituição do Estado de Rondônia (1989), nos termos do artigo 258, parágrafo único, determina que “O ensino de História e Geografia de Rondônia deverá ser obrigatoriamente ministrado no ensino fundamental sob forma de unidades de estudos e, no ensino médio, como disciplinas”. (RONDÔNIA, 2008).

Ter uma legislação que regulamenta o estudo de temas regionais nas escolas é algo importante porque as temáticas passam a compor um currículo mínimo que deve ser abordado, fazendo parte dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. Com o documento oficial, os termos da Lei norteiam o planejamento das práticas pedagógicas dos professores e os orientam a fazer abordagens sobre assuntos que são parte do cotidiano do alunado, isto é, levando os discentes a formularem outras compreensões da História, em especial, sobre o pertencimento. No entanto, somente essas normativas legais não são suficientes para que as abordagens sejam consistentes e convincentes. Além de materiais didáticos mais específicos, a formação continuada para professores da área e a possibilidade de visitas didático-pedagógicas a museus, salas de memória, arquivos, monumentos históricos, entre outros artefatos, são suportes com

grande potencial de diversas aprendizagens. Enquanto docente que ministra aulas da disciplina História de Rondônia, sentimos dificuldades em encontrar materiais didáticos produzidos a partir de abordagens/pesquisas acadêmicas.

Há uma produção considerável de narrativas de memória sobre os fatos recentes e/ou remotos que aconteceram no antigo “território” e circulam atualmente no Estado de Rondônia. As narrativas oficiais são textos de caráter informativo, produzidas por Instituições da Administração Pública (Prefeituras, Câmaras Municipais, Assembleia Legislativa, Governo do Estado, entre outras, que dão um formato histórico para os lugares com mais ou menos densidade demográfica.

As narrativas mais recentes privilegiam a figura do “pioneiro”⁶ que superou as dificuldades da imigração e, grosso modo, se diz vencedor pela terra que adquiriu em Rondônia. As narrativas dos “vencedores” se constituem como linguagens que se originam de uma memória social compartilhada entre os indivíduos de um mesmo grupo. Esses relatos de memória serão tomados como suporte documental desta pesquisa, pois revelam concepções que as pessoas têm sobre a reocupação de Rondônia, sobretudo, depois da transformação de Território Federal para Estado da Federação.⁷

O ato de lembrar e relatar memórias produz uma estreita conexão entre o que é narrado e o acontecido, ou seja, entre as vivências do passado e o presente. Então, que interesses os registros das memórias podem nos revelar e o que elas representam? Quais as condições explicativas dos acontecimentos que as narrativas de memória possibilitam conhecer sobre um passado recente? Para um melhor entendimento, buscamos em Ricouer (1994) a dimensão que a narrativa ocupa na História a partir do lugar dos sujeitos:

Uma história descreve uma sequência de ações e de experiências feitas por um certo número de personagens, quer reais, quer imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam ou a cuja mudança reagem. Por sua vez, essas mudanças revelam aspectos ocultos da situação e das personagens e engendram uma nova prova

⁶ Aquele que primeiro abre ou descobre regiões desconhecidas, e nelas tentam estabelecer uma colonização; explorador, desbravador. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pioneiro/> - Acesso em 17 de setembro de 2019.

⁷ Justificando a necessidade de proteção das fronteiras nacionais, o então Presidente Getúlio Vargas publicou o Decreto Lei nº 5812, de 13 de setembro de 1943, criando os Territórios Federais do Amapá, Rio Branco, Guaporé, Ponta Porã e Iguazu. A Lei nº 2731, de 17 de fevereiro de 1956, mudou a denominação do Território Federal do Guaporé para Território Federal de Rondônia. A Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981, criou o Estado de Rondônia, durante o Governo do então Presidente General João Batista de Oliveira Figueiredo.

(predicament) que apela para o pensamento, para a ação ou para ambos. (RICOEUR, 1994, p. 214).

As memórias individuais alimentam-se da memória coletiva e incluem situações mais amplas do que a memória construída pelo indivíduo, ainda que esse se ancore na memória coletiva. As narrativas de memória também elaboram condições identitárias dos sujeitos e, portanto, instituem pertencimentos políticos e socioculturais que nos autoriza negar, aceitar e até mesmo silenciar acontecimentos que são parte das vivências humanas. É pela memória que vamos ao passado para nos reconhecermos no presente. É nesse sentido que Bosi (1994) diz:

Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva e ao mesmo tempo profunda, ativa, latente e penetrante, oculta e invasora. (BOSI, 1994, p. 47).

A participação dos colaboradores que contribuíram com seus relatos orais foi importante para construir a narrativa da história local do município de Colorado do Oeste a partir da sua reocupação no contexto do Projeto Integrado de Colonização (PIC) Paulo de Assis Ribeiro (PAR).

As memórias produzidas por instituições (públicas e/ou privadas) ou individualmente por pessoas de pertenças informais também serão utilizadas para fomentar a historicidade do lugar onde habitam os alunos.

Se no ensino de história de Rondônia tem uma escassez de materiais (apostilas, vídeos, livros didáticos, etc.) para se utilizar na sala de aula, além destes, citamos a falta de formações continuadas que possam capacitar os professores a utilizarem outros tipos de recursos, como jornais da época e as próprias memórias coletivas. No que tange à história do local, as dificuldades se fazem presentes, ou seja, tem apenas alguns parágrafos incluídos em sites institucionais oriundos de pesquisas realizadas por memorialistas relatando os acontecimentos históricos locais, principalmente em cidades pequenas, onde os fatos são relatados superficialmente por não possuir pesquisas acadêmicas e outras que aprofundem os elementos constitutivos desses locais.

1.2 Possíveis abordagens metodológicas para o ensino de história do PIC PAR

Nessa parte do texto abordaremos algumas metodologias que podem ser

importantes e eficientes para auxiliar os docentes inserirem a história local do PIC PAR nas escolas do Sul de Rondônia. Assim, consideramos essas metodologias importantes para possibilitar a participação do discente de forma efetiva e autônoma na construção dos saberes históricos.

Compreendemos ser importante tecer considerações sobre as metodologias a seguir pelo fato de se constituírem alternativas que além do “produto pedagógico” apresentado e discutido no capítulo três desta dissertação se constituem ferramentas que podem auxiliar os docentes do Sul de Rondônia ou qualquer outra parte do Estado nas abordagens do ensino da história do local. E ainda, essa escrita contribui como sendo mais um canal de comunicação de práticas pedagógicas diferenciadas que talvez os docentes desconheçam, pois, as discussões sobre os métodos podem provocar os docentes a se aprofundarem nos estudos dessas metodologias os motivando a inseri-las no cotidiano de suas aulas.

Dessa forma começaremos com a metodologia do uso e análise de documentos em sala de aula. Assim sendo, é um dos métodos pedagógicos que coloca o aluno em contato com documentos, mostrando as maneiras possíveis de interpretação e manuseio, possibilitando assim, um ensino que prese pela participação autônoma dos discentes. O uso de documentos em sala tem finalidade diversa do seu uso por historiadores que já possuem um conhecimento conceitual mais apurado, o professor pode utilizar essas fontes documentais para reforçar o conteúdo estudado em sala de aula, como também fator introdutório de uma nova temática a ser estudada. Devemos cuidar para não exigir que os alunos se transformem em historiadores, pois não é esse o objetivo dessa metodologia.

Assim, sobre o uso da fonte documental no trabalho pedagógico em sala de aula, Bittencourt (2018) nos orienta que:

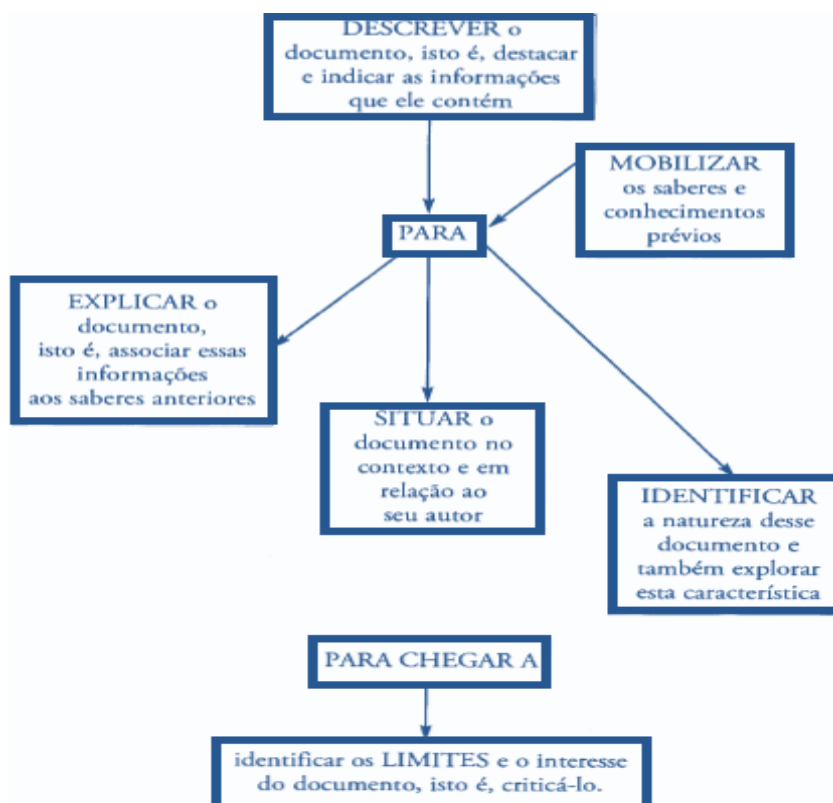
Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos. (BITTENCOURT, 2018, p. 267).

Conhecer o contexto histórico o qual os documentos históricos estão inseridos é de suma importância para o ensino de história, pois, do que adiantaria introduzir uma ata de fundação de um município na sala de aula se os discentes não conhecem a história do local? É necessário que o docente tenha a habilidade de orientar os alunos de

maneira eficiente na construção do entendimento sobre o contexto histórico tanto local, como nacional e global. Além disso, entender que os documentos são produzidos de acordo com interesses diversos e linguagens variadas, mas sem o objetivo didático. Sem isso a atividade perderia o propósito de aproximar os alunos de práticas educativas mais interessantes.

Desse modo, Bittencourt (2018) orienta uma maneira eficiente de análise dos documentos para aplicação em sala de aula seguindo o procedimento indicado pelo esquema abaixo:

Figura 2 - Esquema para análise de documentos



Fonte: Bittencourt, 2018, p. 270.

Esse esquema pode ser utilizado pelos docentes para auxiliar na construção de aulas que se pretenda usar documentos. Sendo assim, é um guia para orientar os docentes de como transformar um documento histórico anteriormente usado como fonte de pesquisa em um recurso pedagógico. Dessa maneira os docentes num primeiro momento apresentam o documento aos discentes e procuram descrevê-lo, ou seja, indicar as características e informações que possam conter relacionadas ao conteúdo abordado em sala de aula questionar a origem dos documentos procurando responder as seguintes questões: que tipo de documento? O que pode dizer? Por que existe?

A descrição do documento pode auxiliar os discentes a mobilizar os conhecimentos prévios sobre o tema discutido de acordo com os objetivos da aula. Outro passo é contextualizar o documento e compreendê-lo no contexto da época em que foi produzido. E ainda identificar na análise do documento com algumas perguntas como: como e por quem foi produzido? Para que e para quem foi produzido? A partir disso os discentes devem ter condições de identificar os limites dos documentos e os interesses para quais foram criados. Dessa maneira terão condições de questionar os documentos com o objetivo de construir o conhecimento histórico e realizar uma interlocução entre o conhecimento prévio e as narrativas históricas elaboradas após a análise das fontes documentais.

Utilizando os documentos em sala de aula é válido dizer que podem contribuir para a formação do conhecimento histórico, sobretudo no cenário da pesquisa que propomos, do modo que, possuem uma das bases a história do local em que o uso desse procedimento com documentos pode colocar o aluno em contato com seu cotidiano, com as memórias do local em que vive e conseqüentemente tornar o ensino mais atraente. Como salienta Veyne (1998, p. 19), “a história é filha da memória” e, dessa forma, é a partir dessas memórias que são construídas as narrativas históricas, inclusive da história do local.

Nessa concepção de memórias compreendemos que essas podem ser exploradas como materiais pedagógicos, mas como isso pode ser processado? Dessa maneira uma possibilidade é a utilização da metodologia da história oral para acessar as memórias por meio das entrevistas. Como caracteriza Berté (2012, p. 785), “Quanto ao recurso da história oral, o aluno se aproxima da atividade do historiador e pode operar com noções da complexidade da produção de conhecimento histórico”. Assim, podemos desenvolver uma atividade que possa utilizar entrevistas realizadas pelos discentes para somar com o estudo dos conteúdos históricos abordados em sala de aula desde que possibilitem o uso de relatos orais no ensino.

Para tanto é necessário que o docente em sala de aula aborde a metodologia da história oral e os principais procedimentos que lhes são inerentes de acordo com o nível de ensino dos alunos. E ainda, orientar os discentes de acordo com o objetivo da pesquisa a organizar o roteiro de entrevistas. É importante que o discente compreenda, e o docente tem papel fundamental nisso, que os testemunhos não são a história como aconteceu, mas são compreensões de como indivíduo vivenciou o passado.

No contexto desta dissertação podemos sugerir uma atividade que utilize entrevistas com amigos e familiares dos discentes sobre a história local de Colorado do Oeste relacionando com a ditadura civil-militar e, desse modo, procurando encontrar memórias acerca do contexto histórico destacando as vivências individuais. Para finalizar, os discentes orientados pelo docente em sala de aula realizam a análise da multiplicidade de memórias relacionadas ao conteúdo pesquisado com o objetivo de que os alunos compreendam que o conhecimento do passado está pautado por questionamentos do presente.

Ainda sobre o uso de documentos em sala enquanto recursos didáticos têm os visuais. Desse modo, dispor de imagens para uso pedagógico é difundir a aprendizagem nos meios escolares. Assim, com o objetivo de facilitar o entendimento do conteúdo desde o século XIX, os livros didáticos de história vêm trazendo imagens encadeadas com textos escritos. Com o desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação houve um aumento considerável na produção e circulação de imagens de variados tipos e usos, é o que Bittencourt (2018) chama de “imagens tecnológicas”. Seguindo na abordagem de métodos e recursos que possam facilitar o ensino da história do PIC PAR, nessa perspectiva faremos algumas considerações acerca do uso de imagens em sala de aula.

Nas palavras de Molina (2008) é encontrado um aceno de como os professores costumam utilizar as imagens em suas aulas:

Os professores de História reconhecem as potencialidades da imagem enquanto ferramenta de comunicação pedagógica e com maior ou menor insistência recorrem às imagens, e as mais diversas, em uma situação geralmente de “transmissão” de conhecimento aos alunos de determinados conteúdos programáticos, para motivá-los em um momento de aprendizagem, captar a atenção ou estabelecer conexões com temas apresentados. (MOLINA, 2008, p. 126).

É comum o uso de imagens nas aulas de história como recurso pedagógico, em que, na maioria das vezes, os professores as aplicam em slides e atividades de interpretação de textos. Com a utilização frequente da internet os educadores têm acesso a uma gama de imagens de vários conteúdos históricos. Entretanto, as imagens algumas vezes são usadas para fins conteudistas, basicamente no sentido de complementação, ou seja, as imagens aparecem como coadjuvantes de conteúdos apresentados pelo docente fazendo o papel de facilitadoras da compreensão por parte dos discentes a fim de chamar a atenção dos alunos para determinado conteúdo. Efetivamente, as imagens são

em alguns casos aplicadas em caráter ilustrativo, para que possam tornar as aulas de história mais atraentes ou reforçar alguma característica do conteúdo considerada importante.

Entendemos que as imagens são importantes no uso didático, mas não devem ser aplicadas aleatoriamente sem um propósito específico para o ensino de história. Como caracteriza Molina (2008, p. 127), “Assim, o desafio e o limite imposto ao professor de História serão de redimensionar e explorar as competências específicas da imagem, não somente para motivar e envolver, mas reelaborar, recodificar, ordenar e organizar conceitos”.

Desse modo, cabe ao docente se questionar antes da preparação das aulas se a utilização de imagens em determinado conteúdo é importante? O uso das imagens realmente colabora para o aprendizado dos discentes? A partir do entendimento de que o uso das imagens é importante, o docente terá na preparação de suas aulas de história a organização para sua utilização de modo a reconhecer quais especificidades aquela imagem pode agregar ao conteúdo a ser abordado em sala de aula. Na análise de imagens deve se levar em conta como os alunos as recebem e como as percebem, desse modo o docente tem que compreender que a observação de uma imagem é afetada pelo que o aluno sabe e pelo que acreditam. O uso de imagens pode ajudar o aluno a construir os saberes históricos de forma mais prazerosa e colaborando para o sucesso no ensino-aprendizagem.

Na escrita desta dissertação o uso de fotografias foi importante para entender as características que marcaram o processo de reocupação que deu origem à cidade de Colorado do Oeste. Assim, o uso pedagógico de fotografias para inserir a história do PIC PAR e Colorado do Oeste nas aulas de história das escolas do Sul de Rondônia é importante e pode ajudar os docentes mediante ao que foi exposto acima sobre o uso de imagens a organizar suas aulas.

Bittencourt (2018) orienta metodologicamente como organizar estudos que utilizam a fotografia como recurso didático. A seleção das fotos é importante, essencialmente a escolha de imagens fortes que retratem algo que possa chamar a atenção dos discentes. No caso da reocupação do PIC PAR tem imagens da cidade de Colorado do Oeste que retratam a falta de infraestrutura inserida no contexto das dificuldades enfrentadas no processo de colonização.

É interessante que o docente selecione uma ou duas fotos para serem analisadas. Como as fotografias são consideradas documentos para sua exploração pode se recomendar o uso do esquema de análise de documentos acima apresentado. Uma proposta interessante apresentada por Bittencourt (2018) para ser estudada no contexto da história local de Colorado do Oeste em que se encaixa a história do PIC PAR é a apresentação de fotos do mesmo local da cidade em momentos diferentes.

Os docentes podem verificar as mudanças e permanências relacionadas a determinado local e identificar as diferenças entre as fotos. No IFRO/Campus Colorado do Oeste participamos de um projeto de extensão desenvolvido com alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual com o objetivo de abordar a formação histórica de Colorado do Oeste, para tanto explanamos o contexto histórico da ditadura civil-militar relacionando com a história local. Com o intuito de ampliar a participação dos discentes no projeto e possibilitar a atuação enquanto sujeitos na construção dos saberes históricos aplicamos uma atividade em dupla com fotografias.

Desse modo, foram selecionadas imagens antigas da cidade de Colorado do Oeste encontradas na rede social facebook, em seguida os alunos pesquisaram os aspectos históricos dos lugares retratados nas imagens utilizando a internet ou por meio dos relatos orais dos moradores antigos. Na segunda parte do projeto fizeram registros fotográficos atuais dos lugares selecionados previamente com o objetivo de comparar as imagens passadas com as do presente no intuito de verificar possíveis mudanças e permanências. Como fechamento da atividade foi realizada uma comunicação por meio de banners o qual os discentes expuseram para os alunos do IFRO os resultados do projeto. Em vista disso, verificamos por meio desse projeto a eficácia desse método de estudo na aproximação do discente com seu cotidiano.

Continuando as discussões sobre metodologias que podem auxiliar na inserção da história local de Colorado do Oeste e a história do PIC PAR indicamos o método de ensino denominado Estudo do Meio, que consiste em colocar o aluno em contato com o meio social em que vive e, deste modo, tem o objetivo de criar interatividade com o conteúdo estudado. Nesse sentido, a atividade pode despertar o interesse dos discentes pelo fato de propiciar a saída do ambiente da sala de aula. Como caracteriza Bittencourt (2018):

Organizar saídas dos alunos da escola é, normalmente, algo bem-aceito e visto sempre de maneira positiva, quer pela motivação que provoca nos alunos, quer pelas oportunidades pedagógicas que pode oferecer. Muitas vezes, entretanto, o estudo do meio torna-se sinônimo de excursão, de passeio, sem representar efetivamente um “estudo de campo”, um momento específico de aprendizagem mais dinâmica e significativa. (BITTENCOURT, 2018, p. 227).

O docente precisa tomar cuidado para não transformar esse tipo de atividade em algo que apenas satisfaz o interesse de divertimento por parte dos alunos. Assim, é necessária uma preparação com objetivos claros dos aspectos a serem abordados nessas visitas ao meio, como por exemplo, no caso de cidades, as construções e prédios devem estar relacionados com o conteúdo a ser estudado. Além disso, o docente pode organizar conversas com pessoas e observações cotidianas para possibilitar interações que não ocorrem na sala de aula. Outra interação que o Estudo do Meio pode criar é a possibilidade de aplicar a interdisciplinaridade que viabiliza o ensino-aprendizado de maneira mais ampla. Como define Bittencourt (2018), “[...] a observação do meio possibilita que os alunos, a partir das séries iniciais, sejam introduzidos ao método de investigação histórica e desenvolvam o tão desejado pensamento crítico”.

A aplicação desse método de ensino possibilita aos discentes atuarem na construção do seu conhecimento histórico, e dessa maneira saem de uma posição de sujeitos passivos no processo de ensino-aprendizagem para sujeitos atuantes e autônomos. Assim, o aluno trabalha criando hipóteses e sua própria compreensão, essa atividade tem um caráter estimulante e instigante que contribui para o desenvolvimento da percepção e a realização de questionamentos sobre o objeto estudado. E ainda, ajudar os discentes a formar criticidade e espírito investigativo o que possibilita desnaturalizar o meio social. Além disso, é uma prática pedagógica que permite sua aplicação na zona rural e urbana, cidades grandes ou pequenas, bairros periféricos ou centrais, empresas, órgãos públicos, entre outros. O docente tem que prezar por um bom planejamento prévio das atividades pautadas em uma atitude investigativa.

Abaixo, explicitamos alguns procedimentos metodológicos que o docente pode seguir para orientá-lo na aplicação da metodologia do Estudo do Meio:

1. O reconhecimento do espaço social a ser estudado, no qual são arroladas as fontes de estudo (arquivos, pessoas entrevistadas ou depoentes, objetos materiais);
2. Estudo prévio do local por intermédio de bibliografia e outras fontes de informação;

3. Definição da problemática a ser estudada;
4. Organização do roteiro a ser seguido, com identificação de todas as atividades, seja de coleta de material, de divisão de trabalho, de seleção de material e equipamentos a ser utilizados (máquinas fotográficas, filmadoras, etc.);
5. Preparação do caderno de campo;
6. A execução do estudo do meio propriamente dito;
7. O tratamento posterior dos dados coletados, com sistematização e avaliação das diversas atividades. (BITTENCOURT, 2018, p. 234).

A partir dos procedimentos acima podemos criar um roteiro para desenvolver esse método de ensino. Desse modo, o professor precisa previamente reconhecer o espaço social que será o objeto de estudo, deve-se organizar as fontes, entrar em contato com as pessoas que concederão as entrevistas, falar por meio de ofícios com os responsáveis dos locais públicos onde serão realizadas visitas, organizar o percurso e tempo a ser percorrido e definir o transporte a ser utilizado. Assim como, realizar o estudo prévio dos referências bibliográficos relacionados ao local, definição dos objetivos de estudo. Além de organizar o roteiro detalhado com todos os passos a serem seguidos desde os materiais necessários até a divisão do trabalho e equipamentos essenciais para o desenvolvimento da atividade. Organização do caderno de campo para anotação de todos os passos da atividade e observações dos discentes, e para finalizar, organização e sistematização dos dados coletados em sala de aula para posterior comunicação dos resultados.

Com efeito, as metodologias abordadas no texto podem fazer a diferença e propiciar uma aplicação eficiente da história do local nas salas de aulas favorecendo a construção do conhecimento e prezando pela participação dos discentes por meio de reflexões e discussões que resultem no ensino significativo.

1.3 História Local e o Ensino de História

A história local tem uma importância significativa para entender a história nacional, principalmente a história recente, pois diferentemente da história da nação que é mais homogeneizante, a metodologia da história local trabalha com as peculiaridades e diferenças. Não significa que devemos desprezar a história nacional, mas reconhecer as peculiaridades da história local e a importância que podem trazer para o ensino de história.

O Brasil é um país grande e essa dimensão possibilita a riqueza de especificidades, os fatos históricos não aconteceram de maneira única, mas por meio do aprofundamento da história do local que podemos perceber essas variações, cada região possui fatores que lhes são específicos com relação à cultura, à política, à economia e à memória. De acordo com Santos (2014):

Esse local potencializa o desenvolvimento de conceitos espaciais e humanos, apreendendo as relações próximas, mas que podem ser expandidas numa esfera global, onde essa integração poderá ser feita, de modo que o indivíduo não se sinta desvinculado do nacional ou do global, mas que a partir das relações locais possa compreender também os acontecimentos que de certo modo lhes parecem distantes ou não ligados à sua vida prática. (SANTOS, 2014, p. 29).

Nesse sentido a história local enquanto metodologia de ensino e pesquisa pode contribuir para a formação do discente estruturando a sua história de vida e lhe conformando consciência histórica e condições para construção de suas identidades possibilitando se situar historicamente. Desse modo, os docentes têm condições de orientar os discentes a compreenderem as relações sociais e espaciais que são próximas, podendo inserir discussões mais amplas na perspectiva de que possam perceber os acontecimentos que não fazem parte do seu cotidiano e evidenciando a ligação que deve ser construída entre o local e o nacional.

Barros (2013) ajuda a compreender a multiplicidade que a história local carrega enquanto metodologia de ensino. Com efeito, tem muito a contribuir com o ensino de história enquanto iniciadora da aprendizagem histórica.

O trabalho com a História Local no ensino da História facilita, também, a construção de problematização, a apresentação de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica. (BARROS, 2013, p. 17).

Quando se trabalha história local na educação básica, num primeiro momento, percebe a certa curiosidade por parte dos alunos em compreender os acontecimentos que deram origem ao seu Estado, cidade, bairro, escola, dentre outros, ou seja, entender a realidade do meio em que vivem. A história local possibilita que o discente tenha

condições de construir múltiplos saberes históricos com a participação de diferentes sujeitos que ficaram fora do conhecimento histórico institucionalizado, por meio de realidades específicas restritas ao seu cotidiano alcançar conhecimentos mais amplos e facilitar a aprendizagem histórica.

A discussão sobre o conceito de consciência histórica é importante para compreendermos como os discentes concebem o conhecimento histórico sobre a história local de Colorado do Oeste e história do PIC PAR. Na medida que a consciência histórica é algo inerente dos seres humanos e está relacionada a maneira como os indivíduos a partir das relações sociais que manteve em qualquer tempo e espaço reconhece a construção do conhecimento histórico. Há de salientar que o sentido de história para a consciência histórica não está relacionado a área do conhecimento ou disciplina escolar, mas sim a produção do conhecimento desenvolvido pela coletividade no decorrer do tempo. Como define Rüsen (2010b) citado por SANTOS; CAINELLI (2019, p. 09) “[...] a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.”

Nesse sentido o tempo é fator necessário para o ensino de história na medida em que a consciência histórica se baseia na experiência que os indivíduos viveram nas temporalidades e como elas aparecem para os outros e para ele mesmo. No contexto da história local do PIC PAR e conseqüentemente de Colorado do Oeste os discentes têm uma consciência histórica construída sobre o processo de reocupação do PIC PAR adquiridos em outras instâncias (família, igreja, televisão) no decorrer do tempo e por meio de experiências de vida. Assim, a função pedagógica desse trabalho na forma do produto pedagógico é se caracterizar como uma “ponte” na construção do saber histórico na condição de ampliar o conhecimento histórico que o discente já possuía, ou seja, a construção do conhecimento mútuo docente/aluno.

Fonseca (2003) salienta que apesar da importância da história local para formação dos discentes, costumeiramente, na escola, muitas dificuldades comprometem o alcance desses propósitos. Assim, quando são estudadas no cotidiano da sala de aula as histórias de cidades, bairros e distritos são colocadas para os alunos como sendo acontecimentos históricos com nenhuma relação com eventos nacionais e mundiais, como se fosse uma história desvinculada do restante dos eventos históricos a qual está

inserida. Como diz Samuel (1989, p. 227), “Uma dificuldade final diz respeito à própria noção de História Local: a ideia do local como uma entidade distinta e separada [...]”.

Outra dificuldade é a utilização de referências na sala de aula que exaltam figuras “importantes” da sociedade local o qual tiveram um papel importante na formação socioeconômica das localidades de maneira geral. Efetivamente, pessoas que contribuíram na construção da história oficial, pois trouxe desenvolvimento à região, como se somente eles (políticos, fazendeiros, madeireiros, heróis, entre outros) tivessem sido responsáveis pela formação cultural, social e econômica dessas paragens. O cotidiano que engloba outros atores como posseiros, parceiros, pequenos agricultores, trabalhadores tende a ser omitido.

Cabe ao professor mediar e incentivar esse interesse para que não fique numa curiosidade superficial. O uso de fontes orais pode desenvolver no aluno o interesse pela pesquisa de sua história e do local em que vivem, os lugares de memória são importantes para desencadear esse interesse mais duradouro.

As fontes orais podem trazer outras possibilidades de pesquisas e somente as memórias que são compreensões que as pessoas mais velhas elaboram sobre suas vivências atravessadas por intervenções do tempo e que se transformam em relatos orais podem evidenciar aspectos que não seriam possíveis em outro tipo de fontes.

Compete ao historiador ter a perspicácia de fazer as perguntas de maneira eficiente o qual possa reconstruir a memória do entrevistado almejando atender o seu objeto de pesquisa, bem como ter a paciência de ouvir os relatos orais e estando atento aos detalhes da narrativa, tratando-a como fontes que devem ser questionadas e criticadas e, dessa forma, procurar instigar o entrevistado na busca dos detalhes que podem fazer a diferença na pesquisa local.

Buscamos em Pollak (1992) orientações importantes na relação entre memória e história oral. De acordo com o autor, na entrevista de histórias de vida se tem contato com memórias individuais, mas estão relacionadas às memórias coletivas do grupo social que os entrevistados representam. Além disso, as memórias passam por constantes transformações e mudanças no decorrer do tempo. Como caracteriza Pollak (1992, p. 2), “Se destacamos essa característica flutuante, mutável, da memória, tanto individual quanto coletiva, devemos lembrar também que na maioria das memórias existem marcos ou pontos relativamente invariantes, imutáveis”. A partir da citação, entendemos que apesar do caráter inconstante da memória, os entrevistados costumam

manter em seus relatos alguns pontos invariáveis, ou seja, são como guias que norteiam suas narrativas e podem ser vistos como elementos que marcaram suas vivências de maneira significativa. Nas entrevistas realizadas foi perceptível a presença de marcos que estavam presentes em todas as narrativas evidenciando que também estão presentes na memória coletiva. O exemplo na narrativa das dificuldades que foram vencidas é recorrente em todos os relatos orais.

Ainda, no contexto sobre memória, Pollak (1992) a caracteriza como seletiva, afirmando que nem tudo fica registrado. Desse modo, não podemos considerar a memória como algo técnico e mecânico, onde tudo o que as pessoas vivenciaram pudessem ser acessadas a qualquer momento com exatidão. A memória é acessada no momento da entrevista conforme é instigada pelas perguntas e pelo momento presente. Conforme Pollak (1992), a memória é um fenômeno construído consciente e/ou inconscientemente que se inserem lembranças, esquecimentos e silenciamentos. A memória tem uma ligação com a formação da identidade, como caracteriza Pollak (1992):

Isto é, a imagem que uma pessoa adquire ao longo da vida referente a ela própria, a imagem que ela constrói e apresenta aos outros e a si própria, para acreditar na sua própria representação, mas também para ser percebida da maneira como quer ser percebida pelos outros. (POLLAK, 1992, p. 5).

Referente à pesquisa relacionada ao PIC PAR e Colorado do Oeste, os entrevistados se encaixam na caracterização da citação acima. Desse modo, são vistos por si e pelos outros como os vencedores que suplantaram as dificuldades oriundas do processo de reocupação e constroem suas memórias a partir dessa identificação.

É necessário, neste ponto, fazer algumas considerações sobre a memória e sua relação complexa com a história. Dessa forma é importante entender que história e memória são conceitos diferentes, ambas são construções que dialogam entre si, sendo a memória fonte para a história. Como define Barros (2013, p. 13), “[...] além de estudarem a memória como fonte para a história, os historiadores devem elaborar uma crítica da reminiscência nos moldes da operação de análise dos documentos históricos”.

Nesse sentido as memórias devem ser criticadas levando em conta sua vulnerabilidade frente às mudanças culturais e políticas do presente. A história diferente da memória exige um rigor teórico-metodológico na crítica das fontes e na confrontação com outros documentos. Assim, conforme Barros (2013, p. 38), [...] “a Historiografia

moderna vale-se da Memória Coletiva e das Memórias Individuais como um dos seus recursos disponíveis para a produção do conhecimento historiográfico”.

A narrativa sobre a história do local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR traz as memórias de pessoas que estão inseridas no cotidiano da comunidade o qual os alunos fazem parte. Desse modo, a partir da análise dos relatos orais e confrontadas com documentos escritos oficiais foi possível escrever a narrativa sobre a história do local.

Quando o ensino da história do local for difundido no ambiente escolar colocará o aluno em contato com pessoas que fazem parte do seu cotidiano contribuindo para o surgimento de um sentimento de pertença, o qual pode incentivar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da disciplina de história. Devemos ter o entendimento de que a memória não pode ser confundida com a história, como orienta Bittencourt (2018), que “As dos velhos e de pessoas que ainda estão no setor produtivo ou as de homens e de mulheres nem sempre coincidem, mesmo quando se referem ao mesmo acontecimento. Mas, nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a história”. Quer dizer, a memória é individual, mas tem uma referência e/ou se constitui nas relações entre pessoas, lugares e acontecimentos. A memória individual também tem muito a ver com as concepções que as pessoas têm sobre o mundo e sobre os acontecimentos, ou seja, temos que considerar o capital cultural dos depoentes. Os interlocutores procuram nas suas lembranças aquilo que está mais conectado com o presente relacionado ao acontecimento pesquisado, não sendo possível rememorar todos os elementos constitutivos daquele cotidiano vivenciado, muitas coisas são omitidas e silenciadas intencionalmente ou não.

O ensino de história do local é algo relevante que posiciona os alunos em contato com seu cotidiano, os colocam em conexão com eles mesmos e os levam a perceberem que fazem parte da história. Em sala de aula, numa relação que podemos estabelecer entre o local e o global, aproxima os discentes à história e a torna mais humana e mais rica como patrimônio intelectual, mas, logicamente, essa aproximação depende da metodologia aplicada pelo professor. Muitas vezes, boa parte dos conteúdos que está nos currículos e nos livros didáticos se tornam muito distante da compreensão dos alunos porque não servem de referência para a cultura e os costumes dos discentes, daí a importância da história local como metodologia de ensino, como identifica Bittencourt (2018, p. 146):

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer -, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2018, p. 146).

Pela orientação da autora, a história local desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sobretudo, quando ele percebe que o espaço de convivência é um espaço de histórias narradas e do conhecimento histórico. O aluno se identifica com o local onde mora, com o cotidiano em que vive e esse cotidiano deve ser utilizado em sala de aula como recurso didático-pedagógico no ensino de história para compreenderem que as pessoas comuns são “sujeitos” da história.

Muitas vezes, no cotidiano da sala de aula estão ao alcance de professores e alunos alguns materiais, por exemplo, textos, apostilas e folders produzidos com interesses institucionais por Prefeituras, Câmaras de Vereadores, etc., mas não possuem perfil pedagógico e tem principal objetivo de exaltar figuras das elites locais o qual detém domínio político e econômico.

São esses materiais que serão utilizados em sala de aula para estudar a história local deste ou daquele município ou região, esses materiais contribuem para uma reprodução mecânica de nomes de vultos e heróis considerados importantes para a localidade estudada, bem como difundir a imagem de grupos detentores de poderes políticos e econômicos. Bittencourt (2018, p. 147) orienta que, “para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculo com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas [...]”.

Para evitar que somente a história do vencedor fique no conhecimento historiográfico dos alunos é preciso fazer um trabalho no ensino de história questionando como são criados os discursos para esse fim, e que privilegie as memórias construídas no cotidiano desses alunos. Essa motivação nos impulsionou a desenvolver essa pesquisa que possui relevância social, pois pode possibilitar a construção de materiais que podem ser utilizados por vários profissionais da educação. Através dessa pesquisa foi possível conhecer memórias dessa “gente” que participou dessa reocupação e dar voz às narrativas de pessoas que colaboraram na formação dessa comunidade e criar condições para que esse aluno se sinta parte integrante dessa história local, como afirma Fonseca (2006, p. 132):

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, podemos construir uma “pedagogia de memória” que faça frente aos problemas de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e exclusão social que marcam as nossas escolas. (FONSECA, 2006, p. 132).

Este trabalho tem uma importância social, política e cultural, pois quando for aplicado no ensino de história, os alunos poderão perceber que eles se identificam com aquelas memórias que estão próximas das questões culturais que os envolvem. Os alunos se interessam em trabalhar nas aulas de história com essas memórias que estão aproximadas, que fazem parte do lugar em que vivem, de verificar as mudanças e permanências no cotidiano citadino e, dessa forma, eles se mostram mais interessados quando trabalhamos algo que está nas adjacências.

CAPÍTULO 2

A QUESTÃO RECENTE DA TERRA EM RONDÔNIA: REOCUPAÇÃO E HISTÓRIA DO LOCAL NO PIC - PAR

2.1 PIC Paulo de Assis Ribeiro – Rondônia: reocupação e histórias locais

As abordagens deste capítulo visam expor a história do PIC PAR relacionado à formação da cidade de Colorado do Oeste, que está intimamente ligada ao processo de reocupação oficial gerida pelo INCRA, com a instalação do PIC PAR. Deste modo, consideramos a migração para o PIC PAR como um processo de reocupação, pois antes da gerência do INCRA na distribuição de lotes havia a presença de indígenas⁸ na região do núcleo do projeto de colonização, que será mais bem definida no decorrer do capítulo. A invasão de trabalhadores rurais em algumas porções de terras em que seria formado o projeto nos levou a considerar uma reocupação, além de latifundiários que detinham a posse de grandes porções de terras.

Por meio de buscas online pela informação histórica de Colorado do Oeste como, por exemplo, no site oficial da Prefeitura, Câmara Municipal, páginas de Wikipédia e Google, aparece apenas o discurso de que a origem da cidade ocorreu em 1973 quando 36 famílias se fixaram na região do rio Colorado⁹ sendo influenciadas pela fertilidade da terra.

Nos anos de 1973 e 1974 na região próxima do rio Colorado que de acordo com as informações que constam nos sites oficiais estariam fixadas as 36 famílias. Desse modo, iniciou-se uma tensão agrária. Essa pressão por parte dos grandes fazendeiros fez com que os posseiros¹⁰ organizassem um abaixo-assinado solicitando ao INCRA a posse da terra. Sensibilizados, os responsáveis do Instituto em Rondônia realizaram vistorias na área confirmando a fertilidade do solo e a partir desse abaixo-assinado criaram o PIC PAR.

De posse dessa informação buscamos encontrar fontes documentais e relatos orais que possam comprovar ou não essa informação, principalmente por ser um dado

⁸ Dentre os quais podemos citar: Sakirabiá e Nambikwara.

⁹ Este rio é afluente do rio Guaporé.

¹⁰ Aqueles que ocupam terras sem título legal, para ele a situação de ilegalidade é legitimada pela concepção que a terra é destinada ao trabalho e a produção. Sobre o assunto ver Martins (1985).

relacionado à formação do PIC PAR, um dos objetivos da pesquisa, inclusive faz parte do roteiro das entrevistas a pergunta: se os entrevistados tinham ouvido falar das 36 famílias.

Nos arquivos do INCRA que contém o acervo do PIC PAR não encontramos em nenhum documento oficial a menção a estas 36 famílias e nem mesmo ao referido abaixo assinado. Partindo para as fontes orais, sobre a pergunta das 36 famílias, foi unânime a resposta dos colaboradores em dizer que não tinham ouvido falar dessas primeiras famílias e nem mesmo os conhecia na região. Como o historiador não pode se satisfazer com o que é obvio e nem mesmo tomar os relatos orais como verdade, tentamos descobrir se esses posseiros existiam, quem seriam essas pessoas e se ainda estavam na cidade de Colorado do Oeste.

Conseguimos indícios de proprietários na região que haviam chegado antes do INCRA “cortar” os lotes do PIC PAR. Foi possível identificar uma dessas pessoas que hoje reside em Vilhena e marcar uma entrevista.

Assim, de acordo com o relato oral, no início da década de 1970, período que esses trabalhadores rurais chegaram à região próxima ao rio Colorado, alguns eram funcionários de empresas madeireiras que atuavam na região, caso do nosso entrevistado, e recrutava sua mão de obra no Sul do país para vir trabalhar na divisa entre o Estado de Mato Grosso e o Território Federal de Rondônia e, assim, alguns funcionários tomaram conhecimento por meio de relatos de caçadores e seringueiros da fertilidade do solo e se aventuraram por conta própria a “cortar” um lote naquela região, ocasionando assim, a reocupação de terra antes da chegada do INCRA.

No contexto da fonte oral verificamos nos trechos abaixo alguns pontos que poderiam responder algumas questões sobre as 36 famílias:

Eu não tenho muito certeza, desse abaixo-assinado, nos veio até o Quinto Batalhão do Exército em Vilhena [...] (G. A. S., 2019).

O marco da linha 01 começou no meu sítio, estaca zero, aí como nos tava como grileiro, eles considerava nos grileiros, ai eles deixou a Gleba 40 como esta no documento ai, entre os dois rios, deixou para trás ali. Aí iniciou cortar do rio Colorado pra lá. Começaram cortar a 01, a 02, até a linha 10 e 11. Eles foram espichando [...] Sei que nos ficou uns quatro anos meio isolado sem documento, onde tinha o projeto [...] todos tinha documento, tudo tinha título de terra e entraram por último junto com o INCRA, e nós não tinha documento nenhum [...]. E mandaram uma proposta, fazer uma reunião no INCRA em Vilhena se aceitasse ficar com a área que desse como nos havia cortado nossas posses, aí a maioria venceu, mandaram o

agrimensor lá para qual área ficou para cada um. Foi em 1980 que eu peguei o título (sic). (G. A. S., 2019).

Analisando os trechos acima, quando perguntado sobre o abaixo-assinado, o colaborador não confirma a existência do documento e afirma apenas que se recorda de ter participado de reuniões em Vilhena com integrantes do INCRA para definir a questão da medição dos lotes que eles haviam ocupado antes da formação do PIC PAR e que, possivelmente, alguns dos moradores teriam confeccionado o abaixo-assinado para regularização de suas áreas.

Entendemos que as fontes orais não são a “verdade” de determinado objeto de pesquisa, mas são indícios para o pesquisador questionar a fonte e explicar os fatos e se construir a narrativa. Assim, por meio dos indícios foi possível compreender que os posseiros fizeram reuniões e um possível documento solicitando a legalização de suas terras perante o Órgão responsável. Mas não quer dizer que a partir dessas reuniões conseguiram forçar o governo a desenvolver um projeto de colonização.

É possível perceber também que a demarcação dos lotes do PIC PAR começou depois do rio Colorado, desse modo, somente eram considerados parceiros¹¹ as pessoas que recebiam terras a partir desse ponto. As primeiras famílias ficaram fora do projeto de reocupação por um bom tempo, recebendo o título da terra na década de 1980, como foi o caso do entrevistado.

Desse modo não tinham direito de solicitar financiamentos, diferente dos parceiros assentados no PIC PAR. Os colaboradores entrevistados que negaram saber da existência das primeiras famílias no decorrer de seus relatos, tem: “[...] essas 36 que o senhor está falando com certeza elas eram posseiras, porque elas ficavam um pouquinho para cá do Rio Colorado e entre o Igarapé Raso e o Rio Colorado, as pessoas que foram posseiras sabe? Não foi pelo INCRA [...]” (Sic). (A. A. J, 2019).

Por isso os outros colaboradores entrevistados conheciam as primeiras famílias, mas os viam como pessoas que estavam em áreas irregulares e fora dos limites do PIC PAR, desse modo, negavam em seus relatos reconhecê-los como os responsáveis por suas ações dar origem ao PIC PAR e consequentemente à Colorado do Oeste.

A seguir faremos uma contextualização histórica dos fatores nacionais e regionais que possibilitaram o processo de formação do PIC PAR.

¹¹ Aquele que venha a adquirir lotes ou parcelas em área destinada à Reforma Agrária ou à colonização pública ou privada. Consultar o site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504compilada.htm. Acessado em 24/04/2020.

O processo migratório para o Território Federal de Rondônia foi intensificado a partir da década de 1960 com a definição e abertura da estrada que ligaria Cuiabá (MT) a Porto Velho (RO) e a Rio Branco (AC), durante o governo de Juscelino Kubistchek (1956-1961). Por iniciativa do governador Paulo Nunes Leal (1958-1961), do Território Federal de Rondônia, definiu-se em fevereiro de 1960 o início da construção da BR-364, obra que seria marcada pelos desafios de construção como, por exemplo, a mata fechada que dominava o território, dificuldades no transporte de maquinários até o canteiro de obra e doenças como a malária.

Essa obra daria condições para o deslocamento de inúmeras famílias para a região do Território Federal de Rondônia¹², pois abriria novos caminhos para a chegada desses migrantes até as terras rondonienses, como caracteriza Valverde (1979, p. 68), “o território de Rondônia, passou a relacionar-se mais diretamente com o Sudeste. O transporte rodoviário apresenta a vantagem de possibilitar ligações mais frequentes e mais rápidas [...]”. Antes da abertura dessa estrada, a locomoção era feita por via aérea ou fluvial interligado a cidade de Belém (PA).

Em janeiro de 1961, em Cuiabá, o presidente Juscelino Kubitschek (JK) (1956-1961) inaugura a abertura da BR-364 com tráfego precário, com lamaçais e atoleiros na época da chuva e poeira e buracos no período da seca, mas mesmo com essa precariedade o princípio dessa via colaborou significativamente para o crescimento populacional de Rondônia, como descrito por Valverde (1979, p. 68), “[...] o fluxo migratório penetrou através da rodovia, intensificando-se gradualmente. Assim, das 30.755 pessoas que, entre 1961-70 migraram para o território, 6.808 o fizeram no período 1961-64, 11.122 correspondentes ao de 1965-68 e 12.745 são migrantes de 1969-70”. Desse modo, a abertura da BR-364 foi peça chave para o desenvolvimento da migração em Rondônia, atraindo pessoas de vários lugares do Brasil, especialmente das regiões sul e sudeste.

Em 1970 o Governo Federal passou a dirigir o processo de reocupação criando políticas de Estado e agências que organizariam esse processo. Dentre essas políticas, estava o Plano de Integração Nacional (PIN) criado pelo Decreto-Lei nº 1.106 de 16 de junho de 1970, que resultou no investimento em infraestrutura com a construção de estradas, como a rodovia Transamazônica e a Cuiabá-Santarém que viabilizaria a integração das regiões Norte e Nordeste. Outro elemento importante foi a reserva de 10

¹² O Território Federal do Guaporé passou-se a denominar Território Federal de Rondônia em 1956, em homenagem ao Marechal Rondon que construiu a Linha Telegráfica Cuiabá-Porto Velho.

km de cada lado das novas rodovias para fins de reforma agrária e colonização. Com o decreto nº 1164/71¹³ houve um aumento da faixa de terras às margens das estradas federais construídas ou planejadas que seriam ocupadas pela colonização, passando de 10 quilômetros para 100 quilômetros de cada lado do eixo das rodovias.

Ainda, enquanto agência, teria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), criado pelo Decreto-Lei nº 1.110 de 9 de julho de 1970, segundo Ianni (1979), com a função de promover e executar a reforma agrária, além de coordenar, controlar e executar a colonização.

A questão de segurança e desenvolvimento¹⁴ era fator importante para os governos militares na questão amazônica, existiam os interesses capitalistas nacionais e estrangeiros que deveriam ser atendidos. Antes da colonização dirigida houve uma reorganização e fortalecimento de órgãos que seriam importantes no contexto socioeconômico, criando planos de reocupação, financiando e concedendo estímulos fiscais. Desse modo, o Governo Federal criou através da Lei nº 5.173 de 27 de outubro de 1966 a Superintendência do desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) com a finalidade de adotar medidas econômicas para o avanço capitalista na região e para atender e ampliar o fornecimento de créditos a Lei nº 5.122 de 28 de setembro de 1966 e, conseqüentemente, modificar a estrutura e denominação de Banco de Crédito da Amazônia S.A que passa a intitular-se Banco da Amazônia S.A (BASA).

O discurso “Integrar para não entregar” foi difundido durante o Governo do General Médici (1969-1974), incorporado a esse discurso estava à ideia de integrar a Amazônia Legal com o restante do país, assim, seria possível controlar os recursos minerais e vegetais pelo Governo Federal. Nesse âmbito de integração houve uma campanha ufanista com uso da mídia da época para massificar frente à população a necessidade de o governo fazer a integração da região amazônica. Mas, como já mencionamos, o interesse dos militares era abrir para a exploração estrangeira os

¹³ Declara indispensável à segurança e ao desenvolvimento nacionais terras devolutas situadas na faixa de cem quilômetros de largura em cada lado do eixo de rodovias na Amazônia Legal, e dá outras providências. Consultar o site <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1970-1979/decreto-lei-1164-1-abril-1971-375317-norma-pe.html>. Acessado em 29/10/2019.

¹⁴ Essa ideia está relacionada a benefícios econômicos propiciados pelo desenvolvimento capitalista, crescimento econômico viabilizado por investimentos estrangeiros, principalmente estadunidenses, afastando as influências do comunismo visto pelos militares e burguesia industrial brasileira como algo nefasto que traria atraso a sociedade brasileira, caberia ao Estado no contexto de segurança reprimir as ameaças internas ligadas ao comunismo, como a formação sindical, ligas camponesas entre outros considerados subversivos pelos militares. Sobre o assunto, ver BUENO, Bruni Bruziguessi. Os fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e seu Legado na Constituição do Estado Brasileiro Contemporâneo, 2014.

recursos dessa região, no dizer de Oliveira (1991, p. 64), “[...] processo de integração para melhor permitir a entrega dos recursos nacionais da região aos grupos multinacionais [...]”. Interesses capitalistas guiaram a política de integração regional criada pelos governos militares.

A prevalência dos interesses capitalistas na reocupação amazônica (segunda metade do século XX) geraria a necessidade de grandes contingentes de força de trabalho e a escassez de trabalhadores na região ofereceu ao governo a possibilidade de diminuir as tensões causadas pelos bolsões de pobreza em regiões específicas como o Nordeste, onde a seca e a concentração fundiária agravariam a situação das populações empobrecidas.

Segundo Oliveira (1991, p. 74), era necessário então “fazer a reforma agrária do Nordeste na Amazônia” ou, como preferia dizer o General Médici, “vamos levar os homens sem-terra do Nordeste para as terras sem homens da Amazônia”.

Existiam tensões agrárias em outras partes do país como, por exemplo, regiões Sul e Sudeste que potencializam esse deslocamento em direção ao “Eldorado de Rondônia”. Latifundiários concentravam a posse de grandes extensões de terra enquanto os minifúndios não conseguiam prover as famílias muitas vezes numerosas. Culturas agroexportadoras como a soja, café e a utilização de pastagens para a pecuária tomavam conta das terras, esses elementos gerariam conflitos incentivando o deslocamento desses trabalhadores rurais para a Amazônia. Como descrito por Martins (1985):

No Rio Grande do Sul e no Paraná, a disseminação da soja e do trigo trouxe consigo a concentração fundiária e a expulsão dos lavradores, muitos dos quais se lançaram nas estradas, a caminho do Mato Grosso e de Rondônia. No Espírito Santo e na vizinha parte de Minas Gerais, a erradicação do café e o plantio de pastagens pôs na estrada multidões inteiras no rumo de Rondônia. (MARTINS, 1985, p. 37).

Muitos agricultores que não tinham acesso à terra ficaram à margem do processo de reocupação em Rondônia, pois privilegiava as práticas capitalistas e a especulação imobiliária ao processo de colonização executado pelo Governo Federal não atendia um grande número de pessoas, assim foi considerada uma “válvula de escape” desenvolvida para amenizar as lutas pela terra, especificamente, uma contrarreforma agrária¹⁵, como caracteriza Perdigão e Bassegio (1992):

¹⁵ A colonização dirigida se configura com uma contrarreforma agrária em dois sentidos. Primeiro transforma a reforma agrária de fato, realizada pela colonização espontânea (pelas migrações de trabalhadores rurais do Nordeste, Sul e outras regiões para a Amazônia) em uma limitada e controlada

Na verdade, o que houve em Rondônia foi Colonização e Regularização Fundiária. Reforma Agrária é aquilo que não houve, ou seja, Reforma Agrária seria a redistribuição de terra, seja ela produtiva ou não, lá no Paraná, Espírito Santo, Minas Gerais [...], para agricultores que dela necessitavam para trabalhar [...]. Para a maioria aconteceu aqui o que já tinha vivido nos Estados de procedência. (PERDIGÃO; BASSEGIO, 1992, p. 88).

As famílias que não foram atendidas e não conseguiram realizar o sonho da terra própria tiveram que tomar outras decisões, como ocupar terras sem autorização do INCRA, fora dos projetos de colonização ou invadir terras indígenas, o que marcou a reocupação em Rondônia com conflitos entre indígenas, seringueiros e colonos.

No Estatuto da Terra de 1964¹⁶ temos a concepção de Reforma Agrária caracterizada pela distribuição de terras por meio da modificação no sistema de usos e posses, com o intuito de realizar uma distribuição de terras mais justa e reorganizando a estrutura fundiária brasileira trazendo a função social da terra baseada na propriedade familiar. Apesar do discurso voltado a diminuir as discrepâncias relacionadas à questão da terra, como o fim dos latifúndios, na prática esse estatuto pouco colaborou para a reestruturação agrária brasileira, o que ocorreu foi um processo de reocupação apresentado como Reforma Agrária.

Retomando um dos objetivos da pesquisa analisaremos a questão de conflitos agrários na região do PIC PAR no contexto das políticas de Estado criadas pelos governos militares para a questão agrária na Amazônia.

A documentação oficial analisada na área PIC PAR não registrou a existência de conflitos decorrentes da disputa pela terra. Os relatos orais colhidos entre os colaboradores da pesquisa coincidem com a versão oficial de que no PIC PAR não ocorria violência por questões agrárias. Quando questionado sobre conflitos agrários nesse processo de reocupação o colaborador A. B. J. (2019) relata que:

Não tinha porque naquela época todos os lotes foram entregues pelo INCRA, então não tinha como ter conflito porque o INCRA já te dava o número do lote num cartão, então estava lá a linha, o quilometro e já estava os marcos e o lado, lado direito ou lado esquerdo, então não

distribuição de terras, em umas poucas e reduzidas áreas na Amazônia. Segundo, o poder estatal induz, estimula, favorece e protege, econômica e politicamente, a apropriação das terras devolutas, tribais ou ocupadas pelo latifúndio, fazenda ou empresa. Sobre o assunto, ver IANNI, Octavio. Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia, 1979.

¹⁶ Criado pela lei 4.504 de 30 de novembro de 1964 durante o regime civil-militar, o Estatuto da Terra foi elaborado para barrar as lutas camponesas que ocorriam no Brasil a partir da década de 1960 e possuía basicamente duas metas: executar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura.

tinha conflito porque cada um ia no seu. Se eu chegasse no lote do outro por engano ou outra coisa o cara falava: “o seu não é esse, o teu é aquele lá”, então tinha que obedecer, se eu não obedecesse poderia me denunciar, aí eu era expulso, então não tinha como ter conflito porque era tudo regularizado, era o INCRA que autorizava [...]. (Sic). (A. B. J., 2019).

Analisando o trecho acima, podemos entender, que para as pessoas que já tinham passado pela seleção e recebido as instruções para localizar o seu lote e poder ocupá-lo, motivações para tensões agrárias eram inexistentes a princípio, mas e aquelas pessoas que não passavam na seleção ou aguardavam por muito tempo para poder assumir seu lote?

Mesmo com a negativa do depoimento sobre a existência de conflitos o pesquisador não pode ser ingênuo e acreditar que os relatos são a história, isso é um equívoco no uso da História Oral e de acordo com Alberti (2018, p. 158), “[...] considerar que o relato que resulta da entrevista de História Oral já é a própria “História”, levando à ilusão de se chegar à “verdade do povo” graças ao levantamento do testemunho oral”. A narrativa do colaborador é apenas um recorte com suas lembranças que traz aquilo que consciente e inconscientemente pôde considerar importante relatar, mas sua narrativa não dá conta definitivamente e completamente de como aconteceu no passado. (ALBERTI, 2018).

Os conflitos aconteciam na medida em que o fluxo de pessoas à procura de terra aumentava e o INCRA não conseguia atender a demanda com a rapidez necessária para não formar aglomerados de pessoas aguardando a definição do lote. É possível observar indícios de um discurso legalista na fala dos colaboradores que considera a gerência estatal representada pelo INCRA suficiente para suprimir as tensões fundiárias na região. Desse modo, o que representa para esses colaboradores a negação da existência de conflitos de terras? Representa, deste modo, concordar mesmo que inconscientemente com a visão oficial da não existência de tensões. Os colaboradores para construir suas narrativas de trajetórias de vida utilizam de suas lembranças que estão envolvidas pelo tempo presente.

Considerando que as memórias são reconstruções do passado que levam em conta os interesses políticos, econômicos e ideológicos desses indivíduos ou grupo a que pertencem de acordo com que vivenciam no presente. Dessa maneira, mesmo que involuntariamente, procuram transparecer a visão do “pioneiro” que venceu as adversidades e conseguiu conquistar um lugar confortável na sociedade local. De acordo

com Lena (1991, p. 311) “[...] através do acesso a terra, os colonos, de certa maneira, “passam para o outro lado”; suas lutas, suas identificações e suas representações da “fronteira” são agora diferentes das dos meeiros, diaristas e posseiros”.

A citação acima nos confere um entendimento no contexto das representações construídas pelas pessoas que assumiam um lote fornecido pelo INCRA, e também contribuiu para caracterizar a negação da ocorrência de conflitos agrários na região do PIC PAR. Isto é, com a posse do lote os assentados passam a se identificar como proprietários, não mais como pessoas sem acesso à terra. Sendo assim, os seus principais interesses se modificam, nesse momento o seu principal objetivo é tornar a terra produtiva e não mais conseguir um pedaço de terra. Deste modo, essa mudança de identidade contribuiu para que os assentados não reconhecessem os conflitos e tensões que ocorreram na região. Com efeito, criam a representação de que são diferentes daqueles que não conseguiram o lote, e em muitos casos teriam que lutar e entrar em conflito para poder ter acesso à terra.

Isso foi perceptível durante as sessões de entrevistas em que os colaboradores deixavam transparecer a importância de contar essa história da qual fizeram parte, cheia de sofrimento e dificuldades, mas que foi vencida. Assim, era visível o entusiasmo em contar seus feitos, logicamente dentro de uma representação discutida por Chartier (1990, p. 19) “[...] das representações do mundo social — que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse”.

Criar representações é uma prática cultural desenvolvida por indivíduos ou grupos sociais, é uma forma intencional de criar/construir visões de mundo de acordo com os interesses sociais. Os interlocutores descrevem por meio das representações aquilo que acreditam ser a verdade sobre determinado fato, mesmo as representações não sendo o retrato fiel da realidade, mas são criadas com uma intenção específica. A partir desse entendimento é possível compreender que os colaboradores se apropriam da representação criada para significar a reocupação oficial dirigida pelo INCRA no PIC PAR. O Órgão era eficiente no processo de organização de distribuição dos lotes, cumpria à risca as regras e não permitia conflitos agrários na região.

Buscando um entendimento sobre as afirmações das fontes referente à inexistência dos conflitos, encontramos uma orientação conceitual em Veyne (1998),

afirmando que a história é uma sucessão de eventos narrados a partir de documentos e testemunhos. Para se compor uma narrativa de determinado evento, não há história na sua totalidade. Esses documentos não são a história como aconteceu de fato, pois, de acordo com Veyne (1998, p. 18) “[...] a narração histórica [...] não é um documentário em fotomontagem e não mostra o passado ao vivo [...]”. Desse modo, o historiador não pode ser “ingênuo” e entender o que os documentos dizem como sendo a história de determinado evento, como se fossem verdades absolutas. Ainda, de acordo com Veyne (1998), devemos nos espantar com as obviedades.

Buscando sair dessa celeuma sobre a existência ou não de conflitos agrários na região do PIC PAR, procuramos por referenciais bibliográficos e documentos que pudessem nos auxiliar. Nesse sentido, trabalhando com conflitos agrários no sul de Rondônia, em sua pesquisa de Mestrado, o professor Márcio Martins (UFRO/2009) apresenta o relato oral de um migrante paranaense que não foi assentado, o senhor identificado apenas com a alcunha de “Tião”, nos seguintes termos:

Sou natural do Paraná e vim pra Rondônia em 1973. Eu vim pra cá por que lá fizeram a Itaipu e nossa terra foi alagada. Aí meu pai resolveu vir pra Rondônia. Aí nós ficamos desde 1973. Fizemos o cadastro do INCRA, e eles ficaram enrolando pra entregar as terras. Fez a seleção e nossa terra não saiu. A gente esperou até enjoar. E meu pai entrou num picadão junto com um grupo de companheiros, aí ele pegou um lote, derrubou e plantou [...]. (sic). (MARTINS, 2009, p. 51).

Sendo assim, esse depoimento caracteriza que as pessoas que não eram assentadas pelo INCRA procuravam por conta própria ter acesso à terra e isso causou tensões agrárias na região, como foi o caso do conflito na Fazenda Cabixi, município de Colorado do Oeste em quatro de maio de 1982, isto é, era uma área pretendida pela grande fazenda. Pessoas morreram, sendo um posseiro, dois pistoleiros e a esposa de um deles.

Esse foi o exemplo de um grave conflito na região do PIC PAR, sendo inclusive discutido e denunciado na Câmara dos Deputados em um dos discursos do então deputado federal Jerônimo Santana em 22/05/1982.

Sr. Presidente, Srs. Deputados, os jornais dos dias 5 e 6 deste mês denunciaram com destaque um choque entre posseiros e jagunços numa área grilada pelo grupo Agapito Lemos, entre Vilhena e Colorado, em Rondônia. O noticiário dá conta do seguinte: "Três homens mortos, 18 feridos - inclusive mulheres e crianças - e 150 posseiros armados fazendo distúrbios nas ruas de Colorado D'Oeste, a

750 quilômetros de Porto Velho, na divisa de Rondônia com Mato Grosso, este o saldo de mais uma etapa na disputa que vem sendo travada entre mais de uma centena de colonos invasores e o grupo pertencente ao fazendeiro Agapito Lemos. A nova batalha entre os dois lados aconteceu no início da noite de anteontem, e obrigou, já na manhã de ontem uma equipe reforçada de policiais civis, militares e federais seguirem para Colorado juntamente com médicos e enfermeiros para atender os feridos. Há alguns meses, com base em uma decisão do juiz da Comarca de Vilhena, os posseiros foram retirados da zona ocupada”. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1982, p. 3715).

Desse modo, a reocupação do PIC PAR não foi uma exceção no processo de colonização do Brasil marcada por conflitos agrários. Como caracteriza Teixeira (2015, p. 15), “Sabe-se que o acesso à terra foi historicamente conflituoso e marcado por uma estrutura latifundiária persistente que levou os camponeses a uma constante migração em busca de terra e de trabalho”.

Então, o documento acima nos coloca em contato com um dos conflitos agrários na região de Colorado do Oeste. A causa dessa tensão foi o choque de interesses ligados a terra, de um lado os trabalhadores rurais que tinham o objetivo de se manter no local que já habitavam há alguns anos, e estavam dispostos a defender a sua permanência, e do outro lado havia o interesse de fazendeiros em expulsar as famílias que viviam nas áreas pretendidas por eles. Assim, os envolvidos no conflito agrário buscavam manter a posse da terra. E, por meio da análise do documento, podemos observar que a disputa por essa área vinha ocorrendo há algum tempo, e o embate que aparece na notícia acima não foi o único nesse local. Desse modo, nessa zona de ocupação se processa o cenário comum nas tensões agrárias em que na maioria das vezes os trabalhadores rurais seriam retirados mediante a uma decisão judicial. Como caracteriza Brumer e Tavares dos Santos (2006), a ocupação de terras na região Norte envolveu trabalhadores e pequenos proprietários de várias partes do Brasil que se dirigem para esses locais na tentativa de construir uma vida melhor, mas que gerou numerosos conflitos violentos na luta pela terra nessas regiões.

Do outro lado temos os grupos formados por fazendeiros, empresários rurais, pecuaristas, produtores de grãos, etc., que ocupam uma posição privilegiada, segundo Brumer e Tavares dos Santos (2006), nos setores econômicos, políticos e sociais.

Desse modo, o grupo dominante tem uma relação diferente no sentido de defesa da terra, e a definem enquanto propriedade privada e não consideram a importância social que a terra assume. E ainda, como descrito por Martins (1994 apud BRUMER;

TAVARES DOS SANTOS, 2006, p. 58), “A propriedade da terra é o centro histórico de um sistema político persistente. [...] o Estado (é) baseado em relações políticas extremamente atrasadas, como as do clientelismo e da dominação tradicional de base patrimonial, do oligarquismo. No Brasil, o atraso é um instrumento de poder”.

Relacionando a citação com os conflitos agrários é possível compreender que as práticas atrasadas da troca de favores e o domínio oligárquico influenciavam o poder político. Desse modo, os grupos econômicos ligados a questão fundiária se mantinham como base de sustentação política do Estado. A troca de favores entre o público e o privado possibilitava que fossem feitas concessões estatais do uso da máquina pública com o interesse de beneficiar grupos de grandes proprietários de terras.

O fragmento do documento acima expõe indícios de outro aspecto do conflito, em que os trabalhadores rurais também mantinham uma postura agressiva em relação aos jagunços que prestavam serviços aos fazendeiros. Assim sendo, podemos perceber que os posseiros defendiam sua permanência na área pretendida, e com o uso da violência, se necessário. Desse modo fica evidenciando que os trabalhadores rurais sem acesso à terra eram determinados em proteger um projeto de vida pessoal e familiar ameaçado. Assim, os trabalhadores não podem ser encarados somente enquanto vítimas, mas como atores que criavam estratégias para resistirem a interesses econômicos de latifundiários que contavam muitas vezes com o apoio do Estado e da Justiça.

Apesar de criarem estratégias para permanecer na terra que já habitavam, os trabalhadores rurais são o grupo que menos é assistido pelo poder público e poder judiciário na questão de resolução de tensões. Dessa forma, os colocam como o elo mais fraco nesse contexto de conflitos agrários, e na região de Colorado do Oeste não foi diferente. Como expõem Brumer e Tavares dos Santos (2006):

Também se registra a presença do aparelho repressivo estatal, comprovado pela freqüente participação das polícias civis e militares. Enfim, a omissão de membros do Poder Judiciário reforça o caráter de impunidade. Como resultado, produz-se a carência do acesso ao Poder Judiciário para as populações camponesas e dos trabalhadores rurais, resultando em uma descrença na eficácia da Justiça para resolver conflitos ou mesmo para garantir direitos constitucionais, como o direito da função social da terra (BRUMER; TAVARES DOS SANTOS, 2006 p. 62).

A citação acima nos permite compreender que os trabalhadores rurais não possuíam o mesmo acesso aos órgãos governamentais que os grupos ligados a fazendeiros e latifundiários desfrutavam na resolução dos conflitos. Desse modo, os

mecanismos estatais tinham em vista beneficiar os interesses econômicos em detrimento dos interesses sociais do uso da terra, ou seja, a Justiça e órgãos executivos como o INCRA recorriam as forças de segurança para tentar resolver os conflitos, mas pautando principalmente no uso da violência para desocupar as áreas, e dessa maneira acabava beneficiando os grandes fazendeiros. Também, a partir da análise dos documentos, foi importante para a pesquisa definir que independentemente de qual lado usava de violência, os conflitos pela posse da terra na região de Colorado do Oeste eram algo presente.

E ainda, na busca de documentos que pudessem trazer indícios da existência de outros conflitos agrários na região do PIC PAR, tivemos acesso ao acervo digital do Centro de Documentação Dom Tomás Balduino criado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT)¹⁷. Desse modo, nesse centro de documentação podemos encontrar um Subfundo que trata de conflitos agrários, composto por uma grande quantidade de documentos, entre jornais e revistas, que registram as disputas no campo em várias partes do Brasil. Sendo assim, analisando o acervo da CPT foi possível encontrar documentos que tratam de conflitos que ocorreram na área do PIC PAR. Como por exemplo, ainda no contexto do conflito ocorrido na Fazenda Cabixi, encontramos no jornal O São Paulo da Arquidiocese de São Paulo, exemplar de agosto de 1982, presente no acervo digital da CPT, o relato do bispo diocesano de Guajará-Mirim Dom Luiz Gomes Arruda sobre o referido conflito agrário.

Há também casos de violência contra lavradores, por parte de jagunços e mando dos latifundiários. Esta metodologia, a exemplo de outras regiões do país, é empregada para expulsar posseiros e “arrastar” ainda mais os limites das já quilométricas propriedades. [...] No início do ano, a fazenda passou a reivindicar judicialmente como sua, uma área onde se encontravam 300 famílias de posseiros. Foi concedida uma liminar, e logo em seguida, um destacamento de cerca de 40 soldados [...] de Vilhena foram até a área e despejou as famílias usando de todo tipo de violência (CEDOC DOM TOMÁS BALDUINO - CPT, TE, RO-0150-0359-00002, 1982).

A análise do documento acima reforça a compreensão de que na região de Colorado do Oeste acontecia confrontos entre trabalhadores rurais, polícia e jagunços a serviço dos fazendeiros. Demonstra que a prática usual no contexto agrário brasileiro de utilizar a violência para desocupar áreas habitadas por trabalhadores rurais e pretendidas

¹⁷ A CPT é um órgão da Igreja Católica ligado a Conferencia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), tem como objetivo acompanhar e assessorar os lavradores em assuntos relacionados à terra. Desde 1975 quando foi criada acompanha os conflitos agrários no território nacional.

pelos interesses econômicos de acumulação fundiária, ocorria na região de Colorado do Oeste. E ainda, que a Justiça procurava beneficiar com liminares de reintegração de posse aos fazendeiros, neste caso, possíveis donos da área em disputa.

Ainda sobre a investigação nos arquivos da CPT foi possível encontrar indícios de outros conflitos que ocorreram na região. Como por exemplo, o que aparece no documento a seguir na região denominada Verde Seringal no município de Colorado do Oeste, hoje distrito da cidade de Corumbiara.

A primeira ocupação (posse) do verde seringal foi em 1978. A maioria de nós (posseiros) já estávamos esperando há muitos anos, um lote de terra do INCRA. Cansados e desiludidos de esperar, nos restou somente ocupar a área denominada Verde Seringal. Na época o INCRA dizia que a referida área pertencia a Funai. [...] Em 1981 apareceu Paulo W. Sack dizendo que era o dono daquela área. Levamos o caso ao conhecimento do então Governador Jorge Teixeira de Oliveira e o mesmo em praça pública declarou: “Pessoal, voltem para suas casas e vão trabalhar. A terra é de vocês e de vocês ninguém vai tomar.” [...] Passando algum tempo, mais precisamente após as eleições de 1982, fomos despejados sem direito sequer a dialogar. Muitos de nós apanharam, crianças ficaram perdidas na mata, todas as casas foram queimadas, e muitas delas com todos os cereais (CEDOC DOM TOMÁS BALDUINO - CPT, TE, RO-0006-0099-00001, 1986).

No conflito acima ocorre praticamente a mesma operação visualizada no conflito da Fazenda Cabixi, em que um grande grupo de trabalhadores sem acesso à terra ocupam áreas a princípio abandonadas. Contingentes de pessoas aguardavam às vezes por anos um lote de terra do INCRA. Como caracteriza CPT (2014) os beneficiários que recebiam concessões do INCRA desde a década de 1970, por meio de Contratos de Alienação de Terra Pública (CATPs), não cumpriam o prazo de até cinco anos para tornar a área produtiva, muitos abandonavam suas propriedades.

Assim sendo, ocorria o acirramento dos conflitos agrários uma vez que essas terras eram ocupadas por trabalhadores sem acesso à terra. Com efeito, os detentores das concessões não eram punidos com a perda da área por descumprir a lei. E ainda, muitos conseguiam na justiça liminar para continuar com a posse da área.

Outra análise possível com relação ao referido conflito agrário é que apesar das garantias do próprio governador Jorge Teixeira de que essas famílias teriam a posse da terra e não seriam expulsas da área ocupada, mas que ao fim do processo político eleitoral no ano de 1982 marcou o processo de desocupação violenta do local em disputa. Desse modo, podemos compreender que o poder político é suplantado pelos

interesses econômicos dos grandes proprietários. Ramos (1995, apud BRUMER; TAVARES DOS SANTOS, 2006, p. 58) caracteriza que “A burguesia agrária¹⁸ controla votos, exercendo uma política de clientela que se baseia na troca de votos por concessões políticas, permanecendo como base de sustentação do poder político brasileiro, ocupando uma posição dominante no campo de conflitos agrários”.

Na investigação no acervo da CPT foi possível identificar outros conflitos agrários no mesmo período de ocorrência dos citados anteriormente como, por exemplo, a disputa na Fazenda Guarajus (Vitória da União) e Serra do Touro. Nesse sentido, foi possível verificar que mesmo sendo conflitos em zonas diferentes no município de Colorado do Oeste, praticamente apresentavam as mesmas características de confronto e violência observadas nos demais conflitos aqui apresentados.

Analisando os indícios constantes nos documentos, foi possível compreender sobre as tensões pela posse da terra, esse tipo de método é salutar na problematização e críticas às fontes de pesquisa em que o pesquisador tem que observar e analisar atentamente o que os indícios podem revelar sobre determinada fonte, tanto oral como escrita. Ginzburg (1989) em suas reflexões sobre o paradigma indiciário e suas relações com a história pôde mostrar que os indícios podem levar a articular explicações possíveis sobre algo e tal qual o caçador que procura sinais da sua presa para capturá-la, do mesmo modo que o historiador tem que procurar traços do passado para elaborar possíveis explicações. Como caracteriza Ginzburg (1989, p. 157), “Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjuntural”.

Assim como o médico usa sinais para identificar a doença em seus pacientes e realizar o tratamento da melhor forma possível, o historiador de acordo com as circunstâncias dos acontecimentos que cercam sua pesquisa deve encontrar os indícios que possam propiciar a construção de uma narrativa histórica satisfatória.

É nesse sentido que a análise desses documentos nos possibilitam a entender que naquele momento o assentamento das famílias era limitado, ou seja, nem todos conseguiam passar pela seleção, ocasionando um contingente de pessoas que no decorrer dos anos foram ocupando áreas de grandes fazendas e empresas madeireiras

¹⁸ Fração das classes dominantes cuja especificidade é dada pela apropriação da terra. Engloba principalmente de proprietários de terras a empresários rurais atuantes em vários setores produtivos. Ver Brumer e Tavares dos Santos (2006)

que ocupavam terras em quantidade superior aos títulos definitivos e, desse modo, acabavam invadindo seringais e terras indígenas, causando conflitos.

Reconhecemos que em Rondônia ocorreu uma colonização que trouxe milhares de migrantes para a região. A migração foi um fator importante na história da humanidade, as pessoas migram com interesse de procurar um nível de vida mais satisfatório. Fugir dos problemas sociais, pobreza, fome e a concentração fundiária mobilizaram a migração para Rondônia. Deste modo, para minimizar as questões sociais de outras regiões, o Estado deslocou para a região rondoniense migrantes com interesse no quantitativo de terras a serem exploradas.

A infraestrutura oferecida pelo INCRA nos locais onde acontecia a distribuição dirigida de terras era deficitária, na medida em que não conseguia atender a população assentada nos projetos de colonização com estradas com boa trafegabilidade e muito menos manter a sua conservação, o tratamento de saúde era insuficiente para atender essa população, escolas sem estrutura e subemprego, ou seja, dificuldades parecidas com quais as pessoas viviam nas localidades de origem e, conseqüentemente, os problemas sociais que não foram resolvidos nas regiões de procedência, foram transferidos para Rondônia.

A Revista Veja editada em 21/09/1977 divulga uma reportagem sobre as dificuldades encontradas pelos colonos em Rondônia e especificamente no PIC PAR. Nessa reportagem a revista expõe o relato do repórter Oswaldo Amorim (Sucursal da Veja, em Brasília), que visitou o PIC PAR em agosto de 1977, com objetivo de conhecer e noticiar esse projeto de colonização oficial do INCRA. As páginas do periódico expõem impressões sobre o projeto de colonização como, por exemplo, o grande fluxo de migrantes que agravavam a situação social na região de Colorado do Oeste, o tempo de espera para o assentamento que duravam em média dois anos para algumas famílias, o que gerou péssimas condições de vida.

E a região que conhecera antes como um dos maiores vazios demográficos do país, [...] tomada por milhares de colonos frustrados – e por problemas de abastecimento, de saúde, de educação, de segurança, transporte, em todo caso sobrepujados pelo maior deles, o da fome da terra. (REVISTA VEJA, edição 472, 21 de set. DE 1977, p.55).

O trecho acima, presente em um importante meio de comunicação, ressalta evidências de que o “Eldorado de Rondônia” divulgado pelo governo ditatorial como local de terra fácil e possibilidade de melhores condições de vida, mas, que na essência

dessa prática, a realidade era muito diferente, pois, existia um cenário de pobreza, famílias desassistidas pelos órgãos governamentais e uma quantidade de terras insuficientes para assentar o grande contingente de famílias que para lá se deslocou.

A área da Amazônia Legal passou a partir da década de 1970 por um processo de reocupação o qual visava utilizar as terras ocupadas por grupos indígenas, esse contexto de colonização possibilitou o contato violento com essas populações adentrando suas terras com o objetivo de levar o desenvolvimento capitalista a todo custo. Os projetos de colonização e as empresas agrícolas atingiram os territórios indígenas empurrando esses grupos para locais de difícil acesso para os colonizadores. Como afirma Vidal (1991, p. 57), “Para as sociedades indígenas da Amazônia, desde 1970 o cerco começou a se fechar. Os índios eram vistos como possuidores de terras cobiçadas (muita terra para pouco índio) [...]”.

Os conflitos foram inevitáveis, pois a postura autoritária do governo federal centralizou as decisões frente à política indigenista que ficou a cargo de órgãos do governo como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) inserida ao contexto desenvolvimentista com interesses claros nas riquezas minerais e vegetais presentes nessas terras. Como descrito por Mindlin (1991):

Finalmente, além da legislação autoritária, as próprias condições da FUNAI são um desafio a uma política em prol dos índios. Inserida no Ministério do Interior, destinada a promover a ocupação empresarial no país, a FUNAI acomoda interesses de mineradoras, madeireiras e outros grupos econômicos. (MINDLIN, 1991, p. 262).

As pressões desses grupos econômicos face ao governo militar e aos seus órgãos, como a FUNAI, comprometia a realização dos objetivos para o qual foi criada, ou seja, proteção dos indígenas e promover seus direitos, na verdade era mais do que pressão e, sim, a conivência por parte do Governo federal em beneficiar esses empreendimentos econômicos na Amazônia.

O Território Federal de Rondônia possui uma presença marcante de nações indígenas espalhadas por todo o território. Com o processo de reocupação particular e oficial geridas pelo INCRA as invasões às terras indígenas fizeram parte do processo de expansão com a chegada a partir da abertura da BR-364 de grande contingente de migrantes em busca de terras. Os interesses econômicos nacionais e internacionais foram preponderantes nesse contexto de dominação e expulsão dos povos indígenas em Rondônia. Como exemplifica Mindlin (1991):

Na década de 70, os primeiros projetos de colonização, como o de Ji-Paraná ou Ouro Preto, trouxeram um afluxo considerável de imigrantes para a região. Grupos indígenas próximos à rodovia Cuiabá-Porto Velho (BR-364) – que então só era transitável na seca, e apenas parcialmente – perderam terras para os colonos recém-chegados. Metade do território do Suruí, por exemplo, foi liberado para os agricultores. (MINDLIN, 1991, p. 253).

Com o asfaltamento da BR-364 na década de 1980 ampliou-se o desmatamento, aumentando cada vez mais o ritmo da exploração e conseqüentemente agravando a situação dos povos indígenas de Rondônia, que foram alvo de invasões de suas terras para exploração de madeira, garimpos, construção de estradas para atender os projetos de colonização e transmissão de doenças, quer dizer, todos esses elementos geraram conflitos com as comunidades indígenas.

Na região do PIC PAR como parte integrante do território rondoniense foi localizado grupos indígenas nas proximidades dos rios Colorado e Branco afluentes do Rio Guaporé, um desses povos são os Sakirabiá, que no século XIX serviram de mão de obra na extração da borracha e que na década de 1970 com o processo de colonização oficial passaram por invasões de suas terras e violência por parte das empresas agrícolas que tinham intenção de explorar economicamente seus territórios. Esse grupo vive na Terra Indígena Rio Mequém localizada no município de Cerejeiras – RO, cidade que surgiu através da reocupação do PIC PAR. Como caracteriza Perdigão e Bassegio (1992), desde a década de 1940 esses grupos sofreram com doenças como o sarampo em que dizimou grande número de pessoas. No contexto da reocupação a partir da década de 1970 suas terras foram invadidas por fazendeiros, madeireiros e colonos.

A presença indígena era significativa nas terras rondonienses. As fontes orais utilizadas para escrever esta dissertação afirmam que não havia convívio com índios no PIC PAR e os colaboradores no contexto da reocupação afirmam que não entraram em contato com indígenas durante o desbravamento das matas em seus lotes, mesmo afirmando, em alguns casos, ter encontrado em suas propriedades resquícios desses povos, como panelas de barro e outros utensílios com características de povos indígenas.

Todos os sete colaboradores que participaram da pesquisa por meio de entrevistas são unânimes em afirmar que não existiam índios na região ou não tiveram contato com nenhum grupo indígena, quando muitos afirmam que esses grupos estavam presentes nas terras mato-grossenses, mas que durante sua vivência no PIC PAR

afirmam de maneira enfática, não tinha índio e, desse modo, dando a conversa por encerrada.

Se as referências bibliográficas que estudam a questão indígena na Amazônia confirmam que na região do PIC PAR existia a presença de grupos indígenas, por que esses colaboradores negam essa presença? Entendendo, de tal forma, que esses relatos não conseguem dar conta de narrar toda a história de formação do PIC PAR, os estudos apontam que são resquícios de memórias de vivências de um grupo de pessoas, ou seja, esses colaboradores não verificaram a presença desses povos na região, mas isso não significa que os indígenas não estivessem presentes de algum modo nesses locais.

O que representava para esses “pioneiros” a presença indígena na região? Partindo do pensamento que colocava e coloca o indígena na posição de “incivilizado”, incapaz de produzir por meio do trabalho, isto é, no sentido de acumulação de riquezas, avaliamos que os entrevistados na perspectiva do “pioneiro” que venceu as adversidades possíveis, admitir que os indígenas fizessem parte do processo de reocupação era algo impensável. O trecho a seguir nos revela a perspectiva de como a presença indígena era vista na região e de como a figura do indígena grotesco e ameaçador habitava o imaginário das pessoas naquele contexto. Nos termos de P.W. S temos: “Não, aqui não, graças a Deus! Eu tinha um medo daquele bicho [...] naquele tempo eles eram tudo selvagem, andava tudo nu, se chegava na casa da gente tinha que dividir o que tinha com eles, iam levando tudo [...] qualquer coisa eles já machucavam as pessoas”. (Sic).

Observando o relato do colaborador acima, ele aparece com mais contundência entre os entrevistados em negar e justificar porque os indígenas não deveriam estar naquele local, assim, percebemos nos relatos a concepção cotidiana de que o PIC PAR era uma área segura longe da presença indígena onde eles poderiam produzir com tranquilidade, pois no trecho acima aparece um alívio por não ter “índio” na região, neste caso, por se tratar de um povo selvagem que somente tomava os bens das pessoas produzidos com esforço e trabalho, ou seja, um problema a menos no universo de dificuldades que essas pessoas encontravam nas suas vivências, visto que de acordo com Chartier (1990), na construção de sua representação individual relacionada a uma representação coletiva de poder, nesse caso uma representação construída por fazendeiros, garimpeiros, madeireiros, parceiros, políticos, empresários, entre outros em que “para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de que os utiliza”. (CHARTIER, 1990, p.17).

De acordo com Araújo (2013, p. 79), “Nos sertões, as populações indígenas são as mais estigmatizadas porque a elas são imputadas a condição de estorvo ao desenvolvimento e ao progresso”, quer dizer, negar a presença indígena e dizer que anteriormente tinha, mas que na época do PIC PAR se encontravam em outras áreas, como aparece em alguns relatos orais, é o mesmo que compreender que o discurso dos colaboradores coincide com a representação oficial de que o INCRA controlava o processo de reocupação e, dessa forma, não permitia a ocorrência de povos indígenas que ocupariam as adjacências desse projeto de reocupação.

Como descrito por Santos (2014):

[...] como reflexo do processo de ocupação resultou o desaparecimento de povos indígenas, muitas vezes pelas ações do INCRA que omitia a presença de indígenas em áreas de assentamentos. [...] pretendiam tornar “limpas” aquelas áreas, ou seja, afugentar o indígena mais para o interior, ocupando seus territórios. (SANTOS, 2014, p. 50).

Como descrito pelo autor, possibilitou entender que esse processo de omissão possa ter ocorrido na região do PIC-PAR em que as terras foram “limpas” para possibilitar o assentamento de pessoas no projeto, como algumas empresas agrícolas que tiveram acesso a grandes porções de terras, inclusive terras indígenas.

Anteriormente ao controle institucional do INCRA na distribuição de terras o assentamento de famílias acontecia de forma autônoma ao deslocamento de migrantes vindos da própria região amazônica e outras partes do país, principalmente mato-grossenses, paranaenses e nordestinos com o intuito de acessar terras consideradas despovoadas pelo Governo Federal. Desse modo, pessoas se lançavam nas estradas a partir da década de 1960 em direção ao Território Federal de Rondônia, considerado por muitos migrantes, o novo El Dourado, com abundância de terras ao acesso de todos.

Discutindo a questão do migrante, encontramos auxílio nas palavras de Guimarães Neto (1986):

Desta forma, o deslocamento para Amazônia aparece para o lavrador como uma possibilidade de ir ao encontro de uma terra desconhecida, e por isso mesmo, fascinante. Essa construção imaginária tem como fulcro principal a crença na riqueza: atração e fé se mesclam nesta visão do novo, que tem como essência a promessa de uma vida melhor. (GUIMARÃES NETO, 1986, p. 19).

As pessoas saíam de suas regiões de origem para buscar melhores condições de vida, os migrantes são obrigados a sair, pois são afligidos por fatores que desestruturam

suas condições de vida, não somente fatores econômicos como a concentração fundiária e a mecanização da agricultura que privilegiam os grandes fazendeiros e o capital, mas também a construção do imaginário social de se buscar novas terras, novos desafios em uma terra diferente.

A fé de que mudando do lugar de origem e indo para o Norte, local de terras amplas, qualquer dificuldade que a floresta poderia trazer seria superada e dependendo do esforço de todos da família, poderiam até ficar ricos. Além da confiança de ter uma vida melhor, isto é, fugindo de fatores econômicos que exploravam o trabalho dos lavradores e não lhes permitiam sonhar com uma vida nova, quer dizer, buscando o acesso à terra temos a mudança no imaginário dos trabalhadores rurais, que são espoliados dos saberes naturais que o homem do campo detinha e que aprenderam na natureza.

Como característica da colonização recente em Rondônia, no sentido dos deslocamentos humanos, o maior fluxo populacional se concentrou na Cidade de Porto Velho e nos Distritos de Vila Rondônia e Ariquemes, às margens da BR-364, onde originalmente se encontravam os Postos Telegráficos criados durante a Comissão Rondon. Mas, posteriormente, a reocupação saiu do eixo da BR-364 chegando até as regiões sudoeste e leste de Pimenta Bueno. A reocupação dirigida em Rondônia foi desencadeada pela criação de alguns projetos de colonização em regiões estratégicas, como caracteriza Valverde (1979):

Foram elaborados projetos de colonização, tendo sido implantado em 1970 o primeiro deles, o chamado Ouro Preto, situado no distrito de Rondônia, ao norte da vila do mesmo nome. Em 1972 foi criado o de Ji-Paraná, entre Vila Rondônia e Pimenta Bueno. Preocupado com o êxodo do Município de Guajará-Mirim e com o acúmulo de colonos em lata¹⁹ (que já extravasavam das terras da colônia), o INCRA lançou, também em 1972, o projeto Sidney Girão, ao norte da Colônia de lata, na altura de Ribeirão (antiga estação ferroviária), área hoje servida pela BR-425, que liga Guajará-Mirim a Aburiã, e faz entroncamento com a BR-364. Prosseguindo com essa política, o INCRA criou em 1973 o projeto de colonização Paulo de Assis Ribeiro, ao sul do Território, ocupando parte dos vales do Cabixis, Escondido e Corumbiara. (VALVERDE, 1979, p. 72).

Os projetos de colonização gestados pelo INCRA, órgão do governo federal, colaboraram para ampliar o fluxo migratório para Rondônia. Rapidamente, inúmeras famílias despossuídas tomaram conhecimento através de propagandas governamentais

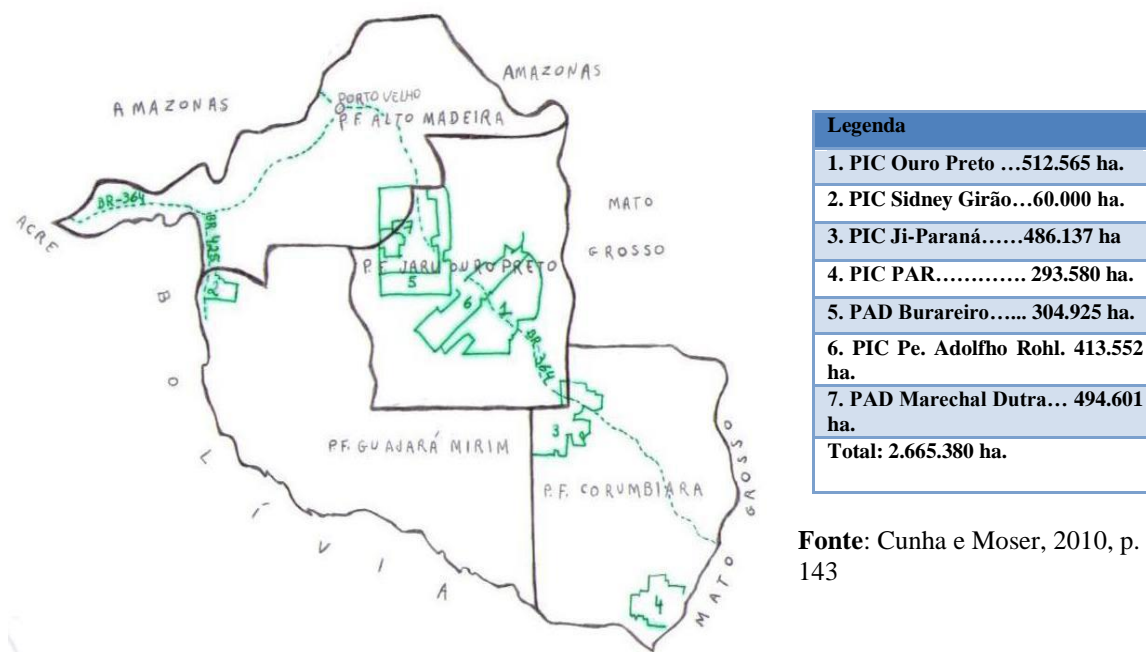
¹⁹ Colônia Agrícola criada durante o governo Vargas nas proximidades da cidade de Guajará-mirim/RO.

desencadeadas naquela época da presença de terras férteis nas áreas desses projetos de colonização. Com o decreto nº 1164/71²⁰ houve um aumento da faixa de terras às margens das estradas federais que seriam ocupadas pela colonização, passando de 10 quilômetros para 100 quilômetros de cada lado do eixo das rodovias.

Em Rondônia, a partir de 1970, foram implantados dois tipos de projetos de colonização: os de Assentamento Dirigido (PAD), realizado pelo INCRA para atender assentados com maiores recursos financeiros e facilidade de aquisição de créditos junto à rede bancária em que os tamanhos dos lotes variavam de 125 a 250 hectares. Os Projetos Integrados de Colonização (PIC) eram voltados para atender famílias com baixa renda, despossuídos de terras. O INCRA coordenava, selecionava e assentava essas famílias, além de abrir estradas e passagens até os lotes, que tinham em média, 100 hectares.

Na figura abaixo temos o mapa com a localização dos projetos oficiais de colonização criados em Rondônia.

Figura 3 - Projetos de Colonização e Fundiários



Fonte: Cunha e Moser, 2010, p. 143

²⁰ Declara indispensável à segurança e ao desenvolvimento nacionais terras devolutas situadas na faixa de cem quilômetros de largura em cada lado do eixo de rodovias na Amazônia Legal, e dá outras providências. Consultar o site <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1970-1979/decreto-lei-1164-1-abril-1971-375317-norma-pe.html>. Acessado em 29/10/2019.

2.2 Projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro

O Projeto Integrado de Colonização Paulo de Assis Ribeiro²¹ (PIC PAR) foi criado pela portaria INCRA nº 1480 de 10 de outubro de 1973, com distância de 100 quilômetros da Cidade de Vilhena. Faz divisa com o Estado do Mato Grosso e fronteira com a Bolívia, possui terras consideradas férteis, conhecidos como terra roxa que cobre grande parte das áreas acidentadas. Esse projeto foi criado fora do eixo da BR-364 e foi necessário que o INCRA abrisse uma estrada para ligar o núcleo urbano do PIC PAR com a Vila de Vilhena, pois foi nessa localidade que se iniciaram os processos de seleção de assentados para a área de Colorado do Oeste.

A estrada era precária com inúmeros atoleiros na época das chuvas o que dificultava o deslocamento. Essa estrada foi utilizada pelos moradores de Colorado do Oeste e Vilhena até 1980, período que o governo do Território Federal de Rondônia inaugurou outra rodovia denominada RO-399 com traçado diferente da “Estrada Velha” aberta no começo da colonização. Essa rodovia é a que atualmente faz a ligação de Colorado do Oeste à cidade de Vilhena, foi federalizada em 2010, recebendo a denominação de BR-435.

Na imagem abaixo temos uma demonstração das condições da estrada em que circulavam os assentados durante o processo de assentamento do PIC PAR

²¹ Paulo de Assis Ribeiro foi um dos mais atuantes *intelectuais orgânicos* entre as décadas de 1940 e 1970 no Brasil. Ocupou, nesse período, inúmeros cargos de direção em organismo públicos e privados, destacando-se como um dos principais articuladores dos círculos *tecnoempresariais* que se opunham ao Governo de João Goulart. Paulo de Assis Ribeiro fazia parte do IPES do Rio de Janeiro, onde ajudaria a formular um projeto de “Reforma Agrária” que serviria de base para a elaboração do Estatuto da Terra. SAECULUM - REVISTA DE HISTÓRIA [26]; João Pessoa, jan/jun. 2012.

Figura 4 - Fotografia de trecho da “Estrada Velha”



Fonte: Estrada Vilhena-Colorado, 1977. Fotografia de Marcos Santilli. Disponível em: https://www.facebook.com/search/photos/?q=marcos%20santilli&epa=SERP_TAB. Acesso em: 24 fev. 2020.

Na imagem observamos a dificuldade de trafegabilidade da estrada, muita lama ocasionando a formação de atoleiros, nem todos os tipos de veículos conseguiam trafegar pela estrada. A presença de morros no trajeto da estrada também dificultava o deslocamento dos veículos, com a lama se tornavam escorregadios. Era comum o deslocamento a pé realizado pelos colonos que se dirigiam até Vilhena para buscar mantimentos e ferramentas.

A narrativa sobre a história da reocupação recente do PIC PAR que deu origem a partir da colonização dirigida à Vila de Colorado do Oeste foi construída utilizando fontes escritas oficiais do escritório local do INCRA, periódicos com reportagens que abordam o processo de reocupação e relatos orais de pessoas que chegaram em busca de um pedaço de terra e funcionário da autarquia que assentou muitas famílias nesse projeto. As fontes orais devem ser compreendidas e explicadas como representações do passado a partir das percepções do presente, o qual fazem parte de um objeto de pesquisa, neste caso, entender como as pessoas se deslocaram de suas regiões de origem para o assentamento, o que as motivou e suas vivências após a conquista do lote de terra. Nesse caso os relatos orais são essenciais enquanto fontes para desvendarmos essa trama histórica, mas não podemos considerá-las como verdades. De acordo com Alberti

(2018), “as entrevistas não são a história e sim apenas fontes que fazem parte da pesquisa e assim, necessitam de análise e interpretação”.

A História Oral é uma metodologia que exige disposição do pesquisador para fazer as entrevistas, transcrevê-las e posteriormente analisá-las. Conseqüentemente ela não é a solução para todas as problematizações de uma pesquisa, no entanto, possibilita quebrar generalizações e, desse modo, colaborando para mudanças de concepções, visto que, temos acesso a uma pluralidade de experiências do passado que são elaboradoras socialmente, como caracteriza Alberti (2018), uma fartura de “histórias dentro da história”.

As fontes orais por muito tempo foram criticadas pela sua subjetividade e falta de confiança nos relatos ao qual poderia distorcer os fatos. Com o desenvolvimento dessa metodologia dentro e fora da academia, alcançou uma consolidação dessas fontes, superando o paradigma positivista de que somente os documentos escritos deveriam ser considerados. Em Guimarães Neto (2005) encontramos o seguinte esclarecimento:

Não defendo a existência de uma história oral, como forma particular de história; penso ser pertinente discutir, sim, a utilização das fontes orais na estrutura narrativa, exibindo os traços das experiências históricas como resultado das práticas sociais. Assim, é necessário precisar de que forma as fontes orais entram nas operações cognitivas que levam a construção histórica dos temas e objetos de pesquisa propostos. (GUIMARÃES NETO, 2005, p. 100).

É necessário fazer uma análise aprofundada dos relatos orais, interligando-os com outros aspectos da pesquisa como as experiências dos interlocutores, outras fontes e indícios que possam dar uma conformação de enredo a narrativa histórica construída e sua inter-relação com a memória coletiva. A memória é uma fonte para a história, é através da memória ou memórias que se constroem ou reconstroem a identidade de um grupo, a memória é seletiva, pois quando acessamos alguma narrativa não se consegue recuperar todas as experiências e vivências de cada indivíduo ou grupo.

Foi possível fazer um contraponto entre as fontes orais e os documentos oficiais disponíveis no escritório local do INCRA na cidade de Colorado do Oeste. Na pesquisa realizada nos acervos documentais do PIC PAR pertencentes ao INCRA, foi possível verificar toda a documentação exigida e os trâmites burocráticos que o parceiro teria que passar para ter acesso à terra, movimento esse, denominado pelo INCRA de seleção.

Os parceiros deveriam ser identificados apresentando seus documentos pessoais e, logo após, passar por uma entrevista em que era preenchido o formulário de identificação e classificação (IC). Nesse formulário era discriminado o local de origem, data de abertura do processo, quantidade de filhos e se possuía alguma forma de experiência na produção agropecuária. Assim, notamos que nessa entrevista existia uma quantidade de pontos que o parceiro teria que atingir para poder ser assentado, visto que, se atingisse a quantidade de 500 pontos, estava apto a ser estabelecido em algum lote do projeto.

Figura 5 - Formulário Identificação do Parceiro (IC)

The image shows two pages of a form titled 'Formulário Identificação do Parceiro (IC)'. The left page contains personal and family information, while the right page contains classification criteria and a signature.

Page 1 (Left):

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
IC - IDENTIFICAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DE PARCEIROS

IDENTIFICAÇÃO DO IC: Nº PROJETO: Nº Nº PROJETO: Nº Nº PROJETO:

OR - 14 FIG - PAR 7/7%

RESUMO DO CANDIDATO: Nº MATRÍCULA: Nº NATURAL: LOCAL: DATA DE ABERTURA DO PROCESSO: Nº MATRÍCULA: Nº NATURAL: LOCAL: DATA DE ABERTURA DO PROCESSO:

RESOLUÇÃO DO CONJUNTO FAMILIAR: Nº MATRÍCULA: Nº NATURAL: LOCAL: DATA DE ABERTURA DO PROCESSO: Nº MATRÍCULA: Nº NATURAL: LOCAL: DATA DE ABERTURA DO PROCESSO:

EXPERIÊNCIA AGROPECUÁRIA:

ARIZO	10 ha	6	-
RIEIRO	10 ha	6	-
CITADO	5.000P	-	2
BOVINOS	30 cab	6	-
SUÍNOS	30 cab	6	-
AVES	20 cab	6	-

TEMPO GLOBAL DE EXPERIÊNCIA: 6 2

OUTRAS HABILIDADES DO CANDIDATO:

1 - DADOS DOS DEMAIS MEMBROS DO CONJUNTO FAMILIAR:

Nº DA ORDEM	NOME	SEXO	DATA DE NASCIMENTO	DATA DE ABERTURA DO PROCESSO	Nº DE FILHOS	Nº DE FILHOS VIVOS	Nº DE FILHOS MORTOS	EXPERIÊNCIA AGROPECUÁRIA
01	[REDACTED]	M	03.03.22.54	2	1	1	0,75	
02	[REDACTED]	F	03.09.56.18	1	1	1	0,75	
03								
04								
05								
06								
07								
08								
09								
10								
11								
TOTALS								2 1,50

OUTRAS HABILIDADES DO CONJUNTO:

Page 2 (Right):

6 - OBSERVAÇÕES:

DOCUMENTOS ADMINISTRATIVOS:
 Certificado de Dispensa de Incorporação - nº 661375 - data 2 - 7º GOI - 11º Regimento Militar, Goiás - Estado de Goiás.
 Certificado de Casamento nº 156 - Livro nº 1 - Fls. 156 - Instituto de Registro de Imóveis - Estado de Goiás.

RESOLUÇÃO: Jatoá - Estado de Goiás

7 - FICHA DE CLASSIFICAÇÃO:

CRITÉRIO	NOTA	PÊSO	POUNTOS
1 - COMPROVAÇÃO DE IDADE	5	50	250
2 - IDADE DO CANDIDATO (1.000 - TABELA 3.1)	2	25	50
3 - IDADE DOS DEMAIS MEMBROS DO CONJUNTO FAMILIAR (1.000 - TABELA 3.1)	2	25	50
4 - CAPACIDADE EMPRESARIAL	5	50	250
5 - FÓRÇA DE TRABALHO DO CONJUNTO FAMILIAR (1.000 - TABELA 3.1)	6	50	300
6 - EXPERIÊNCIA AGROPECUÁRIA DO CANDIDATO (1.000 - TABELA 3.1)	6	25	150
7 - CLASSIFICAÇÃO			500

8 - ASSINATURA:

LOCAL: VILA DE JATOÁ GOIÁS EM 24.10.74

[Signature]

9 - CONDIÇÕES ELIMINATÓRIAS:

10 - IDADE DO CANDIDATO

11 - HISTÓRICO DE CASAMENTO

12 - COMPORTAMENTO DO CANDIDATO

13 - FUNÇÃO DO CANDIDATO

14 - OUTRAS HABILIDADES

15 - POSSUI OUTRO IMÓVEL

16 - VISTO

17 - CÓDIGO

Fonte: INCRA, 1974.

A experiência em atividades agropecuárias eram critérios de seleção definidos pelo INCRA com base no artigo 25º inciso V da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 “aos tecnicamente habilitados na forma da legislação em vigor, ou que tenham comprovada competência para a prática das atividades agrícolas” (BRASIL, 1964). Outro critério de seleção é a quantidade de filhos que influencia na força de trabalho e tem como base no parágrafo 1º do mesmo artigo da referida lei, “Na ordem de preferência de que trata este artigo, terão prioridade os chefes de família numerosas cujos membros se proponham a exercer atividade agrícola na área a ser distribuída”

(BRASIL, 1964). Desse modo, essa seleção definida pelo INCRA e praticada no PIC PAR era bastante restritiva como caracteriza Perdigão e Bassegio (1992). Portanto, apenas quem demonstrasse requisitos suficientes de acordo com as perguntas do formulário seria aprovado na seleção, isto é, quanto mais filhos e mais pontos o parceleiro fazia na entrevista. Fazendo o contraponto entre os documentos oficiais e a fonte oral, observamos na fala de M. N. J. como se desenrolava esse cenário de identificação e seleção:

Nós tínhamos um documento que era chamado IC, identificação e classificação, então, naquele formulário você chamava a família, o líder da família, não é, aí dependendo do conjunto familiar dele, aí nós ia medir a capacidade dele a partir da entrevista preenchendo, lá no final nós tínhamos um coeficiente que tinha que fazer quinhentos pontos acima, se fizesse abaixo de quinhentos já era desclassificado. Em seguida a gente media a capacidade, por exemplo, os filhos até seis anos de idade já contava como força de trabalho, outra coisa era capacidade empresarial, era saber o que ele já tinha tocado de roça, plantador de alguma coisa, isso também contava no final [...]. (Sic). (M. N. J.,2019).

O objetivo da entrevista conduzida pelos servidores do INCRA era selecionar aquelas famílias que teriam mais condições de explorar a terra, derrubando o mato e cultivando algum tipo de cultura agrícola. O discurso oficial de que a terra era fácil de conquistar não prevalecia no cotidiano dos projetos de colonização e, dessa forma, nem todas as famílias que se deslocavam para Rondônia e especificamente para o PIC PAR tiveram acesso à terra.

O PIC PAR não era um “Eldorado” com terras fartas como pensavam os que se aventuravam em direção a esse projeto. Quer dizer, um grande número de famílias que aqui chegavam não foram assentadas com facilidade. As pessoas aqui entrevistadas para a escrita dessa dissertação foram os que conseguiram um “pedaço” de terra. Nesse movimento de construção da narrativa outras fontes puderam auxiliar a entender as dificuldades enfrentadas por quem não conseguiu o sonhado lote do INCRA. A reportagem da Revista Veja de 21/09/1977 realizada pelo repórter Oswaldo Amorim e o fotógrafo Marcos Santilli registrando sua viagem para o território por meio de suas impressões puderam mostrar o panorama dessa realidade.

Ao anotar o relato das agruras de um colono, à porta do INCRA, o repórter da VEJA foi cercado por dezenas de outros que também queriam, com visível ansiedade contar suas histórias. A denúncia, supunham todos e poderia ajudá-los a receber o prometido lote. Assim é que [...], 49 anos, pai de oito filhos, mineiro de Mantena, está

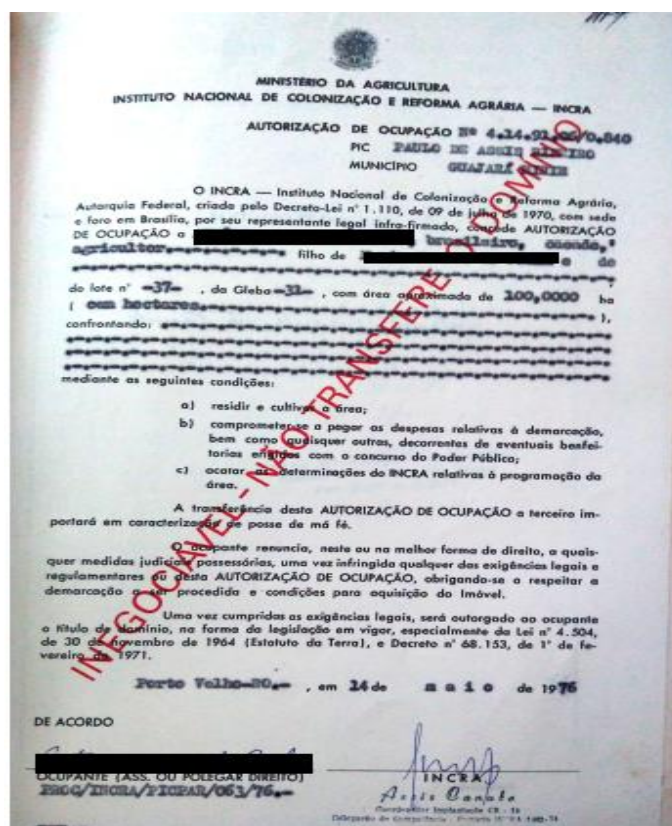
aguardando sua gleba há dois anos. Depois de viajar quatro vezes a Colorado para tentar solucionar o problema, [...] decidiu mudar-se para lá com toda a família. (REVISTA VEJA, Edição 472, 21 de SET. DE 1977, p.55).

O relato acima demonstra a dificuldade que as pessoas foram passando no decorrer do tempo para ter acesso ao um lote no PIC PAR. A quantidade de pessoas que chegavam ao projeto era superior a quantidade de terras aliadas à ineficiência do INCRA em “cortar” os lotes e abrir os caminhos necessários para se chegar aos locais em que as famílias se fixariam. Isso ocasionava à formação de “favelas rurais” às margens das estradas formadas por pessoas que aguardavam o desenrolar da burocracia. Vivendo em barracos de pau a pique cobertos de lona, tinham que procurar desenvolver outras atividades, como pedreiros, carpinteiros, trabalhar para os outros nas “roças” e/ou qualquer outra atividade que pudesse gerar renda para sustentar suas famílias. A seguir abordaremos os documentos oficiais do INCRA relacionados ao processo de reocupação do PIC PAR.

Além do formulário IC que consta em cada pasta arquivo dos parceleiros estão ali guardados a cópia dos documentos pessoais do “chefe” da família, um Atestado de Conduta expedido pelo órgão policial da localidade, o Memorial Descritivo onde consta a medição do lote e sua localização no projeto e respectiva linha, a Autorização de Ocupação (AO), e por fim, o Título Definitivo. Esse era o processo que cada interessado a participar da seleção teria que passar.

A Autorização de Ocupação (AO) poderia ser considerada um dos documentos oficiais mais importantes para quem participava da seleção do INCRA, pois representava a permissão por parte do governo federal que os parceleiros recebiam para ocuparem o sonhado pedaço de terra, no contexto dos governos militares esse documento criado pelo INCRA e assinado pelo representante legal do órgão na região trazia algumas regras que deveriam ser seguidas pelo assentado como, por exemplo, residir e cultivar e respeitar a área demarcada.

Figura 6 -Autorização de Ocupação (AO)



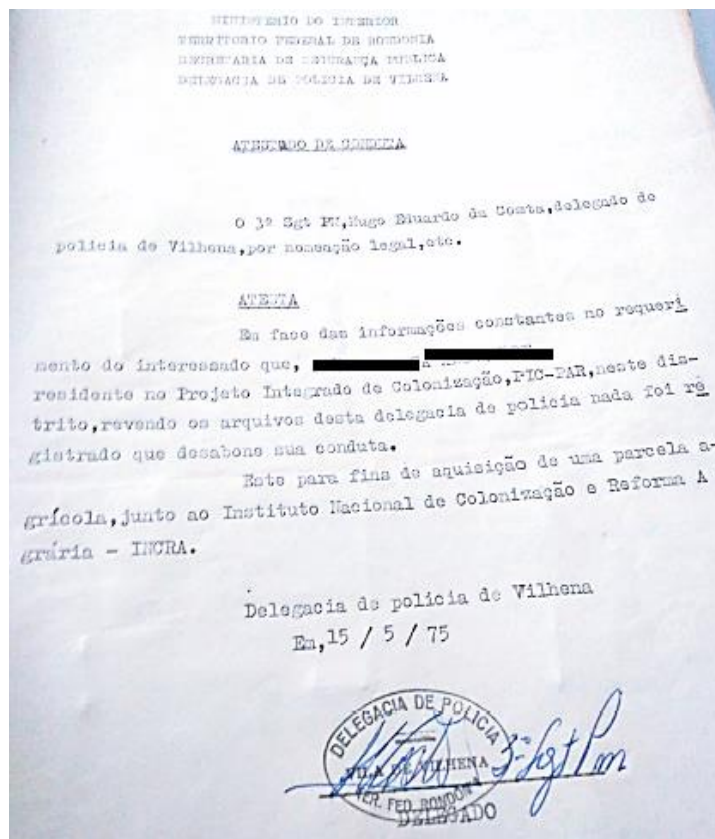
Fonte: INCRA, 1975.

Na imagem acima temos um exemplar de uma (AO) entregue a um parceleiro no ano de 1976 definindo o número do lote e a gleba que estaria localizado, bem como, o tamanho do lote que iria ocupar e o mais característico, uma tarja vermelha grande bem no meio do documento, ou seja, um alerta para chamar a atenção do parceleiro da impossibilidade de venda do lote, mesmo porque eles não eram os donos e tinham apenas a autorização de ocupar e cultivar.

O Atestado de conduta era um dos documentos que o interessado deveria providenciar para participar da seleção, ou seja, um dos critérios para ter acesso ao lote, com base no artigo 25º da Lei 5.405 de 30 de novembro de 1964 “As terras adquiridas pelo Poder Público, nos termos desta Lei, deverão ser vendidas, atendidas as condições de maioria, sanidade e de bons antecedentes [...]” (BRASIL, 1964). Assim, o Atestado de Conduta expedido pela autoridade policial da Vila de Vilhena comprovava ou não a condição legal de bons antecedentes necessários para poder participar da seleção. De acordo com as fontes orais, existia um posto policial com no máximo 04 homens, comandados por um delegado de polícia. O documento se encaixava no pensamento militar de que pessoas de “boa conduta” deveriam ter acesso às terras dos

projetos de colonização. Por meio da análise desse documento e os relatos orais que abordam a sua existência, constatamos que esse atestado teria certa inconsistência, uma vez que, as pessoas vinham de outras localidades, não constando nos arquivos policiais locais informações sobre esses indivíduos.

Figura 7 - Documento Atestado de Conduta



Fonte: INCRA, 1975.

Após passar na seleção, era marcado o dia em que o parceleiro poderia assumir o lote definido pelo INCRA com suas medições e localização realizada pela equipe de topógrafos do Instituto. Até o ano de 1976 todo o processo de seleção era realizado em Vilhena onde foi instalado o escritório local do INCRA, uma vez que, na localização do projeto não existia condições naquele momento para instalar um escritório, pois ainda era um território de mata fechada e de difícil acesso. Os lotes ainda estavam sendo cortados para um posterior assentamento. Mais uma vez, a fala de M. N. J. nos auxilia na narrativa sobre a história do PIC PAR:

Aí nos ia marcar o dia que ele vinha receber o lote de terra, aí ia depender de a topografia estar liberando, “ô essa linha está liberado”, eles piqueteavam de quinhentos em quinhentos metros, aí saia lá de Vilhena uma turma dessas, descia na Serra do Regi, botava um Cacaio nas costas e chegava na linha que ia descer, “na linha 4” rumo

Colorado já mandava o cara fazer um mapinha, era só botar no chão, o seu é esse, o seu é esse. Ele era assentado e só ia embora quando ele derrubasse 50x50 e fizesse um barraquinho de pique ou de palha, aí ele podia voltar para buscar a família. (Sic). (M. N. J. , 2019).

Dessa forma, percebemos que o INCRA possuía controle no processo de reocupação e distribuição dos lotes e de como se processava na prática o processo de deslocamento e assentamento dos parceiros, tudo com muita dificuldade desde o deslocamento de Vilhena até o local de abertura dos lotes em Colorado do Oeste, como também as dificuldades de derrubada. As famílias ficavam em Vilhena aguardando a abertura de linhas para que pudessem dar acesso aos lotes.

Nos relatos orais aparece uma palavra que vai ser evidenciada nas outras entrevistas, é a palavra “Cacaio” que em outras regiões é conhecido como picuá. Nesse processo de assentamento dirigido pelo INCRA esse objeto de transporte de mercadorias foi amplamente utilizado pelos assentados, principalmente no deslocamento de Vilhena até Colorado do Oeste e de lá até a localização dos lotes.

As locomoções nesses trajetos eram feitas em grande parte a pé, pois o tráfego de veículos era restrito devido às péssimas condições das estradas e linhas que foram sendo abertas de acordo com as medições dos lotes que avançavam. Os parceiros eram instruídos a transportar mantimentos, ferramentas e utensílios domésticos nesses compartimentos denominados cacaios, no intuito de facilitar a viagem que duravam vários dias. O relato de A. A. J. indica a importância desse utensílio:

O cacaio era um tipo de bolsa feito no sistema dessa sua bolsa (minha mochila) só que com uma alça, eles falavam cacaio, aí pegava um saco amarrava na boca e amarrava nos dois fundos, assim no quadrado amarrava nos dois fundos aí ia na boca e amarrava e ficava duas alças, não é? Era com corda aí você enfiava o braço de um lado e outro do outro para trazer nas costas para facilitar um pouquinho mais para poder carregar, e esse era o nome dele, cacaio. (Sic). (A. A. J, 2019).

Os entrevistados relatam com saudosismo as memórias sobre os cacaios, numa mistura de sentimento de sofrimento e satisfação por terem vivido aquelas experiências e conseguido vencer com êxito aquelas dificuldades a que foram submetidos, os cacaios se tornaram símbolo dessa conquista dos parceiros, que apesar das adversidades e do peso do cacaio que carregavam, recordam de tempos bons.

Figura 8 - Homens e seus cacaios



Fonte: Vilhena, 1977. Fotografia publicada na página Memória Vilhenense. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=685105138177325&set=a.679719752049197&type=3&theater>. Acesso em: 24 fev. 2020.

Sendo assim, podemos considerar os cacaios como “objetos de memória” na concepção de Nery (2017), em que os objetos conectam memórias, identidades e personalidades dos indivíduos, possuem a eficácia de estimular esses homens a lembrarem de suas vidas e lutas. Nas histórias de vida dessas pessoas os cacaios aparecem como símbolo de suas lutas, sofrimentos e vitórias no cotidiano de suas vivências em uma terra quase deserta e distante de seus locais de origem, mas que no imaginário oficial da época iriam conquistar novos horizontes.

A luta pela terra foi o motor que movimentou muitas famílias nos deslocamentos até Rondônia, perspectiva de ter uma vida nova nas terras rondonienses e de ter acesso ao tão sonhado pedaço de terra. As famílias que se deslocaram para o PIC PAR se encaixam nas discussões anteriores relacionadas às dificuldades de acesso à terra em regiões de colonização mais antigas como no Sul, principalmente, Paraná e no Sudeste em que se destacam Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo. Muitas dessas pessoas viviam sem acesso à terra em suas regiões de origem, trabalhavam em grandes fazendas, praticavam a atividade de meeiros e mudavam com frequência das propriedades que trabalhavam a procura de melhores condições de trabalho. A fala de A. B. J. demonstra esse sentimento de luta pela terra que motivou muitas famílias:

Meu pai não tinha nada, sabe? Nós vivia trabalhando para os outros nas fazendas, ficava numa fazenda dois, três anos e ia para outra e era assim, então a gente não tinha futuro nenhum, porque trabalhando

para os outros tocando café de ameia ou roça pagando renda sobrava muito pouco, não ajuntava assim para comprar um sítio, não é! Para gente ficar mais sossegado não dava, aí quando surgiu isso aqui eu falei, háá... eu acho que agora tem uma esperança não é, quem sabe, eu tinha muita vontade de possuir uma terra para mim, da gente mesmo, então se está dando terra eu tenho possibilidade de chegar lá e ganhar, como ganhei. (Sic). (A. B. J. , 2019).

Como eram lavradores e tinham contato com a terra desde cedo, a vontade de ter seu pedaço de terra os acompanhavam desde que nasciam, fazia parte das suas identidades, não tinham outra forma de sobreviver, pois o que sabiam fazer era lavrar a terra, por isso a consideravam tão importante que transcendia a questão material e não enxergavam a terra separada de suas vivências, mas sim, como uma solução que pudesse de fato alterar suas condições de vida. Como expõe Joanoni Neto (2007).

Deslocaram-se para se manterem agricultores, mudaram para não mudar. A Migração, iniciada há gerações, em inúmeros casos, tem como objetivo, como ponto de chegada à terra, o lote de bom tamanho, fértil, uma utopia estimulada pelo Estado que dela se aproveita para provocar novos deslocamentos, carinhosamente acalentados pelo indivíduo como uma necessidade sagrada. (Sic). (JOANONI NETO, 2007, p. 38).

O acesso à terra nas regiões Centro-Sul era restrito, muitos não conseguiam juntar recursos para comprar terras, ganhavam muito pouco e, quando possuíam algum pedaço de terra, este era pequeno e, dessa forma, insuficiente para sustentar suas famílias. Os que se aventuraram em direção à Rondônia acalentavam esse “sonho”, obter uma terra fértil e de tamanho suficiente para poder plantar e cuidar das “criações” o que seria difícil de acontecer nas suas regiões de origem. Essas pessoas moviam toda sua esperança nessas terras como algo sagrado que iria salvá-los do seu cotidiano de vida precária e nesse pensamento enfrentavam qualquer tipo de adversidade que pudesse atingi-los.

As viagens do Centro-Sul para Rondônia eram difíceis, duravam vários dias e as famílias que possuíam algum bem ou terras vendiam tudo e investiam nessa saga. Nos relatos é característico o deslocamento feito por caminhões de aluguel que transportavam mais de uma família com muitos integrantes. Na carroceria eram acomodados pertences e pessoas e, conseqüentemente, era necessário suportar vários dias de viagem, dependendo do local de origem e condições das estradas, que em parte do trajeto não havia asfalto. A viagem durava de oito a dez dias até chegar à Vilhena. Algumas famílias prosseguiram para mais longe, pois desde 1970 o INCRA já havia

iniciado projetos de colonização em Rondônia, como por exemplo, o PIC Ouro Preto e PIC Ji-Paraná²².

Como o PIC PAR foi implantado somente em 1974, as famílias que chegavam antes desse ano adentravam no território rondoniense em direção a outros projetos, mas as distribuições de terras já estavam saturadas de acordo com quantidade de famílias definidas pelo INCRA a serem assentadas em cada projeto. Então, com a abertura do PIC PAR as famílias que não conseguiam terras eram direcionadas para Vilhena para participar da seleção ou já eram selecionadas em outros projetos, bastando apenas, aguardar o trânsito para Vila de Colorado do Oeste.

Podemos fazer a distinção dos grupos familiares que chegavam para participar do PIC PAR, têm aqueles que chegavam de outras migrações em direção ao Mato Grosso e quando ouviam falar da abundância de terras em Rondônia se deslocavam para lá, mudando o seu trajeto. Outro grupo de migrante saía de suas localidades de origem em direção à Rondônia para serem assentados nos projetos anteriores criados pelo INCRA e por último, aquelas famílias que mudavam diretamente para Vilhena com o interesse de acesso às terras no PIC PAR.

As adversidades assolavam as famílias que se deslocavam para Rondônia na esperança de encontrar um pedaço de terra. Começava na viagem, mas quando chegavam à Vilhena, os problemas estavam apenas começando. Quando o INCRA iniciou o processo de seleção para o PIC PAR logo se instalou um grande contingente de pessoas interessadas em participar.

A Vila de Vilhena que foi um posto telegráfico da Comissão Rondon possuía poucas casas e uma infraestrutura precária, essa situação se agravou pelo fato do INCRA começar a fazer a seleção das famílias antes de abrir estradas e linhas para ter acesso ao projeto de colonização. As famílias precisavam se acomodar em casebres rústicos, muitas vezes, construídos pelas próprias mãos para aguardar a ordem do INCRA para se locomoverem em direção ao lote de terra para o qual haviam sido selecionados.

Num primeiro momento somente os homens se dirigiam para o local para fazer a abertura da área demarcada, dirigidos e orientados por funcionários do INCRA. O

²² O PIC Ouro Preto localiza-se ao longo da BR-364, entre os km 352 e 385, nas duas margens da rodovia entre Ariquemes e Vila Rondônia (Ji-Paraná) (VALVERDE, 1979, p. 93). PIC Ji-Paraná foi implantado a margem direita do rio Ji-Paraná e BR-364 distante 376 quilômetros da capital Porto Velho.

Relato de A. A. J. pôde nos dar a dimensão desse processo de deslocamento e desbravamento das matas:

Quer dizer, em 1974, então na época os executores do INCRA, ele marcou o dia ele falou tal dia, tem que fazer um cacaió ensinou o jeito que fazia o cacaió não é para a gente vir e a gente vinha acredito que deve dar uns 70 a 80 quilômetros da estrada velha para lá da Nova Conquista, tem uma serra e só tinha uma estradinha até ali. Daquela serra para baixo era picada tropeira não é [...] então nós descemos pela tropeira cada um com um cacaió de mais ou menos 25, era autorizado até 25 quilos, essa foi a primeira arrancada nossa para fazer essa demarcação que eu falei para você, isso foi em 1974 e depois quando foi 1975 o INCRA já falou que teriam todos de abrir, teria que abrir a terra não é, fazer lá uma abertura, inclusive era beirando a estrada porque era mata pura não é, tinha que fazer ao menos uns 50 a 100 metros beirando a estrada, aí foi aonde eu fiz [...]. (Sic). (A.A.J., 2019).

Após a identificação dos lotes os parceleiros tinham que fazer a derrubada e construir um pequeno “rancho” para garantir a posse da terra, esse trabalho era muito duro, a mata era muito fechada e a condições de trabalho eram péssimas. Nos primeiros anos a derrubada era feita no machado, as pessoas não tinham onde comprar mantimentos, por isso quando acabava o que traziam nos cacaios, tinham que caçar animais silvestres. Com a derrubada do mato, os trabalhadores foram cultivando as primeiras “roças” de arroz, milho e feijão.

No primeiro semestre de 1976 foi iniciada a construção da Vila de Colorado contando com 600 lotes na área urbana e nesse mesmo ano houve a transferência do escritório do INCRA para esse povoado. Nos primeiros anos de iniciação do projeto as terras férteis atraíram uma grande quantidade de pessoas, muitas barracas eram montadas pelas famílias para poderem aguardar a liberação de novas linhas para se dirigir para seus lotes. De acordo com Valverde (1979), o projeto tinha uma previsão de comportar 3.656 famílias, já haviam sido assentadas 2.757 em 1979 e a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística para a população da Vila de Colorado era de 13.785 pessoas.

A infraestrutura na vila era precária, era um local de muita pobreza, falta de saúde básica, fome, doenças, casebres de madeira, ruas com péssimas condições na época de chuva, muita lama e na seca a poeira que invadia as residências, infestação de mosquitos, enfim, péssimas condições de vida.

Os meios de transportes eram deficitários e na época de chuvas a locomoção em direção a Vila de Vilhena era difícil. As viagens poderiam durar seis dias ou mais, o

trajeto da Vila de Colorado até o Rio Colorado era intransponível e era necessário esperar vários dias para que as condições de trafegabilidade fossem minimamente possíveis. Devido a essa dificuldade de deslocamento foi aberta com a utilização da mão de obra dos parceleiros uma pista de aterrissagem para pequenos aviões do INCRA e táxi aéreo o qual faziam fretamento e passaram a dar um melhor suporte no transporte de mercadorias e pessoas com casos graves de doenças, além daqueles que tivessem condições financeiras para pagar as passagens.

Através dos relatos orais dos colaboradores entrevistados tornou possível compreender que há uma infinidade de memórias que são ativadas a partir do objeto de pesquisa que procura entender como as pessoas se deslocaram das suas regiões de origem em direção a Vilhena e posteriormente ao PIC PAR. Essa multiplicidade de memórias dentro de um mesmo grupo de pessoas que compartilharam as mesmas experiências em que cada um tenta imprimir suas memórias como verdade.

Alguns afirmam que o INCRA não ofereceu nenhum tipo de suporte financeiro para as famílias de assentados do PIC PAR, como construção de casas, auxílio salário, etc., mas afirmam que o órgão atuou na assistência técnica, construção de escolas e fornecimento de remédios, mesmo de forma precária. O relato de P. A. demonstra a visão do INCRA em suas memórias:

Não, o INCRA dava a terra mais não dava esse suporte financeiro, mais técnico sim [...] muitas vezes deu feijão de planta deram sim e milho, sempre eles deram, sempre eles tinham bastante, outros pegavam, outros já não pegavam porque tinha no paiol, pegava a primeira planta depois já não pegava mais, mas socorreram muito, muitas áreas o INCRA ajudou muito na época quando o INCRA começou era muito bom, o INCRA ajudou muita gente. (sic) (P.A., 2019).

Esses relatos trazem em suas memórias aspectos da importância do INCRA enquanto órgão representante do Governo Federal que racionalizou e dirigiu o processo de reocupação do PIC PAR. Em algumas narrativas aparecem o discurso da importância do INCRA de ter feito o que fez para o surgimento da Cidade de Colorado do Oeste, essencial para o assentamento dessas famílias, dando assessoria e condições para que essas pessoas pudessem desbravar e produzir nas terras.

Na discussão da importância atribuída ao INCRA na formação do PIC PAR e conseqüentemente no surgimento de Colorado do Oeste nos possibilita questionar que importâncias às narrativas atribuem ao Instituto?

Nessa multiplicidade de memórias nos deparamos com relatos diferentes que afirmam que o INCRA não ajudava em nada os parceiros, nem com recursos financeiros, nem assistência técnica e muito menos com sementes para o plantio, o órgão apenas entregava os lotes e cada pessoa tinha que impor seus próprios meios de derrubar o mato para fazer o cultivo imediato, como consta no relato de A. B. J:

O INCRA naquela época, aqui não ajudava o povo em nada, não ajudava em nada, a gente ouvia falar assim que: o INCRA dava era água no córrego e o mato em pé e ainda eles obrigavam a gente vir de qualquer maneira fazer uma marcação e não importava a distância, o senhor se virava não é, se virasse eles não ajudavam com nada, nada, nada, mesmo, dava a terra e falava se vira e a gente tinha que se virar porque senão perdia. (Sic). (A.B.J., 2019).

Nesse processo de múltiplas memórias dos relatos e, dessa forma, já respondendo o questionamento acima, observamos que as narrativas divergem em alguns pontos, pois são as lembranças que ativam as memórias de acordo com a vivência de cada um nesse processo de reocupação, mas os relatos orais também se convergem na medida em que conferem ao INCRA e o PIC PAR importância na formação de Colorado do Oeste e cidades vizinhas, além da condição que o INCRA proporcionou na visão dessas pessoas que conseguiram um lote e, conseqüentemente, de serem “donos” da terra e ter a segurança que não iriam perder o tão esperado pedaço de terra.

Essas representações se enquadram no discurso oficial do desenvolvimento que o INCRA trouxe para a região de Colorado do Oeste, que faz parte do discurso do governo militar de integrar a região amazônica ao restante do país, formando assim, novas fronteiras agrícolas. A pluralidade de memórias mostra também a falta de infraestrutura que essa política de acesso à terra dispensava as famílias assentadas lançadas a própria sorte em localidades que tiveram que se inventar com uma presença estatal precária.

Outros relatos denunciam possíveis venda de lotes por funcionários do INCRA e privilégios que estes ostentavam no escritório local na Vila de Colorado do Oeste. No caso da venda de lotes, não se pode tomar esses relatos como verdade, pois são uma fração da historicidade do PIC PAR e alguns fatores podem desencadear essas lembranças na memória dos colaboradores, como por exemplo, uma possível insatisfação com o processo de seleção ou com o tamanho do lote, o que poderia

motivar aparecer em alguns relatos essas acusações. A fala de A. B. J. nos traz esses indícios:

Mas não foi de graça, o cara comprou do INCRA, o INCRA aqui vendeu foi muita terra, muita terra e foi muito, não foi pouco não, os melhores lotes aqui foi vendido, isso eu falo com muita certeza, porque muita gente que comprou me falou que não ganhou. Comprou, mas ele escolheu. (Sic). (A. B. J. , 2019).

Através do contraponto feito desse relato oral com um documento oficial, neste caso, o Diário do Congresso Nacional, veículo de imprensa oficial do congresso nacional que na edição do dia 03 de maio de 1979 traz um pronunciamento do Deputado Federal, único representante do Território Federal de Rondônia, Jerônimo Santana, denunciando a venda de lotes e os gastos excessivos por parte do INCRA no PIC PAR.

É preciso que o Sr. Ministro da Agricultura e o Sr. Presidente do INCRA determinem com urgência uma auditoria no PIC Paulo Assis Ribeiro. É preciso saber o destino das cinquenta e três escolas que o INCRA prometeu fazer naquele Projeto e não fez. Neste particular o dinheiro foi alocado? [...] A construção de casas caríssimas no núcleo do Colorado para o Executor do INCRA precisa ser revista [...]. É preciso que o Presidente do INCRA determine com urgência a realização de um inquérito administrativo no PIC Paulo Assis Ribeiro, feito por pessoas isentas, onde sejam ouvidos os colonos e seja apurada a venda de terras da União por funcionários do INCRA, não só lotes, mas também madeiras. (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1979, p. 3108).

Diante dessa exposição, possíveis atos ilícitos praticados por integrantes do INCRA foram denunciados pelo pronunciamento do deputado e, desse modo, baseado em denúncias de parceiros, exige a abertura de uma investigação imparcial para investigar essas ilicitudes.

Ampliando as denúncias de corrupção a reportagem da REVISTA VEJA de 1977, já utilizada anteriormente, traz relatos de colonos que devido à demora da entrega de lotes acusam funcionários do INCRA no PIC PAR de facilitar a entrega dos lotes mediante o pagamento.

Ao rosário de queixas dos camponeses contra o INCRA, soma-se mais uma, a de que funcionários do Instituto aceitariam suborno para entregar os lotes. O baiano [...] com experiência nas férteis terras roxas do Paraná, assegura que, enquanto muita gente foi preterida, “quem tinha 10.000, 15.000 cruzeiros na mão se arranjava” (REVISTA VEJA, edição 472, 21 de SET., DE 1977, p. 55).

Na época os representantes do INCRA no PIC PAR negavam a existência de tais atos afirmando que nenhum processo judicial havia sido aberto para apurar essas denúncias e que não havia nenhum tipo de comprovação. Tendo acontecido ou não, o fato é que existiram denúncias de atos ilícitos tanto de servidores do INCRA como de parceiros que, por exemplo, vendiam os lotes,²³ fator não permitido pela legislação ou (aqueles que tinham algum recurso financeiro) praticavam suborno para liberar mais rápido o acesso à terra. Desse modo, o interesse do historiador não é julgar esses possíveis atos e sim compreendê-los, como caracteriza Veyne (1998), “O historiador procura fazer compreender as tramas”.

Os relatos orais transmitem fragmentos de memórias das vivências que revelam que compreensão essas pessoas têm das experiências com a terra no PIC PAR. Como essas práticas de ilicitudes são compreendidas ou explicadas por quem conhece esses atos? Como ficou a convivência entre os que compraram a terra e os que ganharam? A partir dos relatos e pelas suas subjetividades é possível elencar algumas respostas.

Com relação à explicação das possíveis ilicitudes os relatos em que são identificadas essas denúncias aparecem de maneira “velada”, com certo desapontamento e ressentimento em suas lembranças, mas demonstram compreender que isso fazia parte do “jogo” de interesses em uma área com aglomerado de pessoas com objetivos divergentes e maneiras diferentes de atingir suas propensões de acesso ao lote ou melhorar de alguma maneira, mesmo que possivelmente, de modo ilícito as condições de vida por qual passavam. Logicamente nem todos viam esses fatores da mesma forma, pois desse modo, não haveria as denúncias.

Os relatos orais oriundos das entrevistas posicionam o INCRA enquanto representante do Estado como o responsável pela reocupação do PIC PAR. Os discursos presentes nessas memórias relatam que os assentamentos realizados pelo Instituto foram benéficos por abranger uma grande quantidade de famílias nos diversos projetos de colonização dirigida, inclusive o PIC PAR. Em suas memórias individuais e na memória coletiva do grupo dos trabalhadores rurais que foram assentados no PIC PAR, sem a organização realizada pelo INCRA a colonização nesses projetos não ocorreria e, de certo modo, o acesso à terra seria mais difícil e conflituoso.

²³ A venda de terras pelos parceiros aconteceu, mas pode-se compreender essa venda no campo da necessidade, alguns vendiam para poderem realizar tratamento de saúde, contra a malária por exemplo. A questão da falta de estradas, alguns lotes situavam-se numa distância de 30 ou mais quilômetros dentro da mata, essa dificuldade forçava os menos resistentes a abandonar ou vender o lote. Ver Perdigão e Bassegio (1992).

Outras memórias acessadas pelas entrevistas entendem que foi importante a distribuição de terras feita pelo INCRA através do PIC PAR, acreditam que foi crucial o projeto de reocupação gerenciado pelo INCRA para a formação da cidade de Colorado do Oeste e demais cidades da região, porém, deixam transparecer no seu imaginário que o órgão os abandonou, quer dizer, apenas loteou a área, abriu algumas estradas e acessos precários, mas não possibilitou condições para os parceleiros terem uma labuta mais amena, uma luta diária menos intensa e uma vivência com menos sofrimento.

CAPÍTULO 3

3. EM BUSCA DE NOVAS PRÁTICAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA DO LOCAL

Neste capítulo serão abordadas algumas discussões importantes para nortear a construção do “produto pedagógico”, pois como resultado desta pesquisa, será produzido um material pedagógico com a construção/produção de uma proposta de aula utilizando a metodologia *Unidade Temática Investigativa* a ser caracterizada no decorrer desta escrita. Desse modo é necessário salientar que esse método de ensino deriva das discussões da autora portuguesa Barca (2004) o qual o denomina aula-oficina de acordo com as realidades educacionais portuguesas. Assim, as discussões relacionadas à educação histórica e aula-oficina no Brasil tiveram como base os pressupostos teóricos-metodológicos da referida autora. A partir dessas abordagens no Brasil e depois por Fernandes (2008) passou a ser denominado *Unidade Temática Investigativa*, deste modo esse é o nosso “produto pedagógico”.

Escolhemos a Unidade Temática Investigativa enquanto “produto pedagógico” por compreender que essa metodologia pode contribuir para os discentes agirem como agentes da construção do próprio conhecimento histórico entendendo que as ideias prévias e as experiências construídas no decorrer do tempo possibilitam a alunos e docentes a se fortalecer enquanto investigadores e problematizadores com o propósito de conceber o aprendizado histórico. Dessa maneira o que nos chamou a atenção nessa metodologia foi a possibilidade de trabalhar com documentos e conhecimentos históricos prévios de docentes e discentes na produção do conhecimento histórico na sala de aula. Como caracteriza Barca e Gago (2001 apud GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 26).

[...] os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experencia. Quando o aluno procura explicações para uma situação do passado, à luz da sua própria experiência [...] revela já um esforço de compreensão histórica. (BARCA; GAGO (2001) apud GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 26).

Dessa forma, podemos justificar a construção/produção desse material pedagógico por meio dessa metodologia por entender que os métodos investigativos em

conjunto com as narrativas históricas possam ser mais uma forma eficiente de propiciar aos discentes construir suas narrativas históricas de maneira mais interessante e colaborar com o desenvolvimento da consciência histórica do educando. Logo, essa proposta de aula tem importância social e educacional, de forma que dará suporte aos professores de história da região de Colorado do Oeste a inserirem em suas aulas a história local dessa cidade por meio da história do PIC PAR que originou essa cidade e região.

A seguir será discutido a metodologia de pesquisa denominada Educação histórica, a sua apresentação se faz necessária para compreender como se processa a construção do conhecimento histórico de acordo com seus pressupostos teóricos.

A discussão sobre a Educação Histórica é importante, pois a partir das investigações relacionadas ao ensino de história que foram desenvolvidas as metodologias da Aula Oficina e Unidade Temática Investigativa. Desse modo, se faz necessário uma abordagem sintética sobre esse campo de pesquisa histórica, do modo que, seja suficiente a fim de propiciar o entendimento de seus objetivos para o ensino de história. Evidentemente que as discussões mais importantes desse capítulo ficaram por conta das abordagens sobre a Unidade Temática Investigativa que será nosso “produto pedagógico”, então é imprescindível uma apresentação objetiva de seus métodos.

Enfim, acontecerá uma discussão sobre o uso das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino. Justifica essa discussão nesse capítulo, pois como será evidenciado no momento que abordar a Unidade Temática Investigativa, esta metodologia permite à aplicação de recursos tecnológicos no seu desenvolvimento.

Antes de iniciar as discussões relacionadas a esse capítulo é necessário justificar a mudança no “produto pedagógico”, anteriormente proposto na construção de um e-book para abordar à história local de Colorado do Oeste por meio da história do PIC PAR, mas por questões de logística na confecção deste material, a opção nesse momento é de realizar uma proposta que demanda menos tempo para sua elaboração, mas que possibilite a inserção das tecnologias de informação e comunicação.

3.1 Educação Histórica e a formação histórica do aluno

A Educação Histórica como esclarecem Santos e Cainelli (2019, p. 3), “não se configura como teoria da aprendizagem, mas sim, como um campo de pesquisa que

trata do ensino da História a partir da ciência da História”. Desse modo, esse campo de pesquisa preza pela maneira como os discentes progredem no entendimento do pensamento histórico, valorizando a condição significativa que o conhecimento histórico pode adquirir na vida cotidiana dos alunos. Por conseguinte, o que conta para esse campo da história é a qualidade desse processo e não a quantidade de conhecimento assimilada no decorrer do tempo.

Para mensurar como os alunos progredem no entendimento do pensamento histórico podemos utilizar a experiência didática desenvolvida por Caraméz (2012) que utilizou a Unidade Temática Investigativa para a Revolução Industrial e ao final da atividade conseguiu verificar que a maioria dos alunos sintetizaram o conhecimento histórico sobre a temática sugerida. Dessa forma foram capazes de perceber a construção do processo histórico e relacionar com suas vidas práticas. Incentivou-se a capacidade investigativa de cada aluno de acordo com seus conhecimentos prévios. De acordo com a professora Caraméz (2012):

Assim, talvez se possa concluir que o trabalho com a Unidade Temática Investigativa é legítimo e muito frutífero para a construção do conhecimento histórico pelo aluno. Para tanto, a autonomia de criação do professor, seus critérios para a seleção de conteúdos e sua organização em temas a serem ensinados, precisa ser respeitada com o objetivo de contribuir para a formação de consciências individuais e coletivas sob uma perspectiva crítica (CARAMÉZ, 2012, p. 18).

Concordamos com o excerto da professora em seu posicionamento sobre a Unidade Temática Investigativa, pois acreditamos na sua eficácia para propiciar a construção do conhecimento histórico do aluno e que isso possa acontecer com o ensino da história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR.

Os estudos que dão origem e discutem à Educação Histórica se iniciaram a partir dos anos de 1970 na Europa e logo se espalharam para outras partes do mundo, inclusive no Brasil. O objetivo em desenvolver esse campo de pesquisa histórica era fazer frente ao desinteresse dos alunos e tentar mudar o cenário de desvalorização do ensino de história. Desse modo, os estudos tentaram viabilizar uma história mais interpretativa, aplicando elementos específicos no ensino de história que pudessem colocar o discente enquanto sujeito do aprendizado. Com efeito, a Educação Histórica tende a valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, avaliando assim, seu progresso no entendimento do conhecimento histórico e ficando determinado ao docente a função

de extrair as informações sobre o que o aluno conhece de história para assim poder aprofundar os conceitos que o definem.

O que difere a Educação Histórica de outras abordagens que trabalham com a pesquisa no ensino de história é o aspecto de não considerar importante somente o acúmulo de informações históricas que o discente adquiriu, mas a postura do aluno frente a uma atividade de análise histórica.

Nesse sentido novos aportes metodológicos são desenvolvidos para favorecer o estudo dos contextos históricos como, por exemplo, o trabalho com fontes em sala de aula que contribui para o desenvolvimento da capacidade do aluno de interpretar documentos. Assim, Santos e Cainelli (2019, p. 3), caracterizam que “[...] neste sentido, a Educação Histórica vai além do ensino da História baseado nos chamados conceitos substantivos, abrindo espaços para os chamados conceitos de segunda ordem, vinculados à ciência da História”.

Os conteúdos de história estudados no cotidiano escolar, considerados substantivos, compreendidos pelos alunos como sendo a História não são suficientes para o discente desenvolver o conhecimento histórico, desse modo, os investigadores da Educação Histórica consideram à participação dos conteúdos de segunda ordem para aplicar maior reflexão sobre os processos históricos, possibilitando o aprendizado significativo para suas vidas práticas.

A Educação Histórica procura entender os sentidos que os estudantes e professores atribuem aos conceitos históricos, nesse processo de verificação são considerados os denominados conceitos substantivos em que se inserem, por exemplo, Revolução Industrial, Iluminismo e Renascimento; e os conceitos de segunda ordem como narrativa, evidência, intencionalidade e causalidade. A Educação Histórica se preocupa enquanto campo de pesquisa no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo dos discentes, baseados na própria teoria da história. Desse modo, o conhecimento histórico é à base do ensino e aprendizagem de História. De acordo com Germinari e Barbosa (2014):

Um aluno competente nos estudos históricos é capaz de compreender a história como uma ciência particular, que admite a existência de múltiplas explicações ou narrativas sobre o passado, contudo, sem aceitar o relativismo de todas as explicações sobre o passado e o presente, mas, pelo contrário entender a objetividade dos processos históricos. (GERMINARI; BARBOSA, 2014, p. 24).

Nessa perspectiva os discentes terão êxito na aprendizagem histórica quando orientados por métodos que compreendem que a história não é o acúmulo de conteúdo do passado. Nessa condição, os discentes precisam visualizar que a história admite várias narrativas sobre os fatos do passado que são construídas com a análise de diferentes fontes.

A Educação Histórica considera o aprendizado quando o discente compreende como o conhecimento histórico é formado, e isso ocorre quando o aluno consegue ter competência em analisar e entender as fontes e suas subjetividades. Dessa maneira, os discentes em conjunto com os docentes têm a possibilidade de construir novas narrativas sobre o conteúdo histórico estudado, contribuindo para sair do pensamento da narrativa única ainda presente no ensino de história. Nesse contexto Germinari e Barbosa (2014, p. 25), caracteriza que a “[...] investigação das ideias preexistentes no contexto do ensino e aprendizagem acarreta na melhora da aprendizagem dos alunos, favorece uma compreensão progressiva em vez de uma memorização”.

Na ótica da Educação Histórica, o levantamento dos conhecimentos tácitos aliados a suas experiências, possibilita que os alunos possam ser os agentes do seu aprendizado. O uso de fontes nas aulas de história com orientação do professor contribui para construção da autonomia da aprendizagem e, desse modo, dão condições aos discentes de questionar criticamente a sociedade. Assim, o professor de história, tomando o cuidado necessário para não aplicar as fontes históricas em caráter meramente ilustrativo, tem uma variedade considerável de opções que se encaixam no uso em sala de aula de acordo com a finalidade. Desse modo, os professores destacam: documentos escritos, relatos orais, fotografia, informática, entre outros.

A utilização de documentos e fontes históricas em sala de aula é de suma importância para o discente compreender como os saberes históricos são construídos, podendo assim, realizar sua análise crítica. Desse modo, propicia ao professor outros métodos de ensino que se distanciam daquele pautado no acúmulo de conteúdos a que o aluno deve assimilar mecanicamente a algum tipo de reflexão. Como caracteriza Germinari e Barbosa (2014, p. 29), “O conhecimento histórico ensinado de tal forma oferece ao aluno condições de participar do fazer e do construir a história”. Assim, esta perspectiva de aprendizagem histórica se baseia no desenvolvimento da consciência histórica definida pelo filósofo alemão Jörn Rüsen que a define como sendo a

capacidade de definir suas experiências do passado articulando passado, presente e futuro.

3.2 Discussões acerca do produto pedagógico: Unidade Temática Investigativa no Ensino de História Local

O conceito de aula-oficina desenvolvido pela professora portuguesa Isabel Barca, tendo como base a Educação Histórica, foi importante para a produção da proposta de Unidade Temática Investigativa para ensinar a história de Colorado do Oeste, que está vinculada a história do PIC PAR, definida como produto pedagógico desta dissertação. A partir das discussões sobre os pressupostos teórico-metodológico da aula-oficina e das especificidades do ensino brasileiro, como por exemplo, a duração menor das aulas, necessitando assim, de uma maior quantidade de aulas para desenvolver a aula-oficina o que, de certo modo, convencionou a usar a denominação Unidade Temática Investigativa, ou seja, uma adaptação da aula-oficina à realidade do ensino brasileiro.

Em suas pesquisas Barca (2004) faz uma diferenciação de três modelos de aulas: aula-conferência, aula-colóquio e aula-oficina. A aula-conferência está pautada no ensino tradicional em que o docente é o detentor do conhecimento e este transmite aos alunos por meio de livros didáticos e aulas expositivas os conteúdos. Dessa maneira, o estudante é visto como desprovido de qualquer conhecimento e sua função é apenas receber as informações prontas e acabadas. Logo, permite poucos questionamentos e reflexões dos discentes. A seguir, o quadro demonstra a aula-conferência para melhor entendimento dessa modalidade de ensino:

Quadro 2 – Aula-conferência (Tradicional)

Paradigmas Educativos – modelo de aula-conferência	
Lógica	O aluno, tábua rasa O professor, conferencista e ator
Saber	Modelo do saber e do desvio
Estratégias e recursos	‘Magister dixit’ Aula conferência
Avaliação	Testes escritos
Efeitos sociais	Produtos sociais

Fonte: Barca, 2004, p. 01.

No quadro acima é possível perceber a figura do docente enquanto conferencista, que expõe um conhecimento que somente é dominado por ele, e ao discente considerado tábua rasa cabe ser depósito do conhecimento mobilizado por livros didáticos e outros manuais.

Na sequência, é abordado outro modelo de aula nas perspectivas de Barca (2004), denominado aula-colóquio. A sua base é o princípio tecnicista que tem como proposta o ensino objetivo e operacional. Assim, esse modelo de aula é composto de técnicas de ensino que utilizam à programação dos conteúdos seguindo manuais que fazem parte de uma organização racional, utilizando experiências e informações consideradas eficientes para se alcançar os objetivos propostos pelo professor. Mesmo com esse tipo de aula que possibilita algumas discussões em sala de aula, ainda é, contudo, pautada na figura do docente.

De acordo com o quadro a seguir, o professor organiza as discussões e os recursos das aulas com o objetivo de formar os alunos na busca dos resultados previamente esperados.

Quadro 3 - Aula-colóquio

Paradigmas Educativos – modelo de aula-colóquio	
Lógica	O aluno. Objeto de formação a ser motivado O professor, planejador de recursos e gestor do diálogo
Saber	Modelo de saber multifacetado
Estratégias e recursos	As mídias e as novas tecnologias
Avaliação	Testes escritos e diálogos informais
Efeitos sociais	Atores sociais

Fonte: Barca, 2004, p. 02.

De acordo como que foi exposto no quadro acima, percebemos que apesar desse modelo possibilitar o uso das mídias e outros recursos tecnológicos para alcançar os objetivos de ensino, o docente ainda é o centro do processo de aprendizagem, planejador e organizador dos recursos didáticos e orientador dos debates e discussões, ou seja, tudo organizado propositalmente para alcançar os objetivos traçados de acordo com cada conteúdo a ser trabalhado em sala de aula.

E, finalmente, a abordagem do modelo da aula-oficina, caracterizado por Barca (2004) como desafiador e importante para uma educação que busca o desenvolvimento e autonomia do discente. Desse modo, o professor tem que aprender a ser investigador social no intuito de compreender o universo conceitual dos alunos com o objetivo de orientar às necessárias e possíveis transformações. No quadro a seguir demonstra a

definição da aula-oficina.

Quadro 4 - Aula-oficina

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas O professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	Modelo de saber multifacetado e a vários níveis: - Senso comum, - Ciência, - Epistemologia
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes Aula-oficina
Avaliação	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	Agentes sociais

Fonte: Barca, 2004, p. 03.

O principal objetivo desse método é colocar o discente como agente de seu aprendizado, esboçando suas experiências e ideias preliminares, em que o professor se torna um investigador social para compreender os conceitos que o educando concebe, não no sentido de julgar esse conhecimento que o aluno traz, mas para ajudar os discentes a modificarem de maneira positiva essa concepção. De acordo com Barca (2004, p. 2), “o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas diversificadas e intelectualmente desafiadoras são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação”.

Basicamente essa metodologia se desenvolve a partir da definição de uma temática a ser desenvolvida em sala, em seguida o docente investiga os conhecimentos prévios que os educandos possuem sobre os temas adquiridos em outros ambientes como, por exemplo, família, igreja e conjunto de meios de comunicação. Posteriormente, esse conhecimento implícito é classificado pelo docente e analisado para que seja desenvolvida e executada juntamente com os alunos uma intervenção pedagógica. Um dos recursos que podem ser utilizados nas aulas oficina são as fontes históricas, Barca (2004) orienta a partir do esquema abaixo a seguinte estruturação:

I Interpretação de fontes

- “Ler” fontes históricas diversas com suportes diversos, com mensagens diversas;
- Cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade;

- Selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

II Compreensão contextualizada

- Entender – ou procurar entender – situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços;
- Relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro;
- Levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

III Comunicação

- Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (BARCA, 2004, p. 2).

As etapas acima são partes integrantes do processo de instrumentalização que indica o caminho para o desenvolvimento de uma educação progressiva dos jovens de vários níveis e professores. Assim, a explicitação das aulas e o cuidado ao planejá-las e imaginar em concreto na concepção de Barca (2004) com antecedência é importante para o êxito na sua aplicação. Desse modo, imaginar a aula em concreto consiste em organizar as tarefas da aula planejada com precisão cirúrgica, colocar em sequência cada uma das instrumentalizações, como exemplifica Barca (2004, p. 4), “por exemplo, sobre a instrumentalização de uso de fontes e, para isso, organizam-se materiais relativos aos primeiros temas do programa em função dos níveis desejados”.

Barca (2004) elenca algumas vertentes que devem ser assumidas nos planos de aulas com o objetivo de focalizar conteúdos temáticos por meio de questões problematizadoras e possíveis experiências de aprendizagem. Veja abaixo:

- Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta;

- Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens;

- Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado;

- Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito;

- Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da (s) aula (s). (BARCA, 2004, p. 5).

Os pontos acima são especificamente o roteiro da instrumentalização a ser percorrido para o desenvolvimento de uma aula-oficina, a partir dessas vertentes o docente tem a possibilidade de antecipar mentalmente o desenvolvimento dessa aula.

A construção de um planejamento de uma aula-oficina passa pelo cumprimento de um processo composto de cinco elementos. Desse modo, o primeiro elemento é a definição de uma temática a ser trabalhada pelos alunos. O docente deve organizar perguntas para verificar o conhecimento prévio que os discentes possuem sobre a temática adquiridos em contato com a família, igreja e meios de comunicação. Nessa parte o professor deve traçar os objetivos de ensino que pretende alcançar para que possa ter maior segurança na elaboração das perguntas.

Dando continuidade no processo de organização da aula-oficina, o terceiro passo é a categorização dos conhecimentos tácitos, ou seja, o conhecimento histórico que o aluno carrega no decorrer do tempo. A partir dessa organização e tabulação das respostas em categorias, o docente organiza a intervenção pedagógica mais eficiente, de acordo com a temática abordada. Essa etapa pode trazer algumas dificuldades relacionadas ao conhecimento prévio dos discentes, como caracteriza Caraméz (2012, p. 15), “[...] como transformar as ideias tácitas dos alunos em conhecimento histórico? Quais são os vestígios do passado que encontramos no presente? Como ensinar a pensar historicamente?”

Para resolver essas questões, segue a orientação de Schmidt (2008 apud CARAMÉZ, 2012, p. 15), quando diz que, “é a própria História que diz como ela deve ser aprendida, ao se considerar que a alfabetização histórica se dá por meio de métodos, técnicas e procedimentos específicos”. Dessa maneira, o entendimento dos conceitos passa por uma especificidade que lhes são características, sendo necessário, buscar seu entendimento no contexto em que se sucederam. Logo, a intervenção pedagógica ocorre com a utilização de diversas fontes de pesquisa com o intuito de confrontar as ideias tácitas dos alunos com as concepções historiográficas.

No quarto elemento da aula-oficina, a comunicação é o momento que o discente pode expor as narrativas históricas construídas com maior nível de elaboração. Desse modo, como caracteriza Fernandes (2008), esse momento pode ser interpretado como a parte formal do processo avaliativo da aula-oficina. Portanto, os discentes têm a possibilidade de expressar os entendimentos construídos em forma de narrativas, desenhos, charges e as novas tecnologias de informação e comunicação.

O último elemento do processo é denominado de metacognição. É o momento que o docente verifica se o aluno construiu novas narrativas históricas sobre a temática abordada. Assim, o discente compreende se entendeu e como aprendeu sobre a temática proposta. Deste modo, é necessário que o docente faça uma comparação entre as narrativas prévias dos discentes e as narrativas posteriores, depois de terem passado pelo processo da Unidade Temática Investigativa para verificação de mudanças na percepção do conhecimento histórico. Nesse momento o professor pode aplicar algumas perguntas, como exemplifica Fernandes (2008), “O que esse conteúdo lhe ensina para seu presente? O que esse conhecimento lhe ensina para seu futuro?” As respostas podem indicar o que ensinar, como ensinar e como o aluno aprende e interpreta as diversas narrativas.

Vale ressaltar que no elemento metacognição o docente trabalha com problematizações, não há um critério fixo para essa etapa, o docente utiliza questões que o aluno possa suscitar conclusões que podem ser expostas para a turma e a partir desse momento surgem ideias importantes sobre a temática abordada.

Apresentamos a seguir um quadro para explanar de maneira prática a ordenação da unidade temática investigativa. Essa concepção foi construída nas discussões de pesquisadores brasileiros tendo como base o texto de Barca (2004).

Quadro 5 - Unidade Temática Investigativa

a- Definição de temática, conforme diretrizes curriculares;
b- Preparação da investigação dos conhecimentos prévios, tendo por base os objetivos de ensino;
c- Aplicação da investigação junto aos alunos;
d- Categorização e análise, pelo professor;
e- Problematização junto aos alunos;
f- Intervenção pedagógica do professor (Interpretação e contextualização de fontes);
g- Produção de comunicação, pelos alunos (narrativa, história em quadrinhos, jornal, charge, paródia e outros).
h- Aplicação de instrumento de meta cognição.

Fonte: Fernandes, 2008, p. 10.

As discussões desenvolvidas no texto tendo como base os pressupostos teóricos de Barca (2004) e Fernandes (2008) nos possibilitaram compreender que a aplicação da Unidade Temática Investigativa pode propiciar aos discentes condições de desenvolver

as concepções que possuem sobre determinada temática, dessa foram, colocando-os como construtores do seu próprio conhecimento histórico. Aos docentes cabe orientar os discentes na construção da aprendizagem histórica, ou seja, planejar aulas com o objetivo de priorizar a utilização de diálogos por meio do desenvolvimento da competência de interpretação de fontes em sala de aula.

A seguir apresentamos as discussões acerca do produto pedagógico com o objetivo de viabilizar a abordagem em sala de aula da história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR. Consequentemente, exprime uma proposta de Unidade Temática Investigativa para possibilitar a inserção dessa história do local no ensino do Sul de Rondônia.

Acreditamos que a utilização da Unidade Temática Investigativa para ensinar a história do local é importante e viável, pois permite a aplicação de uma multiplicidade de fontes que de acordo com os objetivos pode construir novas perspectivas históricas sobre a história local contribuindo para desmistificar algumas ideias de senso comum que estão presentes no cotidiano das localidades, seja bairros, escolas ou pequenas cidades. Assim, a Unidade Temática Investigativa é uma alternativa para o estudo da história local que se distancia dos modelos tradicionais e permite o aluno ser um dos agentes na construção da aprendizagem dos acontecimentos históricos do meio em que vive.

Como caracteriza Junior e Silva (2016, p. 130), “a inserção da história local, unida às vivências dos sujeitos, implica em memórias escritas, orais, em lugares de memória e na diversidade de fontes históricas, gerando conhecimento acerca da ação de pessoas comuns e o entendimento do entorno sociocultural dos sujeitos”. Logo, a Unidade Temática Investigativa que trabalha com a história local é uma metodologia eficiente que traz para a sala de aula essa diversidade de fontes que refletem as vivências dos alunos, seus familiares e pessoas do seu convívio. A partir dessas fontes os discentes tomam contato com memórias, lugares de memória, relatos de famílias, de sujeitos comuns que fazem parte da história local e podem os considerar sujeitos históricos, ou seja, colaboram para os alunos construírem suas identidades.

A função da utilização das memórias no ensino de história é permitir que os discentes compreendam que existe uma pluralidade de memórias relacionadas a um determinado conteúdo histórico. A partir desse entendimento os alunos podem apreender que as memórias utilizadas em sala de aula por meio da análise da histórica

lhes dão condições de investigar o processo histórico e as vivências dos sujeitos históricos e não apenas a interpretação dos fatos históricos. Com efeito, o docente nesse contexto deixa de atuar como transmissor da história verdadeira e passa a agir como orientador do aluno na construção do conhecimento. E ainda, relacionando com o ensino da história local, o uso de memórias é construtivo, pois tomando contato com as memórias relacionadas ao seu lugar por intermédio de fotografias, objetos e documentos pode dar aos discentes novas perspectivas na construção do conhecimento histórico.

A Unidade Temática Investigativa ao utilizar diversas fontes em seu desenvolvimento colabora para o conhecimento de múltiplas versões sobre a história local estudada. A seguir, demonstramos o processo de construção dessa proposta de Unidade Temática Investigativa que pode ser utilizada por professores de história do Sul de Rondônia.

No primeiro momento é definido a etapa da educação básica em que essa proposta será inserida, nesse caso, no terceiro ano do Ensino Médio. Salientamos que a escolha dessa etapa de ensino se contemplou pelo fato de no Estado de Rondônia a legislação educacional, como foi explicitado no capítulo 2, instituiu a disciplina escolar *História de Rondônia* o que pode possibilitar a inserção dessa proposta de aula no planejamento desta disciplina. E ainda, é necessário dizer que de acordo com o Referencial Curricular de Rondônia um dos conteúdos a serem estudados são os “Projetos de Colonização do INCRA”. (RONDÔNIA, 2013, p. 164).

Em um movimento de aproximação, é importante nesse momento fazer uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um documento que rege as competências, habilidades e aprendizagens que os educandos de qualquer parte do país devem desenvolver na educação básica, nos níveis da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim, por se tratar de uma base curricular, este documento não deve ser visto como um currículo, mas sim como orientações que vão guiar a construção dos currículos nas esferas estaduais e municipais e consequentemente os currículos das escolas. Sendo assim, o principal objetivo é garantir que os educandos tenham acesso a conhecimentos básicos comuns em todas as escolas das regiões brasileiras. Em suma, é uma referência obrigatória para elaboração e adequação dos currículos que orientam tanto escolas públicas como particulares visando diminuir as desigualdades educacionais.

As discussões sobre a BNCC se iniciaram no primeiro semestre do ano de 2015. Tal como, no final do ano de 2017 foi homologada pelo governo federal a versão para a educação infantil e ensino fundamental e por último no fim do ano de 2018 foi homologada a segunda parte referente ao ensino médio. Como caracterizado a seguir:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (BRASIL, 2016, p. 7).

Desse modo, é esperado que a BNCC consiga superar a fragmentação do ensino e garanta um aprendizado comum para os estudantes brasileiros contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. E ainda, a BNCC está organizada em dez competências gerais que devem ser seguidas em todas as etapas da educação básica com intuito de garantir a partir das aprendizagens fundamentais definidas no documento impulsionando conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam ao estudante resolver demandas da sua vida prática. Dentre as competências gerais destacam-se a número dois, apresentada a seguir, como importante para balizar o material pedagógico proposto nesse capítulo.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2016, p. 9).

A competência acima preza pela participação ativa do aluno no ensino-aprendizagem por meio do desenvolvimento de uma visão reflexiva sobre o que está sendo estudado em sala de aula. Desse modo o discente tem a possibilidade de pesquisar com o objetivo de ampliar os conhecimentos específicos das áreas do conhecimento, ter a condição de analisar de forma crítica os saberes, isso para o ensino de história é importante. Desenvolver a habilidade de fazer questionamentos sobre o que quer saber sobre determinado assunto. Assim sendo, o discente deve atuar como protagonista no ensino, buscando o diálogo para poder refletir, discutir e sintetizar conclusões que se chegou por meio da investigação científica.

Deste modo, através da análise dessa competência percebe-se que o tipo de ensino por ela guiado é aquele que valoriza a participação do discente de forma efetiva na construção do conhecimento no qual se encaixa os saberes históricos. Desse modo, compreendemos que a Unidade Temática Investigativa proposta para o produto pedagógico está de acordo com a BNCC, na medida que incentiva o discente a pesquisar, interpretar fontes documentais e a usar imaginação e a criatividade para construir a narrativa histórica sobre os acontecimentos históricos.

E ainda, no contexto das competências gerais da BNCC a número dois, apresentada a seguir, aborda elementos das TICs no desenvolvimento do produto pedagógico.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2016, p. 9).

Desse modo, acreditamos que a competência 2 está atendendo em parte as orientações relacionadas a essa competência, de modo que insere no recurso didático produzido a partir das discussões desta pesquisa a utilização de meios digitais com o objetivo de inserir no meio educacional as tecnologias de informação e comunicação e, dessa forma, contribui para disseminar informações. A seguir, quando abordar de maneira específica o material didático relacionado a história local de Colorado do Oeste vinculado a história do PIC PAR a aplicação dos meios digitais serão melhor explicitadas.

As etapas da educação básica estão estruturadas na BNCC de acordo com suas particularidades tendo como base as competências gerais. Nesse sentido, vamos nos ater as discussões sobre a estruturação do ensino médio, pois é nessa etapa que se encaixa o produto pedagógico discutido nesse capítulo. Desse modo, o documento está dividido em áreas do conhecimento que possui papel fundamental na formação dos educandos de acordo com as especificidades de cada área com os objetivos de aprimorar o conhecimento e a aprendizagem desenvolvida no ensino fundamental. Com efeito, no decorrer do ensino médio são desenvolvidas competências específicas de cada área do conhecimento, essas estão relacionadas à maneira como as competências gerais da BNCC aparecem nas competências específicas. De acordo com a estruturação do ensino

médio na base nacional as competências específicas de área do ensino fundamental foram adequadas as particularidades de formação dos alunos do ensino médio.

Por último, na organização do ensino médio, tem as habilidades que devem ser desenvolvidas de acordo com as competências de cada área do conhecimento. Desse modo, as habilidades são o conjunto de aprendizados comuns que os discentes têm que aprender garantidos pela BNCC no ensino médio. Conforme a base curricular uma das áreas de conhecimento são as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas o qual está incluída à disciplina história. As áreas de conhecimento estão estruturadas por meio das competências específicas e suas respectivas habilidades.

A BNCC orienta para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que o discente tenha o domínio das metodologias e conceitos da área.

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2016, p. 561).

Diante do exposto é esperado que o discente por meio das operações que compõem a citação acima possa desenvolver a interpretação de fontes, elaboração de hipóteses e argumentos por meio do diálogo que também são os elementos principais da Unidade Temática Investigativa no contexto da Educação Histórica na busca da construção do conhecimento histórico.

No que tange as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a que orienta o material pedagógico, fruto desta dissertação, é a número dois que trata de “[...] analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações”. (BRASIL, 2016, p. 570).

Nessa competência pretende-se que o aluno seja capaz de compreender a formação de territórios e fronteiras, como é o caso da fronteira Amazônica, analisar os agentes envolvidos e responsáveis em diferentes temporalidades pelos processos de reocupação. Desse modo, compreender se nessas formações e transformações territoriais ocorreram conflitos ou negociações, igualdades ou desigualdades. E ainda,

analisar os fluxos populacionais e econômicos buscando conceber uma significação histórica para os eventos de formação do espaço.

Assim sendo, foi definido o tema a ser desenvolvido, que nessa proposta, é a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR. Desse modo, ao elegermos essa temática, pretendemos que o discente seja capaz de construir o conhecimento histórico por meio das suas narrativas históricas sobre a história local de Colorado do Oeste, enquanto objetivo de ensino, relacionando com as políticas de Estado criadas na ditadura civil-militar que propiciaram a formação de projetos de colonização oficial em Rondônia.

Nesse momento da Unidade Temática Investigativa se verifica as ideias prévias dos discentes com a finalidade de investigar os conhecimentos que estes têm sobre a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR. Além disso, verificar se essa história local faz parte da vida prática dos alunos, com o objetivo de construir o conhecimento histórico a partir de fontes históricas e produção de narrativas históricas pelos discentes.

O docente se apresenta como um investigador social verificando o conhecimento dos discentes, mas não com a tarefa de julgá-los como corretos ou errados. Dessa maneira o seu papel é de compreender os conhecimentos tácitos dos discentes para orientá-los por meio do diálogo a construir em conjunto o aprendizado histórico, ou seja, a construção do conhecimento com a participação de alunos e professores.

Para se ter contato com os conhecimentos prévios dos discentes sobre a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR, o professor nessa proposta de Unidade Temática Investigativa solicitará a confecção de uma narrativa escrita elencando o que os alunos sabem sobre o processo de reocupação do PIC PAR que originou a cidade de Colorado do Oeste, se conhecem ou não alguma narrativa sobre a história do PIC PAR e a formação de Colorado do Oeste; se conhecem, como compreendem essas narrativas; e se esse processo de reocupação tem algum significado cotidiano para os alunos.

Entretanto, se o docente compreender como eficiente pode construir um questionário para auxiliar na construção da narrativa escrita solicitada, como por exemplo, como e quando seus familiares relatam sua chegada na região? O que conhecem sobre o processo de reocupação do PIC PAR e a atuação do INCRA? Como tiveram contato com as narrativas sobre a história do PIC PAR e Colorado do Oeste,

entre outras que o docente achar necessário. Assim, é importante ressaltar que esse processo deve ser orientado pelo professor. E ainda, essa fase pode ser realizada com calma para que os discentes possam realizar a produção de suas narrativas escritas e dialogar entre eles com a mediação do docente sobre suas opiniões a respeito do tema proposto.

O próximo passo é fazer a categorização das respostas e conhecimentos prévios dos discentes que aparecem na narrativa escrita solicitada anteriormente sobre a temática escolhida, o ideal é que o docente possa realizar isso juntamente com os discentes. Nesse sentido o docente precisa analisar as ideias dos discente para verificar aquelas que se aproximam e as que mais aparecem nas narrativas escritas para fazer uma tabulação, inclusive utilizando gráficos, e a partir desse ponto propor uma intervenção pedagógica problematizadora estruturada por documentos, relatos orais transcritos, fotografias e narrativas historiográficas.

Nesse ponto é importante introduzir alguns princípios de aprendizagem que podem balizar a construção de uma Unidade Temática Investigativa como caracteriza Barca (2004a apud CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 18).

I – É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas;

II – Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiência. O contexto cultural e as mídias são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica;

IV – O desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto as crianças, como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras;

V – Interpretar o passado não significa apenas compreender uma versão acabada da História que é reproduzida no manual ou pelo professor. A interpretação do “contraditório”, isto é, da convergência de mensagens, é um princípio que integra o conhecimento histórico genuíno. (BARCA (2004^a) apud CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 18).

A partir dos princípios expostos acima é possível verificar que a aula-oficina do qual derivou a Unidade Temática Investigativa é uma metodologia que parte de conhecimentos provisórios dos docentes e discentes com o objetivo de possibilitar condições a partir de várias análises e discussões, e construir conhecimentos mais elaborados, ou seja, os conhecimentos tácitos dos discentes são ponto de partida num

processo progressivo de construção de concepções mais elaboradas relacionadas aos temas propostos. Assim, os saberes prévios dos discentes possibilitam aos docentes selecionar as fontes e problematizações que farão parte da Unidade Temática Investigativa.

A Unidade Temática Investigativa permite em sua organização que o docente utilize várias fontes que possam colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, a partir dos documentos utilizados em sala de aula o discente se aproxima dos acontecimentos do passado e do tema estudado e, dessa forma, facilitando o desenvolvimento do raciocínio histórico por meio de um ensino mais dinâmico e perspectivado propiciado pelo uso de fontes diferentes. Como caracterizam Cainelli e Tomazini (2017, p. 20), “Assim, ao oferecer para os alunos o estudo com fontes que apresentassem perspectivas diferentes sobre um personagem ou um fato histórico [...] buscar as semelhanças e diferenças oportunizando, aos alunos, perceber os distintos pontos de vista.

Desse modo, o trabalho com as fontes oportunizado pela metodologia Unidade Temática Investigativa aqui proposta a torna diferente e desafiadora tornando os discentes ativos no processo de ensino-aprendizagem. E ainda, é importante salientar que a função de se utilizar várias fontes na Unidade Temática Investigativa é de desconstruir o conhecimento prévio dos discentes, as vezes estereotipado e superficial, por meio de narrativas diferentes dar condições para que o aluno aumente sua argumentação e consiga reelaborar suas narrativas históricas.

Na proposta de Unidade Temática Investigativa para ensinar a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR que é o nosso “produto pedagógico” serão apresentados ao discentes algumas fontes documentais que consideramos importantes para desenvolver o conhecimento histórico do tema proposto. Dessa maneira, serão inseridos no material pedagógico fotografias disponíveis na rede social Facebook, são imagens antigas da cidade de Colorado do Oeste e região, final da década de 1970 e início da década de 1980, que vão permitir aos discentes com o auxílio do docente analisá-las de acordo com os objetivos de ensino traçados anteriormente na expectativa que a interpretações das fotografias possam mobilizar novas perspectivas relacionadas a essa história local. Como caracterizam Anunciação e Sperandio (2012), “o trabalho com imagens em conjunto com os discentes deve prezar

pelo caráter investigativo, em que os alunos precisam questionar as imagens individualmente para encontrar o máximo de elementos sobre o período estudado”.

E ainda, o docente pode mobilizar os discentes a levantarem outros documentos que possam estar com suas famílias para utilizar nessa fase da proposta de aula. Como caracterizam Schmidt e Garcia (2005), “utilizar documentos que estão guardados pelas famílias dos alunos e realizar suas análises, interpretações pode permitir que os alunos estabeleçam uma relação entre suas vivências e outras narrativas históricas”, conseqüentemente esta articulação exige esforço de professores e alunos, pois o conhecimento o qual tem acesso por meio de livros e manuais didáticos é pessoal e não possui vínculo com a prática cotidiana dos alunos. Desse modo, os alunos podem ter contato com o passado por intermédio dos documentos que a partir da sua interpretação os colocam em contato com experiências de vidas, de seus familiares, e outros grupos que convivem no mesmo lugar. Dessa forma, no ensino de história alunos e professores podem utilizar os indícios do passado que conseguiram encontrar analisando os documentos familiares para relacioná-los com narrativas históricas presentes nos meios oficiais, como por exemplo os livros didáticos. De acordo com Schmidt e Garcia (2005).

[...] a experiência humana apreendida, nessa perspectiva indiciária, não possui apenas uma dimensão localizada – histórias familiares –, mas identifica-se e articula-se com as experiências de outras pessoas, de outras épocas, podendo ser constitutivas de diferentes narrativas históricas, inclusive aquelas produzidas por alunos e professores. (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p. 302).

Os indícios dos documentos não se referem apenas as vivências familiares, neste caso estão vinculadas à diferentes histórias de pessoas e época diferentes, podem ser fundamentais para a produção de narrativas históricas variadas por alunos e professores como as possibilitadas pela metodologia da Unidade Temática Investigativa. E ainda, esse método que utiliza documentos familiares permite que os acontecimentos históricos sejam problematizados com base nos conhecimentos cotidianos dos alunos.

Após essas discussões sobre a importância do uso de documentos de cunho familiar na sala de aula retomamos as discussões sobre as fontes que estarão presentes na proposta de Unidade Temática sobre a história local de Colorado do Oeste e PIC PAR. Assim sendo, alguns trechos de relatos orais que estão nesta dissertação também serão inseridos na proposta de Unidade Temática Investigativa para que os discentes possam ter contato com as memórias das pessoas que vivenciaram o processo de

reocupação do PIC PAR. Dessa maneira terão a possibilidade de analisar e problematizar orientados através dos docentes essas fontes e, assim contribuindo para construção de suas narrativas históricas sobre a história local de Colorado do Oeste. É importante salientar que os docentes podem tomar contato com as metodologias apresentadas no primeiro capítulo desta dissertação para uma possível orientação de como analisar os documentos escritos e visuais que serão utilizados na proposta de aula.

Nesse sentido, como essa fase da Unidade Temática Investigativa permite a utilização de variadas fontes para se trabalhar a temática da história local de Colorado do Oeste, a proposta de aulas também contará com trechos da narrativa histórica sobre o processo de reocupação do PIC PAR, o qual originou a cidade de Colorado do Oeste, presentes no segundo capítulo desta dissertação. E ainda, para que os discentes possam ter contato com outras narrativas sobre projetos de colonização oficial semelhantes em Rondônia o docente pode orientar os alunos a pesquisarem nos sites de busca da internet artigos científicos e dissertações de mestrado que abordem o processo de reocupação que ocorreu em Rondônia a partir da década de 1970.

Desse modo, o docente pode orientar os discentes a comparar as narrativas e analisar semelhanças ou diferenças entre elas, possibilitando que o discente possa construir argumentos no processo de aprendizagem histórica. E ainda, se acaso as escolas que o docente atua tiver dificuldades com o acesso à internet, este pode somente utilizar as fontes que já constam na proposta de Unidade Temática Investigativa que comporá o material didático, fruto desta dissertação.

Nessa perspectiva da intervenção pedagógica, o docente em conjunto com os discentes escolherá duas fontes documentais que se relacionam com a temática e que constam na proposta de Unidade Temática, pode-se fazer essa escolha em grupo. Desse modo o docente orienta os discentes a seguirem os seguintes procedimentos respondendo às perguntas: que tipo de documento? O que pode dizer? Por que existe? Como e por quem foi produzido? Para que e para quem foi produzido? Abordar os contextos históricos de produção de cada fonte e abordar o contexto histórico representado por essas fontes.

A partir das análises das fontes e discussões em sala de aula os alunos devem escrever uma narrativa histórica a partir das fontes trabalhadas, nessa parte, o trabalho pode ser feito individualmente ou em grupo. Posteriormente, será realizada a leitura das narrativas para a turma e o professor, os quais, tecerão considerações que serão usadas

para a segunda versão da narrativa. Neste momento é fundamental que o professor permita que os estudantes produzam livremente suas deduções e até mesmo a sua empatia com as fontes. É a partir das conclusões históricas, ou seja, os conceitos históricos prévios em relação a estas fontes, que o docente planejará a sua intervenção. Para ampliar os argumentos dos discentes sobre a temática estudada em sala de aula o docente apresentará a narrativa histórica construída por esta dissertação. Assim, a utilização de trechos que estarão no produto pedagógico se somou as fontes e diálogos com objetivo de favorecer a construção da aprendizagem histórica.

No caso da proposta de Unidade Temática Investigativa sobre a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR como intervenção pedagógica, os docentes solicitarão que os discentes produzam uma narrativa escrita a partir das fontes escolhidas e problematizações levantadas durante os diálogos em sala de aula. Posteriormente, os discentes fazem a leitura da narrativa para turma e o docente com o objetivo de anotar as considerações que irão ajudá-los a construir uma segunda versão da narrativa. Dessa forma, uma nova narrativa histórica será construída pelos alunos com o objetivo de verificação de mudanças em relação à narrativa escrita anteriormente. Após concluir a segunda narrativa histórica que teve como base o uso das fontes, narrativas históricas e a primeira narrativa escrita, o aluno lerá para a turma e o professor para mais considerações.

O próximo passo é a comunicação das concepções históricas elaboradas pelos discentes para que o docente verifique se houve aprendizagem a partir do trabalho com as fontes. De acordo com Fernandes (2008, p. 08), “Quanto ao elemento comunicação observa-se que ele pode ser interpretado como uma avaliação mais formal dentro do processo todo”. Desta maneira, o docente pode solicitar aos discentes um produto dos conhecimentos históricos adquiridos relacionando as suas ideias prévias, diálogos e mediação do docente que aconteceram por meio das aulas que compuseram a Unidade Temática Investigativa. Desta forma a avaliação nesse método não deve ser vista como um instrumento para julgar a aprendizagem histórica dos discentes entre certo ou errado.

Para fazer a comunicação da narrativa histórica o professor pode sugerir aos discentes desenvolver uma produção que sintetize o conhecimento histórico construído no decorrer das etapas da Unidade Temática Investigativa usando os meios digitais que estejam inseridos nas TICs. A menos que, a realidade escolar não possibilite a utilização

desses recursos tecnológicos atuais, assim sendo o docente deve optar pela utilização de outros recursos pedagógicos que não façam uso dos recursos digitais, por exemplo, teatros, seminários, narrativas, entre outros.

Nessa proposta de Unidade Temática sobre a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR, compreendemos que a produção de vídeos para comunicar o conhecimento histórico desenvolvido pelos discentes seja o mais indicado, pois possibilita ao discente refletir e sintetizar o conhecimento já apreendido, no nosso caso o conhecimento histórico sobre a história local de Colorado do Oeste. E além disso é uma atividade atrativa e proporciona interatividade entre os discentes na sua produção. Dessa forma, a produção de vídeos para fins metodológicos permite ampliar a compreensão de temáticas pelos alunos que contempla a assimilação e socialização do conhecimento. De acordo com Silva e Oliveira (2010):

O uso dos recursos midiáticos, em especial o vídeo, pode ser considerado um excelente instrumento pedagógico. A partir dele podemos abordar, por meio da exibição ou da produção, temas diversos de forma interdisciplinar. O vídeo em sala de aula possibilita o despertar da criatividade à medida que, estimula a construção de aprendizados múltiplos, e a partir da exploração da sensibilidade e das emoções dos alunos, além de contextualizar conteúdos variados. (SILVA; OLIVEIRA, 2010 p. 94).

Logo, entendemos que a produção de vídeos seja uma forma eficiente e criativa de expor o conhecimento histórico construído pelo discente por meio da Unidade Temática Investigativa. Assim propomos que os alunos sejam divididos em grupos e possam usar a criatividade para produzir vídeos com a orientação do docente que retratem o conhecimento desenvolvido, e posteriormente podem propagar esses vídeos na plataforma de compartilhamento de vídeos Youtube e demais redes sociais. Entretanto, é necessário salientar que os docentes devem se preocupar com a legislação do uso de imagens, e no caso de alunos menores de idade, solicitar autorização dos pais para que evitem problemas de cunho legal.

Os discentes ficarão responsáveis de realizar todo processo produtivo dos vídeos, desde a concepção das ideias à finalização com a edição das gravações. Os discentes podem utilizar como equipamentos para gravação dos vídeos, câmeras digitais, tablets, smartphones, filmadoras, entre outros. Entretanto, essa escolha fica condicionada aos recursos digitais presentes na escola. Evidentemente, o dispositivo que os discentes mais têm acesso é o smartphone, possuem na atualidade câmeras de

alta resolução que facilitam o processo de gravação de vídeos. A seguir apresentaremos algumas dicas de filmagem para auxiliar na produção dos vídeos.

Figura 9 - Dicas de filmagem

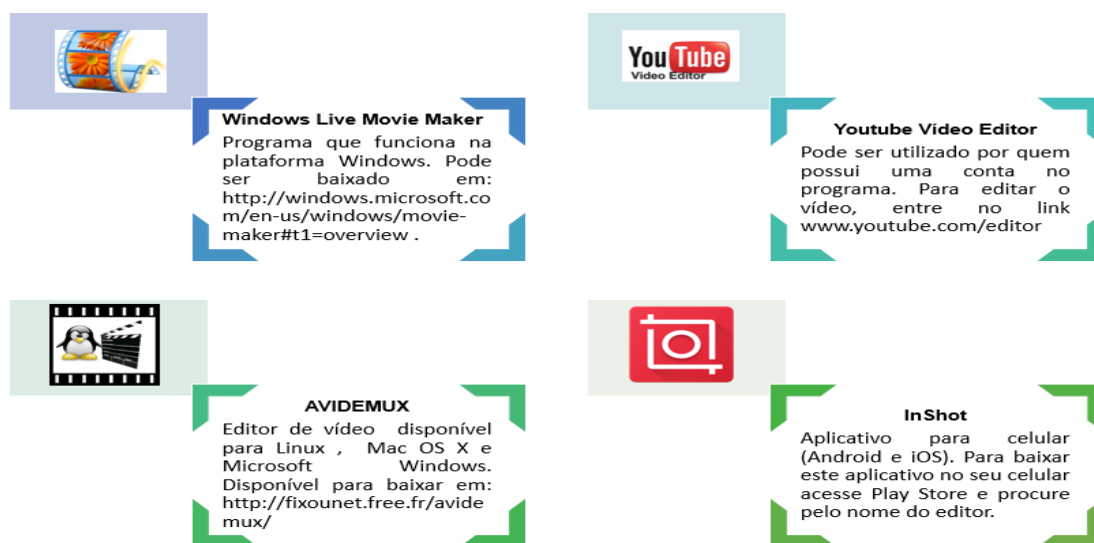
Tripé	Luz	Som	Zoom	Resolução
<ul style="list-style-type: none"> • Ele auxiliar a estabilizar a imagem, evitando as imagens tremidas e distorcidas. Em caso de não ter um tripé, uma pilha de livros também auxilia na gravação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ela é essencial para garantir boas imagens. Por isso, você deve se preocupar com a luz, tanto em ambientes internos quanto externos. Verifique a luz antes de iniciar a gravação, testando a iluminação e as sombras. 	<ul style="list-style-type: none"> • É preciso tomar cuidado com interferências externas que podem produzir ruídos no vídeo. Caso o vídeo seja gravado em sala de aula janelas e portas fechadas podem ajudar a diminuir o ruído. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faça a passagem das imagens de forma sutil, apertando aos poucos o botão do zoom. Utilize sempre o zoom óptico e não o digital, pois este último distorce a qualidade da imagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado com a resolução que você utilizará para a filmagem. Resoluções baixas, ao serem reproduzidas, geram uma imagem expandida e desfocada.

Fonte: Oechsler, Fontes, Borba, 2017, p. 6.

Os docentes podem orientar os discentes a seguirem essas dicas para que os vídeos possam ter mais qualidade nas produções e se torem elementos eficientes na comunicação dos conhecimentos históricos. Como orientam Oechsler, Fontes e Borba (2017, p. 7), “Durante o processo de gravação das imagens, é interessante discutir com os alunos sobre a atividade de narrar por meio das câmeras, animações, desenhos, fotos ou qualquer outra forma que irá compor o vídeo a ser produzido”.

A produção de vídeos em sala de aula possibilita aos discentes uma maneira de expressar por meio de suas linguagens como construíram suas concepções sobre a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR. Para concluir as discussões sobre a produção de vídeos indicaremos alguns programas de edição que auxiliam na organização do material gravado.

Figura 10 - Programas para edição de vídeos



Fonte: Oechsler, Fontes, Borba, 2017, p. 6.

É importante que os discentes utilizem dos laboratórios de informática ou computadores disponíveis para o uso dos alunos para fazer o uso dos programas de edições. Além disso, podem também procurar orientações de como aplicar esses editores na plataforma de vídeos YOUTUBE.

A última parte da Unidade Temática Investigativa é a avaliação da metacognição histórica dos alunos, este é o momento que os alunos compreendem se aprenderam e como adquiriram o conhecimento sobre a temática proposta para esse produto pedagógico. Desta maneira, é levar o aluno a pensar e discutir como ele aprende. O docente pode orientar a metacognição realizando algumas perguntas como: Foi importante abordar esse tema? Como a análise de fontes foi importante para a construção de novas ideias sobre a temática? Como construir esse conhecimento histórico foi importante para o seu presente? Encontraram dificuldades no processo de aprendizagem? Conseguiu superar as dificuldades? As repostas podem surpreender e indicar o caminho do que e como ensinar. O professor deve preparar uma comparação entre a primeira narrativa e a última feita pelos alunos para verificar se houve mudança no pensamento histórico. Esta parte é sobre o que o aluno aprendeu e sobre sua consciência histórica.

É importante expor que um dos fundamentos da Educação Histórica da qual se originou a Unidade Temática Investigativa é a consciência histórica. De acordo com a definição de Rüsen (2001 apud GERMINARI, 2016, p. 764).

São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiência e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. (RÜSEN (2001) apud GERMINARI, 2016, p. 764).

Nessa concepção a consciência histórica é a interpretação da experiência humana acumulada pelo indivíduo no decorrer do tempo e espaço que fornece sentido à vida. Assim, relacionando passado, presente e futuro. Dessa maneira possibilita entender que a consciência histórica é inerente ao ser humano e desenvolvida por qualquer indivíduo. O ensino de história pode interferir na consciência histórica dos alunos e professores desenvolvendo novas concepções a partir do que já foi experienciado. Desse modo é importante dizer que a consciência histórica não está presente somente nos meios escolares, ela se apresenta em outras práticas cotidianas, mas pode ser desenvolvida por teorias e métodos históricos.

A metodologia da Unidade Temática Investigativa permite ao aluno atuar de forma ativa na construção de uma narrativa histórica que é uma das dimensões que a consciência histórica se apresenta. De acordo com Germinari (2016, p. 765), “Assim, a narrativa histórica é um resultado intelectual que forma a consciência histórica que fundamenta todo o pensamento histórico e todo o conhecimento histórico científico”.

A consciência histórica é uma orientação para a vida prática, uma vez que é preciso entender a realidade do passado para compreendermos a realidade do presente em que estamos inseridos. Desse modo ela somente existe se houver correspondência entre presente, passado e futuro expressado pela narrativa histórica. A partir desse processo o indivíduo compreende sua identidade o que possibilita orientar sua vida prática no decorrer do tempo.

3.3 Integração das novas tecnologias de Informação e Comunicação no ambiente escolar

No século XXI é evidente a presença de instrumentos tecnológicos que trazem muita comodidade para a sociedade. As tecnologias deste século são bastante avançadas e interativas, e o ser humano procurou no decorrer da história utilizar desses instrumentos que facilitassem sua sobrevivência. Assim, com o conhecimento adquirido e o desenvolvimento da ciência foi possível passo a passo transformar esses

instrumentos para chegar ao grau de progresso tecnológico que a humanidade detém na atualidade.

Esse processo não estagnou e cada vez mais novos elementos foram aparecendo, como por exemplo, os meios de comunicação em massa que passou a fazer parte do cotidiano das pessoas. Mas com isso, ou melhor, como expressão desses elementos, se têm as redes sociais ligadas ao mundo virtual propiciado pela internet, nesse cenário as Tecnologias de Informação e Comunicação²⁴ (TICs) são a expressão de mais avançado e significativo no que se refere a recursos tecnológicos. Por meio delas se ampliou o processo de interação entre as pessoas, diminuindo as distâncias e facilitando a comunicabilidade, os meios de comunicação ficaram mais eficientes, tanto em velocidade como em qualidade e com isso puderam atingir o maior número de pessoas.

A escola também está inserida no contexto das tecnologias de informação. Nesse sentido é marcante a presença da internet nos laboratórios de informática, lousas digitais e outros elementos ligados aos meios de comunicação. Um dos expoentes da utilização das TICs é a informática, que desde o fim da década de 1970 como expõe Rodrigues (2009, p. 3), “passou a ser objeto de estudo por meio do projeto Educação com Computador (EDUCOM) – o qual se constituiu como, [...] a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas”. Logo, essas pesquisas surgiram da preocupação governamental de inserir e de como inserir a informática no contexto educacional.

Com a evolução das TICs houve um avanço grande no processo de transmissão de informações, a internet passou a possibilitar a interatividade entre professor e aluno, melhorando a comunicação. Desse aparato, pode utilizar o e-mail para uma interlocução mais ampla e rápida com as turmas de alunos; usar as redes sociais para indicar bibliografias e vídeos que tratam de certo assunto e tirar dúvidas pelas redes de comunicação instantânea. O professor e o aluno são os atores principais na apreensão dos vários saberes, mas o professor, de acordo com Fonseca (2003), “é o profissional que coordena os métodos de construção do conhecimento e os diferenciados saberes reformulando-os e socializando-os no processo de ensino e aprendizagem”.

No dizer de Silva e Guimarães (2012, p. 115), “[...] é preciso, preliminarmente, evitar uma imagem “fetichizada” do computador e da internet como remédios para

²⁴ "Os meios eletrônicos que incluem as tecnologias mais tradicionais, como rádio, televisão, gravação de áudio e vídeo, além de sistemas multimídias, redes telemáticas, robótica e outros". (RODRIGUES, 2009, p. 2).

todos os males [...]”. As TICs devem ser vistas como suportes que podem viabilizar um método de aprendizagem que possui maior agilidade de acesso, mas não podem almejar que somente as tecnologias sozinhas sejam capazes de resolver todos os problemas.

A escola deve fazer uma mediação entre as novas tecnologias e ensino, e procurar interagir com os meios de comunicação que estão presentes nas vidas dos alunos e comunidade escolar. Assim, as TICs estão inseridas na sociedade, de acordo com Orosco (2002), citado por CHAMPAMGNATTE (2016, p. 201). Segundo esse autor, “as novas tecnologias devem servir à educação como uma nova linguagem e para aproveitamento de outras linguagens e formatos [...], devem ser objetos de estudos, a fim de se pesquisar os seus efeitos na sociedade e nos processos educacionais”.

Logo, a citação traz uma contribuição importante para compreender essa relação da escola com os meios de comunicação. Com efeito, os professores juntamente com a escola e os sistemas educacionais devem prezar pelo planejamento na utilização das TICs, buscando uma visão crítica sobre seu uso.

A educação atualmente no contexto das TICs deve ser pensada de acordo com essa nova realidade, como descreve Castro (2015):

[...] é possível pensar a educação e a escola numa perspectiva das novas demandas sociais, econômicas e culturais que incidem sobre os indivíduos e as sociedades, exigindo novos estímulos e respostas às necessidades formativas da contemporaneidade. (CASTRO, 2015, p. 2).

Se as tecnologias hoje exigem novas demandas que estão relacionadas aos novos meios de comunicação, neste caso, sendo um processo que não tem volta e tende cada vez mais tornar a sociedade globalizada, dependente das novas tecnologias, certamente a educação também se insere nessa realidade.

Os novos procedimentos de comunicação e informação trazidos pelas novas interfaces tecnológicas abrem novos horizontes em relação ao ensino-aprendizagem. Métodos de ensino amplamente interligados que podem trazer maneiras diferentes do que se tinha anteriormente no contexto “tradicional” de ensino. No entanto, de acordo com Castro (2015), “apesar da inserção cada vez maior das TICs nos meios educacionais a sua integração ao processo de ensino aprendizagem ainda não se consumou”. O uso das TICs em sala de aula se mantém numa condição de superficialidade, basicamente sendo aplicadas para dar uma roupagem tecnológica a

antigos métodos de ensino, a exemplo da realização de pesquisas sobre algum conteúdo nos laboratórios de informática.

Desse modo, se as TICs ainda não fazem parte efetivamente do universo educacional, como fazer com que de fato façam parte da cultura escolar? Como define Castro (2015):

[...] a integração das TICs na escola não é uma tarefa simples, depende de muitas variáveis: formação técnica e pedagógica do professor, formação do gestor, metodologias pautadas em novos paradigmas, organização do projeto pedagógico e do currículo, criação de uma nova cultura escolar e condições materiais adequadas para o desenvolvimento do trabalho com as novas tecnologias. (CASTRO, 2015, p. 3).

A integração das TICs na educação vai muito além do seu uso na sala de aula pelos professores. Essa inserção exige conhecimento técnico, tanto dos docentes, como da equipe pedagógica, neste caso, por meio de formações que realmente sejam significativas e possam capacitar os agentes da educação com métodos pedagógicos eficientes para que possam dominar de fato as novas tecnologias. Desse modo, se exige no meio escolar uma mudança de concepções acerca do uso das TICs, ou seja, uma transformação na cultura escolar.

De acordo com Castro (2015, p. 19), “Hoje, as tecnologias estão presentes nas escolas, porém esta presença deve ir além da perspectiva de modernização do sistema e da necessidade de aprender a dominar um novo instrumento, ela pressupõe uma nova cultura da aprendizagem [...]”. Assim, as transformações no ambiente escolar relacionadas ao uso das novas tecnologias somente ocorrerão com a mudança profunda da concepção dos agentes educacionais quanto à necessidade de considerar as TICs como outras formas de ensino e aprendizagem.

Através de Levy (1993) citado por CASTRO (2015), o ponto que é o “divisor de águas” entre o ensino presente nas escolas usualmente e o ensino com a presença das TICs, em que segundo o autor, “a prática pedagógica há séculos utiliza às técnicas da oralidade e escrita manuscrita”, nessa perspectiva a aplicação eficiente das novas tecnologias de comunicação e informação causa resistência, uma vez que, propõe um ensino diferente das práticas presentes nas escolas por um longo tempo. Certamente a resistência em mudar a cultura escolar no cenário da prática do ensino e aprendizagem é um dos empecilhos que não permitem a inserção das TICs de forma efetiva na educação. No entanto, pode considerar principalmente que as transformações esperadas

na utilização das TICs somente acontecem quando há uma definição clara de como será aplicada no ensino.

As discussões sobre o uso das TICs em sala de aula são importantes neste capítulo, no qual, a metodologia da Unidade Temática Investigativa e elemento base permite a adoção de variados tipos de mídias no seu planejamento e execução. Desse modo, o docente pode e deve aplicar mídias que possam possibilitar o enriquecimento didático desse método de ensino. Nessa perspectiva o docente tem a possibilidade de aplicar principalmente no elemento de comunicação que compõem a unidade temática investigativa, definida anteriormente de elementos das TICs, como por exemplo, a produção de vídeos, documentários e confecção de Quizzes relacionados às novas narrativas sobre o conhecimento histórico compreendido pelos alunos com referência às temáticas abordadas.

Para concluir as discussões que foram apresentadas nesse capítulo é importante discutir que a Unidade Temática Investigativa é uma metodologia diferenciada e sua aplicação em sala de aula pode auxiliar os docentes a mudarem suas práticas educativas relacionadas ao ensino de história.

A partir da pesquisa de Cainelli e Tomazini (2017) que entrevistou professores com o objetivo de verificar como vivenciaram essa metodologia em sala de aula, apresenta-se o seguinte relato:

[...] a visão da educação histórica, as propostas da educação histórica, isso transformou a visão que eu tenho, que eu tinha sobre o ensino de história, que era basicamente construída a partir da minha própria experiência como aluno em história. Isso transformou e a impressão que eu tenho que isso realmente guia, realmente me imbuí de uma percepção, de uma visão muito clara do que é ensinar história. (CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 25).

No relato acima é possível perceber que os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica, que originou a Unidade Temática Investigativa, foram importantes na transformação no entendimento que a professora tinha sobre o ensino de história. Dessa forma nota-se que essa metodologia pode guiar outros docentes a enxergarem o ensino de história por outra perspectiva, como a valorização dos conhecimentos prévios dos discentes, a ver o aluno como parte importante do ensino e aprendizagem, a tentar utilizar fontes variadas que possam orientar o aluno a construir o conhecimento histórico. Logo, acreditamos que esse método seja eficiente não somente para ensinar a história local de Colorado do Oeste, mas também contribuir

para que haja uma mudança, onde for necessário, na prática pedagógica dos docentes de Rondônia.

As dificuldades no cotidiano escolar atrapalham a aplicação de qualquer metodologia que sai da rotina tradicional de ensino. Desse modo, algumas dificuldades podem comprometer a eficácia da Unidade Temática Investigativa enquanto método diferenciado de ensino. Como aparece no relato a seguir: “[...] questão da disciplina, aqui eu perco pelo menos 20 minutos de aula para a sala ficar quieta, de quinze a vinte minutos. Porque é uma indisciplina tão grande, mas tão grande, [...] aqui eu tenho sala com 44 alunos”. (CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 25).

Nesse sentido, percebemos que de maneira geral os problemas presentes em alguns cotidianos escolares são os que podem tornar essa metodologia ineficaz, como, por exemplo, indisciplina, turmas lotadas, falta de tempo para o docente fazer um planejamento minucioso e aprofundado que a metodologia exige, para um aprendizado histórico de qualidade. Assim, esses fatores poderão atrapalhar a introdução da metodologia de forma rotineira. Mas o que se deve compreender é que essas dificuldades devem ser superadas para que de fato as metodologias diferenciadas, como a Unidade Temática Investigativa, possam cada vez mais fazer parte da rotina dos cotidianos escolares.

A resolução das dificuldades na sala de aula não depende apenas do docente, algumas são relacionados a desestrutura familiar, ineficácia das políticas públicas relacionadas à formação continuada, entre outros. Nesse sentido, apesar das dificuldades que obrigam as vezes o docente se pautar apenas no livro didático para ministrar suas aulas, o ensino de história não deve ficar pautado apenas em um único elemento, deve englobar várias didáticas e métodos. O ensino deve acontecer sempre levando em conta os conhecimentos prévios dos discentes, suas peculiaridades e sua consciência histórica, do modo que o ensino é construído juntamente com o aluno e deve ser levado em conta que este tem que se surpreendido com experiências didáticas diferentes.

A Unidade Temática Investigativa sobre a história local de Colorado do Oeste vinculada à história do PIC PAR é uma proposta para os professores do Sul de Rondônia aplicarem em suas aulas. Dessa forma não podemos mensurar na prática seus desdobramentos, por isso verificamos alguns resultados de experiências dessa metodologia que foram expostos por meio de artigos. Dessa forma, consideramos

importante discutir as considerações sobre a eficácia dessa metodologia. De acordo com Anunciação e Sperandio (2012):

Concluimos que os alunos foram capazes de participar ativamente sendo os protagonistas da própria aula-oficina, interpretaram fontes variadas, compreenderam o contexto na qual estavam inseridas, suas intenções, levantaram questões acerca do contexto histórico da qual faziam parte e conseguiram expressar o conhecimento adquirido com inteligência e sensibilidade por meio das atividades realizadas (ANUNCIACÃO; SPERANDIO, p. 151).

Na experiência das professoras citadas acima, são compreendidos o êxito que tiveram na aplicação da metodologia, conseguiram alcançar os objetivos de ensino traçados para a aula. Dessa forma, foi observado que a metodologia possibilitou aos discentes participar de forma ativa no processo de interpretação das fontes buscando o entendimento do contexto histórico. Consequentemente, é necessário que haja uma maior dedicação por parte do docente em organizar cada instrumento inerente a metodologia da Unidade Temática Investigativa para que possa garantir minimamente o resultado esperado que é a conduta participativa dos discentes por meio de questionamentos e construção de conhecimento histórico.

Analisando outra experiência de aplicação da aula-oficina, Bresciani (2012) expõe a partir da inquirição realizada com os discentes sobre as impressões que tiveram sobre o uso da metodologia: “A partir das respostas dos alunos é possível realizar algumas considerações finais. É interessante notar que a proposta de aula-oficina, elaborada por Isabel Barca, atingiu resultados significativos, tendo em vista as transformações ocorridas no nível do pensamento histórico dos alunos” (BRESCIANI, 2012, p. 51).

Tomar contato com essas experiências relacionadas a Unidade Temática Investigativa foi importante para compreendermos que esta pode se tornar uma metodologia valorosa na medida que pode colaborar na mudança da concepção relacionada à maneira como os alunos veem a disciplina de história. Dessa maneira, apesar das dificuldades, acreditamos que se os docentes a utilizarem para ensinar a história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR conseguirão mediar os discentes a construir a narrativa histórica sobre a temática e, dessa forma, contribuirão para o desenvolvimento da sua consciência histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de trabalhar com ensino de história e mais especificamente com o ensino de história local de Colorado do Oeste vinculada a história do PIC PAR foi importante. Nesse sentido, enquanto docente, é muito estimulante realizar uma pesquisa que seu resultado possa contribuir mesmo que minimamente para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem. Na graduação, os professores concederam a oportunidade de pesquisar usando a metodologia da história local, mas não com o interesse de construir uma narrativa historiográfica para inseri-la no ensino de história. Desse modo, esta pesquisa pode contribuir, no sentido de ver a história local por outra perspectiva, como algo relevante para o ensino de história.

Conseqüentemente, a relevância está na possibilidade de aproximar o discente do seu cotidiano, no sentido de estimulá-lo a conhecer a história do local que está inserido e qual se identifica. Dessa maneira a história local desempenha o papel de relacionar o passado e o presente dos discentes nos lugares que frequenta, seja na família, escola, festas, entre outros. A proximidade dos alunos com suas vivências cotidianas possibilita que o docente utilize histórias individuais e coletivas para inserir o aluno em cenários mais globais.

O ensino de história local concede a possibilidade do discente se verificar como parte integrante da história, enquanto sujeito. Assim, sua participação não se resume em observar, mas em ser parte atuante no ensino de história. O uso de metodologias que propiciem a aplicação da história do local por meio de fontes variadas e que incentivem a investigação pode incentivar os discentes a se interessar por discussões no processo de construção da história do local. É importante salientar que trabalhar com os acontecimentos locais não os desvincula de acontecimentos históricos nacionais. Desse modo, os professores devem se utilizar das peculiaridades das histórias dos locais para abordar de uma forma diferenciada o global.

No que tange a história local de Colorado do Oeste e história do PIC PAR, existe uma enorme dificuldade de materiais (livros didáticos, vídeos, apostilas, entre outros) que contemplem à introdução desse conteúdo em sala de aula, e o docente somente tem acesso à sites oficiais que expõem um contexto histórico criado por memorialistas para atender os interesses oficiais. Desse modo, há uma escassez de produções acadêmicas sobre esse projeto de reocupação.

O Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT/CÁCERES, é fundamental no processo de formação de professores da educação básica nos Estados de Mato Grosso e Rondônia. Assim, as leituras, discussões e orientações dos docentes acerca do ensino de história foram importantes para o desenvolvimento enquanto pesquisador. Logo, habilita/capacita a pensar o ensino de história de uma maneira mais próxima do discente, com o uso de métodos que permitam uma participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, consideramos que o produto pedagógico Unidade Temática Investigativa discutido e produzido no capítulo três desta dissertação, consiga realizar a aproximação dos discentes com a história local do PIC PAR que deu origem à cidade de Colorado do Oeste, conseguindo, assim, relacioná-la com a historiografia nacional e global estudadas nos currículos escolares.

Através do desenvolvimento dessa pesquisa, foram conferidos a possibilidade de trabalhar com fontes orais para construir a narrativa histórica sobre o PIC PAR. Nesse sentido, realizar entrevistas foi bastante interessante e desafiador na medida em que a história oral é uma metodologia que exige dedicação no trato com os relatos orais e nas análises de acordo com o objetivo da pesquisa. Assim, são notadas que pelas memórias que se chega à história local, entretanto, as memórias não são a história, estas devem ser evocadas para enquanto fontes se construir uma narrativa histórica. O entendimento de que é necessária uma metodologia de análise das memórias e sua confrontação com outros documentos foi importante para todo o crescimento intelectual, enquanto pesquisador.

Com relação aos objetivos da pesquisa, elencados na introdução desse trabalho, o uso de documentos escritos e orais possibilitou compreender como foi o processo de reocupação do PIC PAR, as dificuldades enfrentadas desde a saída do local de origem das famílias até o processo de vivência dessas pessoas na lida com a terra, e também a falta de infraestrutura das estradas que ocasionavam problemas para o escoamento da produção agrícola. Efetivamente, como resultado da análise documental, foi possível definir que na região do PIC PAR ocorriam conflitos agrários de fato resultantes do crescimento populacional e da inviabilidade do assentamento pelo INCRA de todas as famílias que ali chegavam. Assim sendo, os trabalhadores rurais acabavam ocupando por conta própria áreas que passariam a ser alvo de disputas entre grandes proprietários rurais e colonos.

O INCRA permitiu todo o acesso possível aos documentos oficiais relacionados ao PIC PAR mediante a apresentação de um ofício especificando os objetivos da pesquisa. Desse modo, analisamos o processo de seleção realizado pelo INCRA para assentar as famílias e também observar que as pastas que contém os documentos estão conservadas, mesmo não existindo um local apropriado para acondicionamento e manuseio e que evite a poeira, umidade e ataque de insetos. Nas reflexões sobre a história local, como desdobramento dessa pesquisa, foi plausível pensar em um projeto de conservação patrimonial com o objetivo de organizar e catalogar esse acervo, para enfim, facilitar o acesso de pesquisadores que possam se interessar pela pesquisa do PIC PAR com objetivos variados.

A relevância dessa pesquisa está nas reflexões sobre o ensino de história que ela despertou e nas metodologias que podem contribuir para inclusão da narrativa histórica do PIC PAR nas escolas da região. Portanto, essa dissertação pode ser referência para outras pesquisas que se interessem por outros aspectos relacionados a essa história do local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Fontes Oraís:** Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p.155-202.

ANUNCIACÃO, Ana Paula; SPERANDIO, Amábile. Aula-Oficina: **Uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula.** História & Ensino, Londrina, v. 18, p. 131-156. Especial, 2012.

ARAUJO, Maria do Socorro Sousa de. **Territórios Amazônicos e o Araguaia Mato-grossense:** configurações de modernidade, política de ocupação e civilidade para os sertões. 2013. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade estadual de Campinas, Campinas. 2013.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARROS, Carlos Henrique Farias de. **Ensino de História, Memória e História local.** Criar Educação, Criciúma, SC, V. 2, n. 2, p.1-23, jun/dez. 2013.

BERTÉ, Isabela Lisboa. **Os usos da memória no ensino de história o aluno atuando como historiador a partir da história oral.** Aedos, Porto Alegre, n. 11, vol. 4, set. p. 783-794, 2012.

BUENO, Bruno Bruziguessi. **Os Fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e seu Legado na Constituição do Estado Brasileiro Contemporâneo.** Revista Sul-Americana de Ciência Política, Pelotas, V. 2, n. 1, p. 47-64. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/3311>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

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

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

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3059, de 14 de fevereiro de 1941.** Dispõe sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais. Diário Oficial da União: Seção 1 - 17/2/1941, Página 3029.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5812, de 13 de setembro de 1943.** Cria os Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Diário Oficial da União: Seção 1 - 15/9/1943, Página 13731.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5839, de 21 de setembro de 1943.** Dispõe sobre a administração dos Territórios Federais do Amapá, do Rio Branco, do Guaporé, de Ponta Porã e do Iguassú. Diário Oficial da União: Seção 1 - 29/9/1943, Página 14481.

BRASIL. **Lei nº 4504, de 30 de novembro de 1964.** Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Suplemento de 30/11/1964, p. 49, col. 3.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional.** Discurso Deputado Federal Jeronimo Santana. Seção 1 de 03/05/1979, p. 3108.

BRASIL. **Diário do Congresso Nacional.** Discurso Deputado Federal Jeronimo Santana. Seção 1 de 22/05/1982, p. 3715.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

BRESCIANI, Henrique. **Novela em sala de aula:** A utilização de “Escrava Izaura” (1975/1976) em uma proposta de aula oficina. História & Ensino, Londrina, v. 18, p. 31-53, Especial, 2012.

BRUMER, Anita; TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Estudos agrários no Brasil:** modernização, violência e lutas sociais (desenvolvimento e limites da Sociologia Rural no final do século XX). *Revista Nera.* Presidente Prudente, Ano 9, nº 9, p. 49-72, 2006. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1432>. Acesso em: 08 Ago. 2020.

BUENO, Bruno Bruziguessi. **Os Fundamentos da Doutrina de Segurança Nacional e seu Legado na Constituição do Estado Brasileiro Contemporâneo.** Revista Sul-Americana de Ciência Política, v. 2, n. 1, 47-64, 2014.

CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina Souza de. **A aula-oficina como campo metodológico para a formação de professores em história:** um estudo sobre PIBID/ HISTÓRIA/ UEL. História & Ensino, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2017.

CARAMEZ, Cláudia Senra. **Unidade Temática Investigativa como procedimento na construção da narrativa histórica em sala de aula.** In: Seminário de Educação Histórica, 3. 2010, Curitiba. Anais. Curitiba: LAPEDUH, 2012. p. 11-19.

CASTRO, Márcia Ferreira de. **A organização escolar para a integração das novas tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino e aprendizagem.** 2015. Dissertação (Mestrado em educação escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. **Mediações, Mídia-Educação e Cotidiano escolar**. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa e ARAÚJO, Elaine Vasques Ferreira de (orgs). Tecnologia, sociedade e Educação na era digital. Duque de Caxias/RJ: UNIGRANRIO, 2016, Cap. 7, p. 195-217.

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

CUNHA, Eliaquim Timóteo da; MOSER, Lilian Maria. **Os projetos de colonização em Rondônia**. Revista Labirinto, Porto Velho, v. 14, p. 124 – 151, 2010. Disponível em:< <http://www.periodicos.unir.br/index.php/LABIRINTO/issue/view/231/showToc>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína. (Orgs.) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica**: da aula oficina à unidade temática investigativa. 8º ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais**: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. História Oral, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GERMINARI, Geyso Dongley; BARBOSA, Marcos Roberto. **Educação histórica e consciência histórica**: fundamentos e pesquisa. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 21-32 jan./abr.,2014.

GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de história local e formação da consciência histórica**: possibilidades para educação do campo. Quaestio, Sorocaba, v.18, n. 3, p. 761-776 nov. 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Artes da memória, fontes orais e relato histórico**. História & Perspectiva. Uberlândia, v. 23, p. 99-114, jul./dez. 2000.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **A lenda do Ouro Verde**. (Dissertação de Mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1986.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. **Memória e Relato Histórico**. Clio – Revista de Pesquisa Histórica. Recife, v. 23. 2005.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de história e seu currículo: teoria e método**. Petrópolis: Vozes, 2006.

IANNI, Otávio. **Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1979.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico, 2010**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/colorado-do-oeste/panorama>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

JOANONI NETO, Vitale. **Fronteiras da crença: Ocupação do Norte de Mato Grosso após 1970**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial; EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2007.

JUNIOR, Paulo Sérgio Micali; SILVA, Taiane Vanessa da. **História local e o método de aula-oficina: Breves considerações**. In: Congresso Internacional Schoenstatt de Educação: Abordagens e Inovações Educacionais, 1º, Londrina, 2016.

LENA, Philippe. **Estratégias Camponesas de Capitalização no PIC Ouro Preto (Rondônia)**. In: HÉBETTE, Jean (org.). O cerco está se fechando – O impacto do grande capital na Amazônia. Rio de Janeiro: 1991. p.288-318.

LENTIDÃO da Justiça acirra conflitos agrários na região de Corumbiara. CPT Nacional, 1º de julho de 2014. Disponível em: <http://goo.gl/sn8lxb>. Acesso em: 02 de agosto de 2020.

LUCA, Tânia Regina de. **História dos, nos e por meio de periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p.111-153.

MARTINS, José Souza de. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MARTINS, Márcio Marinho. **Corumbiara: Massacre ou Combate? A luta pela terra na fazenda Santa Elina e seus desdobramentos**. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Núcleo de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

MASSACRE NO CAMPO. **Comissão Pastoral da Terra (CPT) – 2020**. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/> - Acesso em: 05 de agosto de 2020.

MINDLIN, Betty. **Os índios e o Programa polo Noroeste**. In: HÉBETTE, Jean (org.). O cerco está se fechando – O impacto do grande capital na Amazônia. Rio de Janeiro: 1991. p.258-277.

MOLINA, Ana Heloisa. **Imagem como documento – professores, alunos e o ensino e aprendizagem de História:** uma relação complexa. *Textura*. Canoas, n. 17, p. 121-134, jan./jun., 2008.

NASCIMENTO, Carlos Bezerra do. **Oralidade e letramento:** o debate em sala de aula. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

NERY, Olivia Silva. **Objeto, memória e afeto:** uma reflexão. *Revista Memória em Redes*, Pelotas, V. 10, n. 17, p. 144 – 167, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/11383/7210>>. Acesso em: 23 fev. 2020.

OECHSLER, Vanessa, FONTES, Bárbara Cunha, BORBA, Marcelo de Carvalho. **Etapas da produção de vídeos por alunos da educação básica:** uma experiência na aula de matemática. *Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB*, Belo Horizonte, n. 2, v. 2, p. 1-9, jan./mar. 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Integrar para não entregar:** políticas públicas e Amazônia. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PERDIGÃO, Francinete; BASSEGIO, Luiz. **Migrantes Amazônicos Rondônia:** A trajetória da ilusão. São Paulo: Loyola, 1992.

PORTES, Kátia Aparecida Campos. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** Simpósio de Formação de Professores de Juiz de Fora, 3, 2005, Juiz de Fora. Anais. Juiz de Fora: Revista Virtú, 2005. p. 2-9. Disponível em: <http://www.ufjf.br/virtu/edicoes-antiores/segunda/> Acesso em: 30 out. 2019.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

REVISTA VEJA. **Reportagem Especial:** E a terra era um sonho. São Paulo: Editora Abril. 1977. p. 55-58.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa - Tomo I.** Trad. Constança M. Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Caetano Nara, **Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação:** um desafio na prática docente, Fórum Linguístico, Florianópolis, v.6, n.1 (1-22), jan-jun., 2009, p. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/universidadevirtual/artigos/artigo_tecnologia_da_informacao_e_comunicacao_na_educacao.pdf. Acesso em: 19 ago.2018.

RONDÔNIA. **Lei Estadual nº 16, de 27 de dezembro de 1983.** Dispõe sobre a obrigatoriedade do estudo da Ecologia, da História e Geografia de Rondônia no ensino de 1º e 2º graus, determinando normas a serem cumpridas e dá outras providências. Disponível em: < <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L016.pdf>>. Acesso: 05 mai. 2018.

RONDÔNIA. **Constituição do Estado de Rondônia**. [Constituição (1989)]. Ed. Atual. Porto Velho: Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia, 2008. Disponível em: <<https://www.al.ro.leg.br/institucional/constituicao-do-estado-de-rondonia>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia: Ensino Médio**. Secretaria Estadual de Educação. Porto Velho - RO, 2013. Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/ensino-medio1.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de educação, comunicação e arte, Universidade estadual de Londrina, Londrina. 2014.

SANTOS, Flávio Batista dos; CAINELLI, Marlene Rosa. **Educação histórica e temporalidade: Campo e Categoria do ensino e aprendizagem em história**. Revista Histedbr on-line, Campinas, v.19, p. 1-16, 2019.

SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: Em busca do tempo entendido**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA, Marcos. **Aprender a ditadura brasileira de 1964 a 1985 (Ensino de história depois da Cada da Morte)**. In: GUIMARÃES, Selva (Org.). Ensino de história e cidadania. Campinas: Papirus. 2016, p. 65-72.

SAMUEL, Raphael. **História local e história oral**. Revista Brasileira de História. São Paulo. Vol. 9, nº 19, pp. 219-243, 1990. Disponível em: http://www.anpuh.org/arquivo/download?ID_ARQUIVO=3887. Acesso em 28 de setembro de 2019.

SANTOS, Alex Mota dos. **Cartografias dos povos e das terras indígenas em Rondônia**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) – Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Santos de; GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez., 2005.

SCHMIDT, M. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da história**. Intelligere, v. 3, n. 2, p. 60-76, 27 nov. 2017.

SILVA, Rosilma Ventura da. OLIVEIRA, Elisângela Mercado de. **As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aulas do 5º ano**. In: Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/artigos/videos/Pereira_Oliveira.pdf>. Acesso em: 8 mai. 2020

SILVA, M.; GUIMARÃES, S. **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2012.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. **Entre a ferrovia do diabo e o trem fantasma**: uma viagem pela história da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Campo-Território: revista de geografia agrária, Uberlândia, V. 5, n. 9, p. 239-245. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/11934>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

TEIXEIRA, Lucineide Silva da. **Dinâmicas territoriais em Rondônia**: Conflitos fundiários em torno do Projeto Integrado de Colonização Sidney Girão (1970-2004). 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VALVERDE, Orlando. **A organização do espaço na faixa da Transamazônica**. Vol. 1. Rio de Janeiro: IBGE. 1979.

VIDAL, Lux Boelitz. **Os índios da Amazônia – um desafio recíproco**. In: HÉBETTE, Jean (org.). O cerco está se fechando – O impacto do grande capital na Amazônia. Rio de Janeiro: 1991. p. 54-77.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**; Foucault revoluciona a história. Brasília/DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.