**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
**"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**
**Faculdade de Ciências e Letras**
**Campus de Araraquara - SP**

CÉLIO JOSÉ BORGES

# **PROFESSORES LEIGOS EM RONDÔNIA:** Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP

ARARAQUARA – SP
2011

CÉLIO JOSÉ BORGES

# **PROFESSORES LEIGOS EM RONDÔNIA:** Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do titulo de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional

**Orientador:** Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy

**Bolsa:** CAPES

ARARAQUARA - SP
2011

## FICHA CATALOGRÁFICA

BORGES, Célio José.
PROFESSORES LEIGOS EM RONDÔNIA: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP/ Célio José Borges.- 2011.
417f.; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara
Orientadora: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1.Formação. 2.Profissionalização 3.Professores Leigos. 4.Educação 5.Rondônia. 6. Políticas Públicas.

CÉLIO JOSÉ BORGES

# **PROFESSORES LEIGOS EM RONDÔNIA:** Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do titulo de Doutor em Educação.

**Linha de pesquisa:** Política e Gestão Educacional
**Orientador:** Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
**Bolsa:** CAPES

Data da defesa: 25 de Janeiro de 2011

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientadora: Professora Dra. MARIA TERESA MICELI KERBAUY**
Universidade Estadual Paulista – FCL – Araraquara - SP

**Membro Titular: Professora Dra. LD. Marilda da Silva**
Universidade Estadual Paulista – FCL – Araraquara - SP

**Membro Titular: Professor Dr. João Augusto Gentilini**
Universidade Estadual Paulista – FCL – Araraquara - SP

**Membro Titular: Professora Dra. Carmem Teresa Velanga**
Universidade Federal de Rondônia – NCH – Porto Velho - RO

**Membro Suplente: Professora Dra. Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi**
PPGCTS - Universidade Federal de São Carlos – São Carlos – SP

**Local**: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
**UNESP – Campus de Araraquara - Sala – 107**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE CELIO JOSE BORGES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR, DO(A) FACULDADE DE CIENCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA.**

Aos 25 dias do mês de janeiro do ano de 2011, às 08:00 horas, no(a) Sala de Videoconferência, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA TERESA MICELI KERBAUY do(a) Departamento de Antropologia, Política e Filosofia / Faculdade de Ciencias e Letras de Araraquara, Profa. Dra. MARILDA DA SILVA do(a) Departamento de Didática / Faculdade de Ciencias e Letras de Araraquara, Prof. Dr. JOÃO AUGUSTO GENTILINI do(a) Departamento de Ciências Da Educação / Faculdade de Ciencias e Letras de Araraquara, Profa. Dra. MARIA CRISTINA PIUMBATO INNOCENTINI HAYASHI do(a) Departamento de Ciência Da Informação / Universidade Federal de Sao Carlos, Profa. Dra. CARMEN TEREZA VELANGA do(a) Coordenação do Dinter Em Educaçãounir/Unesp / Universidade Federal de Rondônia, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a argüição pública da TESE DE DOUTORADO de CELIO JOSE BORGES, intitulado "PROFESSORES LEIGOS EM RONDONIA: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente - um estudo de caso - O PROHACAP". Após a exposição, o discente foi argüido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovado. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARIA TERESA MICELI KERBAUY

Profa. Dra. MARILDA DA SILVA

Prof. Dr. JOÃO AUGUSTO GENTILINI

Profa. Dra. MARIA CRISTINA PIUMBATO INNOCENTINI HAYASHI

Profa. Dra. CARMEN TEREZA VELANGA

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Araraquara

## ATESTADO DE APROVAÇÃO - DEFESA

**ATESTAMOS** que **CELIO JOSE BORGES,** RG 424.474 DGPC/GO, defendeu, no dia 25/01/2011, a tese intitulada "PROFESSORES LEIGOS EM RONDONIA: Entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente - um estudo de caso - O PROHACAP", junto ao Programa de Pós-graduação em EDUCAÇÃO ESCOLAR, tendo sido "APROVADO".

Atestamos ainda que a obtenção do título dependerá de homologação pelo Órgão Colegiado competente.

Araraquara, 25 de janeiro de 2011.

MARIA CLARA BOMBARDA DE BRITO
Supervisora Técnica de Seção

Faculdade de Ciências e Letras
Rod. Araraquara-Jaú, Km. 01 - CEP 14800-901- Araraquara - S.P. - Brasil
tel 16 3301-6200 - fax 16 3332-0698 - http://www.fclar.unesp.br/

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, autênticos professores leigos, os quais sem escolaridade, mas com sabedoria na produção reproduzida, são as primeiras referências no processo da minha alfabetização. Ensinaram-me e possibilitaram-me ir para a escola sabendo ler e escrever e utilizar a taboada (conhecer e fazer as quatro operações). Exigências básicas à época.

À minha família: esposa e filhos. Deram-me suporte e sonharam junto comigo. Parceiros de viagem, sempre.

A todos os que me acompanharam nessa caminhada, contribuindo para a minha formação.

Aos professores leigos que ousaram ser professores. Muitos destes no mais completo anonimato.

## AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, minha orientadora, pela confiança, pelo acompanhamento e orientações seguras durante o curso, aos incentivos e apoio. Por tudo serei sempre grato.

Ao professor Dr. José Augusto de Brito Pacheco, pela acolhida, apoio, orientação e contribuições acadêmicas durante o estágio Sandwich, na Universidade do Minho – Portugal. Minha sincera gratidão.

À Universidade Federal de Rondônia – UNIR e ao Departamento de Educação Física - DEF, estrutura da qual faço parte, pela liberação e apoio dos colegas para cursar o Doutorado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa do Estagio Sandwich e pelo apoio da técnica Sra. Valdete Lopes; que, antes e durante o Estágio, deu o suporte a distância, com extrema atenção.

À Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara – SP, pelo oferecimento do programa de Doutorado em Educação Escolar; aos professores que fizeram parte dele e pelo apoio recebido durante o estagio. Em particular também agradeço ao professor Edson Tamoyo, à Lidiane Matos, ao Antônio Netto Júnior e à Camila Galindo.

À Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e suas Representações de Ensino nos municipios do estado e as Secretarias Municipais de Educação no estado de Rondônia, pelo apoio na viabilização da coleta de dados;

Ao Professor Pascoal, com sua visão de pesquisador, pelo suporte institucional para a coleta dos dados, como gestor, foi um grande colaborador.

Ao IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística; Á EMATER – RO – Empresa de Assistência Técnica Rural do Estado de Rondônia; e à SEPLAN-RO – Secretaria de Estado do Planejamento de Rondônia, por terem disponibilizado documentos de seus arquivos sobre índices educacionais e sobre os processos de colonização de Rondônia.

À Biblioteca da UNIARA – Centro Universitário de Araraquara, por disponibilizar o espaço para estudos.

Ao professor Dr. Antonio Flávio Barbosa Moreira, grande amigo sempre.

Aos professores “leigos” alunos do PROHACAP e aos professores formadores da Universidade Federal de Rondônia, respondentes dos questionários, responsáveis pelo sentido e sucesso da pesquisa.

Aos colaboradores na aplicação dos questionários, braços- direito na coleta dos dados.

Aos amigos Carmem Velanga, Clarides de Barba e Mário Venere; colegas e companheiros incondicionais;

Aos digitadores, Jackeline, Henrique, Renan, Airton e Leudion, Felipe, que deram grande contribuição para a sistematização e o agrupamento dos dados. E ao Henrique, Anderson e Luciana, na construção dos Mapas e Ilustrações.

Às amigas Rita de Cácia, Maria Silvia, Alexandrina e Iranira, pelas contribuições precisas e valiosas na revisão dos dados;

A Simírame, pela ajuda pontual, na embaixada e ministério, para viabilização dos documentos para o Estágio Sandwich.

À Banca Examinadora, pela disposição e disponibilidade para leitura e avaliação deste trabalho.

Agradeço tambem as professoras Virginia Pereira da Silva de Ávila e Helena Zoraide Almada, pela pontual colaboraçao na sistematizaçao e revisao final do texto.

E a todos os colaboradores anônimos.

**Em Portugal...**

Agradeço à Universidade do Minho - UMINHO, em particular ao Instituto de Educação e Psicologia – IEP e ao Departamento de Estudos Curriculares, pela acolhida ao Estagio de Doutoramento Cientifico Avançado no modo Sandwich.

Ao Centro de Investigação em Educação – CIEd/IEP, por ter disponibilizado excelente bibliografia, como contributos para a fundamentação da tese.

A sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – SPCE e ao Instituto de Estudos da Criança - UMINHO, pela abertura e acolhida para participação em seus congressos.

À equipe de Secretaria e suporte de informática da UMINHO e também aos colaboradores, funcionários de vários setores, pela presteza e elegância no trato.

Aos professores Eugênio e José Carlos Morgado, pela amizade, aos colegas de gabinete, doutorandos brasileiros, João Batista, Conceição, Andréia e Eliana, com os quais dividia o espaço e os sonhos;

Aos amigos da Soka Gakkai em Braga e de Portugal; ao Marcelo e Mariana; às pessoas que viabilizaram minha instalação e permanência em Braga; foram um suporte, senti-me protegido.

**In Memorian...**

Ao Professor *Dr. Manoel José Gomes Tubino*, ex-presidente Mundial da Federação Internacional de Educação Física - FIEP, uma referência na minha trajetória profissional, membro da minha banca de defesa do Mestrado, grande amigo, um incentivador pelos seus exemplos de pessoa e profissional.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa a formação de professores leigos no Estado de Rondônia - Amazônia–Brasil, e a sua profissionalização no âmbito das contribuições geradas pelas políticas públicas, em particular o programa PROHACAP, a partir da percepção dos mesmos e dos seus professores formadores. Nesse programa foram mobilizados, conforme os dados oficiais, 509 professores-formadores e atendidos 8.440(oito mil quatrocentos e quarenta) professores-alunos, distribuídos em 8 cursos de licenciaturas, localizados em 4 polos geograficamente distintos sendo os cursos oferecidos estrategicamente em 33 municipios sedes. Este trabalho foi realizado em todo o Estado de Rondônia e seus objetivos consistiram em identificar as percepções dos professores sobre sua formação e profissionalização no âmbito das diretrizes das políticas de formação de professores. É uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, porém com suportes quantitativos. Em sua estrutura teórica abrangeu prioritariamente aspectos relacionados ao professor e à profissionalização docente; ao Estado de Rondônia e à universidade. Nos procedimentos metodológicos, além da aplicação de 02 questionários abertos, para 898 respondentes, foi realizada também pesquisa documental. E como recursos, para a definição de categorias e análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdos e o Softwer-SPSS 16.0, tendo sido geradas no processo de tratamento de dados aproximadamente 36.000 respostas. Como resultados mais expressivos, ainda que o projeto do programa tenha sido bastante consistente, destaca-se: a ausência de registros específicos sobre planejamento pedagógico e avaliações institucionais do programa, seja interna ou externa; elevado grau de satisfação dos professores habilitados com a formação e o grande interesse em dar continuidade aos estudos para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas; as significativas mudanças na vida pessoal, profissional e social, refletidas na melhoria financeira e no reconhecimento profissional; o marcante reconhecimento às instituições que viabilizaram suas formações, em particular à Universidade Federal de Rondônia; a não percepção na universidade, de registros de pesquisas institucionais e produção de conhecimento sistematizado como consequência da realização do PROHACAP, havendo, portanto um ganho considerável do ponto de vista individual para os professores formadores, ficando para a universidade o destaque dos ganhos políticos institucionais na viabilização de políticas públicas de formação de professores para a rede de ensino da educação básica do Estado de Rondônia. Destaca-se, entretanto, que há no âmbito da Universidade Federal de Rondônia, pesquisas correlatas ao objeto de estudo desta, realizadas por professores em forma de dissertação de mestrado, teses de doutorado e pós doutoramento, relacionadas com Rondônia, a Universidade, a programas de Formação de Professores em Porto Velho e ao PROHACAP.



Palavras-chave: Formação. Professores Leigos. Educação. Profissionalização. Rondônia. Políticas Públicas.

**ABSTRACT**

This research examines the formation of lay teachers in the state of Rondonia - Amazonia, Brazil, and his professionalism in the context of contributions generated by public policies, especially in the program PROHACAP from the nurses' perception of their former teachers. In this program have been deployed, according to official figures, 509 teachers, trainers and attended 8440 (eight thousand four hundred and forty) student-teachers, divided into eight undergraduate courses, located in four geographically distinct clusters with the courses offered in 33 counties offices strategically . This work was conducted throughout the state of Rondonia and its objectives were to identify the perceptions of teachers about their training and professionalism within the policy guidelines on training teachers. It is a qualitative research study of the type of case, but with quantitative support. In his theoretical framework primarily covered aspects related to teacher and teacher professionalization, the state of Rondonia and the university. In the methodological procedures, besides the application of 02 open-ended questionnaires to 898 respondents, was also carried out documentary research. And as resources for defining categories and data analysis, we used content analysis and SPSS 16.0-Softwer, having been generated in the process of processing about 36,000 responses. As more significant results, although the design of the program has been very consistent, stands out: the absence of specific records on educational planning and institutional evaluations of the program, either internal or external, high degree of satisfaction of qualified teachers with training and great interest in continuing the studies to improve their pedagogical practices, the significant changes in their personal, professional and social development, reflected in improved financial and professional recognition, the remarkable recognition to institutions that have enabled their lineups, particularly the Federal University Rondonia; not perception at the University of institutional research records and production of systematic knowledge as a result of the completion of PROHACAP, therefore there is a considerable gain in terms of individual trainers for teachers, getting to the university the focus of earnings political institutions in achieving public policy of training teachers for the school system of basic education in the state of Rondonia. It is noteworthy, however, that there is within the Federal University of Rondônia, research related to the object of this study, conducted by teachers in the form of Master's thesis, doctoral dissertations and postdoctoral related to Rondônia, the University, the programs Teacher Training in Porto Velho and PROHACAP.

Keywords: Training. Lay teachers. Education. Professionalization. Rondonia. Public Policy.

**RESUMÉ**

Cette recherche examine la formation des enseignants laïcs dans l'État de Rondonia - Amazonie, au Brésil, et son professionnalisme dans le cadre des contributions générées par les politiques publiques, en particulier dans le programme PROHACAP de la perception des infirmières de leurs anciens professeurs. Dans ce programme ont été déployés, selon les chiffres officiels, 509 enseignants, formateurs et ont assisté à 8440 (8440) élèves-maîtres, divisé en huit cours de premier cycle, répartis dans quatre groupes géographiques distincts avec les cours offerts dans les bureaux de comtés 33 stratégique . Ce travail a été mené tout au long de l'Etat de Rondonia et ses objectifs étaient d'identifier les perceptions des enseignants au sujet de leur formation et le professionnalisme dans les lignes directrices sur la formation des enseignants. Il s'agit d'une étude qualitative du type de cas, mais avec le soutien quantitative. Dans son cadre théorique porté principalement sur les aspects liés à la professionnalisation des enseignants et des enseignants, l'Etat de Rondonia et l'université. Dans les procédures méthodologiques, outre l'application de 02 questionnaires ouverts à 898 répondants, a été également effectué des recherches documentaires. Et en tant que ressources pour les catégories de la définition et l'analyse des données, nous avons utilisé l'analyse de contenu et SPSS 16.0-softwer, ayant été générés dans le processus de traitement environ 36.000 réponses. En plus des résultats significatifs, bien que la conception du programme a été très régulier, se distingue par: l'absence de documents précis sur la planification et les évaluations institutionnelles du programme, soit interne ou externe, un degré élevé de satisfaction des enseignants qualifiés ayant une formation et un grand intérêt dans la poursuite des études pour améliorer leurs pratiques pédagogiques, des changements importants dans leur développement personnel, professionnel et social, comme en témoigne une reconnaissance financière et professionnelle améliorée, la reconnaissance remarquable aux institutions qui ont permis à leurs files d'attente, en particulier l'Université fédérale Rondonia, non pas la perception de l'Université de dossiers de recherche institutionnelle et de la production de connaissances systématiques à la suite de l'achèvement de PROHACAP, il ya donc un gain considérable en termes de formateurs individuels pour les enseignants, se rendre à l'université au centre des gains institutions politiques dans la réalisation de politiques publiques de formation des enseignants pour le système scolaire de l'éducation de base dans l'Etat de Rondonia. Il est à noter, cependant, qu'il existe au sein de l'Université fédérale de Rondônia, la recherche liée à l'objet de cette étude, menée par les enseignants sous forme de thèse de maîtrise, thèses de doctorat et de postdoctorat liés à Rondônia, l'Université, les programmes formation des enseignants en Velho Porto et PROHACAP.

Mots-clés: la formation. Des maîtres laïcs. Education. Professionnalisation. Rondonia. Des politiques publiques.

**RESUMEN**

Esta investigación examina la formación de los profesores seglares en el estado de Rondonia - Amazonia, Brasil, y su profesionalidad en el contexto de las contribuciones generadas por las políticas públicas, especialmente en el programa PROHACAP de la percepción de las enfermeras de sus antiguos profesores. En este programa se han implementado, de acuerdo con cifras oficiales, 509 profesores, formadores y asistió a 8.440 (ocho mil cuatrocientos cuarenta) estudiantes de magisterio, dividido en ocho cursos de pregrado, que se encuentra geográficamente en cuatro grupos distintos con los cursos ofrecidos en 33 condados oficinas estratégicamente. Este trabajo se llevó a cabo en todo el estado de Rondonia y sus objetivos fueron: identificar las percepciones de los profesores sobre su formación y el profesionalismo dentro de los lineamientos de política sobre la formación de profesores. Es una investigación cualitativa del tipo de caso, pero con el apoyo cuantitativo. En su marco teórico principalmente cubiertos los aspectos relacionados con la profesionalización docente y el maestro, el estado de Rondonia y la universidad. En los procedimientos metodológicos, además de la aplicación de 02 cuestionarios de composición abierta a 898 participantes, se llevó a cabo la investigación documental. Y como los recursos para las categorías de la definición y análisis de datos, se utilizó el análisis de contenido y SPSS 16.0 softwer, después de haber sido generados en el proceso de procesamiento de cerca de 36.000 respuestas. Como resultados más significativos, aunque el diseño del programa ha sido muy consistente, se destaca: la ausencia de registros específicos de planificación de la educación y las evaluaciones institucionales del programa, ya sea interna o externa, el alto grado de satisfacción de profesores cualificados con una formación y una gran interés en continuar los estudios para mejorar sus prácticas pedagógicas, los cambios significativos en su desarrollo personal, profesional y social, reflejado en un mayor reconocimiento económico y profesional, el reconocimiento notable a las instituciones que han permitido a sus alineaciones, en particular la Universidad Federal de Rondonia, no la percepción en la Universidad de los registros institucionales de investigación y producción de conocimiento sistemático, como resultado de la finalización de PROHACAP, por lo tanto hay una ganancia considerable en términos de formadores individuales de los maestros, para llegar a la universidad el enfoque de los ingresos de las instituciones políticas en la consecución de las políticas públicas de la formación de profesores para el sistema escolar de la educación básica en el estado de Rondonia. Cabe señalar, sin embargo, que existe dentro de la Universidad Federal de Rondonia, la investigación relacionada con el objeto de este estudio, realizado por los profesores en forma de tesis de maestría, tesis doctorales y postdoctorales relacionadas con Rondônia, la Universidad, los programas de Formación del Profesorado en Porto Velho y PROHACAP.

Palabras clave: Capacitación. Los profesores seglares. La educación. Profesionalización. Rondonia. La política pública.

## LISTA DE MAPAS

**Mapa 1** - Mapa do Estado de Rondônia.....35
**Mapa 2** - Mapa demonstrativo do movimento migratório para Rondônia.....39
**Mapa 3** - Mapa demonstrativo da organização espacial de Rondônia.....41
**Mapa 4** - Demonstrativo do desenvolvimento rural em Rondonia.....42
**Mapa 5** – Demonstrativo do funcionamento de um NUAR.....43
**Mapa 6** - Expansão da Universidade Federal de Rondônia – UNIR .....45
**Mapa 7** - Ilustrativo dos municípios sedes dos polos do PROHACAP .....50
**Mapa 8** – Mapa geral do Brasil, com destaque para as regiões .....193
**Mapa 9** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Sul do Brasil .....195
**Mapa 10** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Sudeste do Brasil .....196
**Mapa 11** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Nordeste do Brasil .....197
**Mapa 12** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Centro Oeste do Brasil .....198
**Mapa 13** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Norte do Brasil .....199
**Mapa 14** – Mapa do Polo Porto Velho e seus respectivos municípios.....205
**Mapa 15** – Mapa do Polo Ji-paraná e seus respectivos municípios.....206
**Mapa 16** – Mapa do Polo Rolim de Moura e seus respectivos municipios .....207
**Mapa 17** – Mapa do Polo Vilhena e seus respectivos municípios.....208

## LISTA DE GRÁFICOS

**Grafico 1** – Demonstrativo dos percentuais representativos de cada curso.....108
**Gráfico 2** – Demonstrativo do numero de alunos por convenio.....109
**Gráfico 3** – Comparativo do numero de alunos por polo .....110
**Gráfico 4** – Demonstrativo dos percentuais por cidade do polo Porto Velho .....110
**Gráfico 5** – Demonstrativo dos percentuais por cidade do polo Ji-paraná .....111
**Gráfico 6** – Demonstrativo dos percentuais por cidade do polo Rolim de Moura...111
**Gráfico 7** – Demonstrativo dos percentuais por cidade do polo Vilhena .....112
**Gráfico 8** – Demonstrativo da quantidade de cursos e turmas oferecidas pelo Programa em 2002.....120
**Gráfico 9** – Ilustração da progressão de alunos do PROHACAP de 2000 a 2002 .120
**Gráfico 10** – Número de turmas por localidade do polo de Porto Velho.....122
**Gráfico 11** – Número de turmas por localidades do pólo de Ji-Paraná .....122
**Gráfico 12** – Número de turmas por localidades do pólo de Rolim de Moura .....123
**Gráfico 13** – Número de turmas por localidades do pólo de Vilhena.....124
**Grafico 14** – Comparativo de alunos matriculados no PROHACAP e Cursos regulares .....127
**GRÁFICO 15** – Demonstrativo do quantitativo de respondentes por polo .....188
**GRÁFICO 16** – Demonstrativo do quantitativo de respondente segundo o gênero 189
**GRÁFICO 17** – Demonstrativo do quantitativo de respondente agrupados por grupos categorizados .....190
**GRÁFICO 18** – Demonstrativo de respondentes de acordo com os estados de origem mais representativos .....192
**GRÁFICO 19** – Demonstrativo das categorias segundo o tempo de residência em Rondônia .....200
**Gráfico 20** – Demonstrativo de respondentes que residem no pólo Porto Velho ...204
**Gráfico 21** – Demonstrativo de respondentes que residem no polo Ji-Paraná .....205
**Gráfico 22** – Demonstrativo de respondentes que residem no polo Rolim de Moura .....206
**Gráfico 23** – Demonstrativo de respondentes que residem no polo Vilhena.....207
**Gráfico 24** – Demonstrativo das formas como os respondentes vieram para Rondônia .....209

**Gráfico 25** – Demonstrativo dos motivos que levaram os respondentes a virem para Rondônia ..... 213
**Gráfico 26** – Quantitativo de respondentes de acordo com o curso frequentado ... 216
**Gráfico 27** – Demonstrativo de onde os respondentes cursaram seus cursos ..... 219
**Gráfico 28** – Demonstrativo do número de respondente por instituição ..... 220
**Gráfico 29** – Demonstrativo do vinculo dos respondentes por instituição empregadora ..... 223
**Gráfico 30** – Demonstrativo do tempo de prática docente dos respondentes ..... 225
**Gráfico 31** – Demonstrativo da forma como os respondentes se tornaram professores ..... 228
**Gráfico 32** – Demonstrativo dos motivos para ingressarem no serviço público ..... 231
**Gráfico 33** – Demonstrativo dos respondentes por disciplina que ministra ..... 235
**Gráfico 34** – Demonstrativo de como percebiam sua prática pedagógica antes do PROHACAP ..... 240
**Gráfico 35** – Demonstrativo de respondentes de acordo com os motivos para cursar o PROHACAP ..... 243
**Gráfico 36** – Demonstrativo de respondentes que cursaram o curso de seu interesse ou não ..... 247
**Gráfico 37** – Demonstrativo das dificuldades enfrentadas durante o curso ..... 249
**Gráfico 38** – Demonstrativo da intenção de cursar outra graduação ou pós graduação ..... 253
**Gráfico 39** – Demonstrativo de respondente segundo o curso ou área que deseja cursar ..... 254
**Gráfico 40** – Demonstrativo das razões para a escolha de outros cursos ..... 257
**Gráfico 41** – Demonstrativo do que representou sair da condição de professor leigo para acadêmico da universidade federal ..... 262
**Gráfico 42** – Demonstrativo de como percebem sua prática pedagógica após o PROHACAP ..... 265
**Gráfico 43** – Contribuições do curso e do PROHACAP para a prática pedagógica ..... 268
**Gráfico 44** – Contribuições da profissionalização para a articulação interna na escola ..... 271
**Gráfico 45** – Demonstrativo de como avaliaram as parcerias UNIR-RIOMAR-SECRETARIAS-SINDICATOS ..... 276

**Gráfico 46** – Demonstrativo de como avaliam sua instituição na viabilização de políticas públicas ..... 280
**Gráfico 47** – Demonstrativo de como avaliam as contribuições da UNIR na efetivação das políticas públicas de formação de professores ..... 283
**Gráfico 48** – Demonstrativo de fatores determinantes do fracasso escolar associado a atuação docente ..... 288
**Gráfico 49** – Fatores determinantes do sucesso escolar ..... 297
**Gráfico 50** – Demonstrativo da avaliação do PROHACAP ..... 304
**Gráfico 51** – Contribuições do PROHACAP para melhoria da qualidade do ensino ..... 306

## LISTA DE ORGANOGRAMAS

**Organograma 1** – Esquema ilustrativo do questionário 1. Estrutura inicial, com seus blocos de questões .....176
**Organograma 2** – Esquema ilustrativo do questionário 1. Redimensionadas e desdobradas as questões .....178
**Organograma 3** – Esquema ilustrativo do questionário 2. Estrutura inicial, com seus blocos de questões .....179

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1** – Demonstrativo do polo ariquemes .....80
**Quadro 2** – Demonstrativo pólo Ji-Paraná .....80
**Quadro 3** – Demonstrativo polo Porto velho.....81
**Quadro 4** – Demonstrativo Polo Rolim de Moura .....81
**Quadro 5** – Demonstrativo Polo Vilhena .....82
**Quadro 6** – Demonstrativo geral dos cursos, turmas e número de vagas.....83
**Quadro 7** – Distribuição orçamentária por departamento – Prohacap.....84
**Quadro 8** – Demonstrativo do Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares.....85
**Quadro 9** – Demonstrativo do custo/mês por professor – aluno.....92
**Quadro 10** – Demonstrativo do Polo Porto Velho.....94
**Quadro 11** – Demonstrativo do Polo Ji-Paraná .....95
**Quadro 12** – Demonstrativo do Polo Vilhena.....96
**Quadro 13** – Demonstrativo do Polo Rolim de Moura .....96
**Quadro 14** – Demonstrativo geral dos Polos.....96
**Quadro 15** – Demonstrativo das disciplinas do primeiro modulo do Programa .....99
**QUADRO 16** – Demonstrativo das turmas e do quantitativo de alunos do PROHACAP I e II .....101
**Quadro 17** – Demonstrativo da distribuição das disciplina por período e carga horária .....102
**Quadro 18** – Demonstrativo das cidades, cursos e numero de alunos do polo Porto Velho .....104
**Quadro 19** – Demonstrativo das cidades, cursos e numero de alunos do Polo Ji-paraná .....105
**Quadro 20** – Demonstrativo das cidades, cursos e numero de alunos do polo Rolim de Moura .....105
**Quadro 21** – Demonstrativo das cidades, cursos e numero de alunos do polo Vilhena .....106
**Quadro 22** – Demonstrativo numero de alunos por Polo.....106
**Quadro 23** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma .....113
**Quadro 24** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma - Polo Ji-Paraná.....113

**Quadro 25** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma – Polo Porto velho ..... 114
**Quadro 26** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma – Polo Rolim de Moura ..... 116
**Quadro 27** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma - Polo Vilhena ..... 117
**Quadro 28** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma - Convenios ..... 118
**Quadro 29** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma - SEMED ..... 118
**Quadro 30** – Demonstrativo da distribuição geral de alunos por segmento conveniado ..... 119
**Quadro 31** – Demonstrativo das instituiçoes parceiras do Programa ..... 125
**Quadro 32** – Demonstrativo de cursos, turmas e alunos do polo Ji-paraná ..... 132
**Quadro 33** – Demonstrativo de cursos, turmas e alunos do polo Porto Velho ..... 133
**Quadro 34** – Demonstrativo de cursos, turmas e alunos do polo Rolim de Moura. 134
**Quadro 35** – Demonstrativo de cursos, turmas e alunos do polo Vilhena ..... 135
**Quadro 36** – Demonstrativo de alunos por instituiçao parceira ..... 136
**Quadro 37** – Demonstrativo de alunos das turmas conveniadas com sindicatos e prefeituras ..... 136
**Quadro 38** – Demonstrativo geral do numero de alunos do Programa – masculino e feminino ..... 136
**QUADRO 39** – Demonstrativo geral do número de questões e respostas para cada questão ..... 187
**QUADRO 40** – Demonstrativo de respondentes conforme o município onde reside ..... 203
**Quadro 41** – Número de respondentes de acordo com a cidade onde foram realizados os cursos ..... 218
**Quadro 42** – Indicadores de fracasso escolar relacionados à atuação do professor ..... 289
**Quadro 43** – Determinantes do fracasso escolar relacionados à infraestrutura da escola ..... 290
**Quadro 44** – Determinantes do fracasso escolar relacionados aos aspectos pessoais ..... 291

**Quadro 45** – Determinantes do fracasso escolar relacionados aos aspectos institucionais e políticos.....293
**Quadro 46** – Fatores determinantes do sucesso escolar relacionados aos aspectos teóricos, metodológicos e didáticos.....298
**Quadro 47** - Fatores determinantes do sucesso escolar relacionados à infra-estrutura.....299
**Quadro 48** – Fatores determinantes do sucesso escolar relacionados aos aspectos pessoais.....301
**Quadro 49** – Fatores determinantes do sucesso escolar relacionados aos aspectos institucionais e políticos.....302

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** - Demonstrativo do crescimento populacional em Rondônia .....40
**Tabela 2** - Demonstrativo de projetos de colonização pública em Rondônia.....40
**Tabela 3** – Demonstrativo de alunos por segmento e por campus .....126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---|---|
| BM | Banco Mundial |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CIED | Centro de investigação em Educação |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho nacional de Pesquisa |
| DEF | Departamento Acadêmico de Educação Física |
| EMATER/RO | Empresa de Assistência Técnica Rural do Estado de Rondônia |
| EMBRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias |
| FCL | Faculdade de Ciências e Letras |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FNDE | Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação |
| HAPROL | Programa de Habilitação de professores leigos |
| HAPRONT | Programa de Habitação de professores não titulados |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia Estatística |
| IEP | Instituto de Educação e Psicologia |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NUAR | Núcleo de Assentamento Rural |
| PAD | Programa de assentamento dirigido |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Programa de Desenvolvimento da Educação |
| PEE | Projeto Ensinar a Ensinar |
| PIC | Programa Integrado de ocupação |
| PIN | Programa de Integração da Amazônia |
| PLANAFLORO | Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia |
| POLAMAZÔNIA | Programa de Pólos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia |
| POLONOROESTE | Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil |
| PROHACAP | Programa de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Estadual e Municipal de Rondônia. |

| | |
|---|---|
| PROPLAN | Pró-reitoria de Planejamento da Universidade Federal de Rondônia |
| REN | Representação de Ensino |
| REUNI | Programa de Reestruturação das Universidades Federais |
| RIOMAR | Fundação Rio Madeira(Fundação de apoio a Universidade Federal de Rondônia) |
| SEDAM | Secretaria de Estado de Desenvolvimento Ambiental |
| SEDUC | Secretaria de Estado da Educação de Rondônia |
| SEEC | Secretaria de Estatistica em Educaçao e Cultura |
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação e Cultura |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SEPLAM | Secretaria de Estado do Planejamento de Rondônia |
| SINDISEF | Sindicato dos Servidores Públicos Federais |
| SINDSMUJ | Sindicato dos Servidores Municipais de Jarú |
| SINDSSMIG | Sindicato dos Servidores de São Miguel |
| SINTERO | Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia |
| SIPAM | Sistema de Proteção da Amazônia |
| SPCE | Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação |
| SPSS | Programa Estatistico |
| SUDAM | Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UMINHO | Universidade do Minho - Portugal |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| UNIARA | Centro Universitário de Araraquara |
| UNIR | Fundação Universidade Federal de Rondônia |

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO** ..... 32

**1 O Estado de Rondônia: sua constituição e consolidação** ..... 35

**1.1 Plano de desenvolvimento incentivado: o POLONOROESTE** ..... 37

**1.2 Os processos migratórios e os processos de colonização** ..... 38

**1.3 Os NUARs (Núcleo Urbano de Assentamento Rural)** ..... 41

**1.4 A Universidade Federal de Rondônia e seu papel social e político na formação de professores** ..... 44

**1.5 A Fundação Rio Madeira e seu papel na execução do PROHACAP** ..... 48

**2 O PROHACAP NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS** ..... 55

**2.1 O PROHACAP: fundamentação, implantação, execução e resultados** ..... 56

**2.1.1. O Plano Decenal como diretriz para a educação** ..... 57

**2.1.2 Dimensões Nacionais das Políticas Educacionais: repercussões de organismos internacionais e agendas que influenciaram as políticas de formação docente** ..... 62

**2.1.3 Diretrizes e tendências atuais para formação docente** ..... 70

**2.2 Concepção e aspectos estruturantes do Programa** ..... 73

**2.3 Estrutura inicial do Programa** ..... 79

**2.4 Diretrizes Curriculares para implantação do Programa** ..... 84

**2.5 Execução, Abrangência e Resultados** ..... 97

**O PROHACAP II** ..... 119

**Os polos e as cidades onde foram oferecidos os cursos** ..... 121

**PROHACAP II– 2002** ..... 132

**PROHACAP III– 2005** ..... 136

**3 O PROFESSOR E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE** ..... 138

**3.1 Alguns parâmetros para a caracterização do professor-leigo** ..... 139

**3.2 O “Rótulo” professor-leigo** ..... 142

**3.3 Formação e treinamento de professores-leigos: limites e possibilidades 144**

**3.4 Programas de formação de professor-leigo no tempo e no espaço ..... 148**

**3.5 Formação de professores e profissão docente ..... 151**

**3.6 A formação, o pensamento e a ação do professor ..... 155**

**3.6.1 Formação permanente - algumas recomendações ..... 159**

**3.6.2 O espaço próprio dos professores: o pensamento e a ação, pelo viés da Pesquisa ..... 160**

**4 A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ..... 164**

**4.1 A Identidade da pesquisa: o estudo de caso ..... 164**

**4.1.1 Um estudo de caso não é um "causo" – como caracterizá-lo? ..... 165**

**4.1.2. A fase exploratória da Pesquisa ..... 168**

**4.1.3 A delimitação do estudo e a coleta dos dados ..... 169**

**4.1.4 O tratamento dos dados, a análise e a elaboração do relatório ..... 170**

**4.2 O método e a abrangência do projeto ..... 171**

**4.2.1 O método Quantitativo como suporte ..... 171**

**4.2.2 Abrangência do Projeto ..... 172**

**4.3 O processo, os procedimentos e as técnicas de coleta e análise de dados175**

**4.3.1 Os instrumentos de coleta ..... 175**

**4.3.2 Como e quando foram aplicados os questionários? ..... 180**

**O Questionário 1 - Professores-alunos do PROHACAP ..... 180**

**O questionário 2 – Professores formadores da UNIR ..... 182**

**4.3.3 Técnicas de tratamento para análise de dados e a escolha do software analítico ..... 185**

**4.3.4 A estratégia para apresentação dos dados e a análise dos resultados .. 186**

**4.3.5 Síntese dos resultados obtidos ..... 186**

**5 DIMENSÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES ..... 189**

**5.1 Caracterização pessoal dos sujeitos da pesquisa ..... 189**

**5.1.1 Sexo ..... 189**

5.1.2 Idade ..... 190

5.1.3 Cidade de origem (Naturalidade) ..... 191

5.1.5 Tempo que reside em Rondônia ..... 199

5.1.6 Municípios e polos onde moram os respondentes ..... 202

Polo Porto Velho ..... 204

Pólo Ji-paraná ..... 205

Polo Rolim de Moura ..... 206

Polo Vilhena ..... 207

5.1.7 Como veio para Rondônia ..... 208

5.1.8 Por que veio para Rondônia ..... 212

5.2 Caracterização dos cursos, cidades e polos ..... 215

5.2.1 Curso freqüentado ..... 216

5.2.2 Cidade onde foi realizado o curso ..... 217

5.2.3 Polos onde realizaram seus cursos ..... 218

5.2.4 Instituição que possibilitou cursar o PROHACAP ..... 220

5.3 Caracterização profissional dos respondentes ..... 222

5.3.1 Vínculo Institucional como professor: Federal, Estadual, Municipal ou Outro ..... 222

5.3.2 Tempo que atua como Professor (a) ..... 224

5.3.3 O modo como se tornou professor (a) do sistema público de ensino em Rondônia ..... 227

5.3.4 Motivos para ingressar no sistema público de ensino em Rondônia ..... 230

5.3.5 Disciplina(s) que os professores ministravam antes do PROHACAP ..... 234

5.3.6 Atuação profissional antes do PROHACAP ..... 239

6 DIMENSÕES DO CURSO, DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL ..... 242

6.1 Dimensões do Curso e do Programa ..... 242

6.1.1 Motivos para cursar o PROHACAP ..... 242

6.1.2 Se cursou o curso do seu real interesse ou gostaria de ter feito outro ..... 246

**6.1.3 As principais dificuldades percebidas e vivenciadas para realizar o curso248**

**6.1.4 Motivação para cursar outros cursos de graduação ou de pós-graduação252**

**6.1.5 Sim ou Não..... 253**

**6.1.6 Se sim, o curso pretendido ..... 253**

**6.1.7. Razões para cursar outro curso ..... 256**

**6.2 Dimensões do PROHACAP para a Profissionalização e Atuação docente 260**

**6.2.1 O significado da transposição de professor leigo, para a condição de aluno da Universidade Federal de Rondônia e ter uma habilitação profissional de nivel superior..... 261**

**6.2.2 Atuação profissional após o PROHACAP: novos conhecimentos e informações..... 264**

**6.2.3 Contribuições do curso e do PROHACAP para as práticas pedagógicas, para a vida pessoal e profissional ..... 267**

**6.2.4 Contribuições da profissionalização para a articulação interna da escola: planejamento, gestão compartilhada e construção do projeto político pedagógico - PPP da escola..... 270**

**7. DIMENSÕES POLÍTICAS E INSTITUCIONAIS..... 275**

**7.1 Aspectos Políticos e Administrativos do PROHACAP e das Instituições: o olhar dos professores-alunos ..... 275**

**7.1.1 Avaliação das parcerias entre UNIR-RIOMAR-SECRETARIAS-SINDICATOS para a viabilização das políticas públicas de formação de professores em Rondônia..... 275**

**7.1.2 Avaliação da participação de sua instituição no processo de viabilização de políticas públicas de formação de professores ..... 279**

**7.1.3 Contribuições da UNIR no processo de efetivação das políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia ..... 283**

**7.1.4 Fatores determinantes do Fracasso Escolar, relacionados à atuação do professor..... 286**

**7.1.5 Fatores determinantes do sucesso escolar. A melhoria da qualidade do ensino e da educação em relação a instrumentalização e profissionalização do educador no Estado de Rondônia. ..... 294**

**7.1.6 O PROHACAP no contexto das políticas públicas de formação de professores em Rondônia ..... 303**

**7.1.7 Contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino: na escola, no município e no Estado de Rondônia e as mudanças sentidas e/ou produzidas. ..... 305**

**8 DIMENSÕES POLÍTICAS, DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DO PROHACAP: OLHARES E CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES DA UNIR 309**

**8.1 O PROHACAP no contexto das políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia ..... 311**

**8.2 Contribuições da UNIR para a implementação e viabilização de políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia ..... 315**

**8.3 Motivação, desempenho, interesse e resultados das turmas do PROHACAP em relação as do curso sequencial: um olhar comparativo..... 319**

**8.4 As contribuições do PROHACAP para a prática docente com professores "leigos" do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia..... 328**

**8.5 A proposta político-pedagógica dos Departamentos e as contribuições sócio-políticas, filosóficas e pedagógicas geradas pelo PROHACAP, na formação de professores "leigos" das redes pública municipal e estadual, no estado de Rondônia ..... 334**

**8.6 Impactos e/ou mudanças teóricas, metodológicas, didáticas, pedagógicas e políticas geradas pelo PROHACAP na UNIR ..... 344**

**8.7 Contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica no Estado de Rondônia ..... 349**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 355**

**ENTRE SONHOS E OPORTUNIDADES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES..... 355**

**REFERÊNCIAS..... 364**

**Referências Citadas - geral ..... 364**

**Referências Citadas - Específicas sobre o PROHACAP ..... 366**

**Referências consultadas ..... 368**

**APÊNDICES ..... 388**

**APÊNCICE A – Questionário 1 – Professores-Alunos - PROHACAP..... 389**

**APÊNCICE B – Questionário 2 – Professores - UNIR - PROHACAP ..... 392**

**APÊNCICE C – Carta Justificativa ..... 394**

**APÊNCICE D – Comunicado..... 395**

**APÊNCICE E – Comunicado aos Representantes de ensino – REN`s / SEDUC396**

**ANEXOS ..... 397**

**ANEXO A – Declaração de Nova Delhi ..... 398**

**ANEXO B – Edital n. 001 PROHACAP..... 402**

# INTRODUÇÃO

A educação é reconhecidamente um direito social básico e como tal está inscrita em um processo histórico que se configura pelos seus desafios na formação de Professores, de aprender a cultivar os saberes necessários à prática educativa, perspectiva essa que, na visão de Paulo Freire (1996), significa uma prática educativa transformadora.

Assim, a questão teórica que se coloca é de que as políticas públicas são fundamentais para a formação de um professor vinculado com a realidade. Conforme Melo (2002, p.49), "Os programas oficiais de formação para professores de educação básica haveria, pois, de considerar essa concepção, para manter a unidade do nível de educação e resguardar o perfil e a identidade do professor". O que significa dizer que as políticas públicas não podem ser vistas apenas sob a ótica racionalista e da dimensão técnica do trabalho.

Esta tese analisa as contribuições geradas pelo PROHACAP (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos), desenvolvido no Estado de Rondônia, entre os anos de 2000 a 2009, centrando a análise nas percepções dos professores que participaram do programa e na repercussão deste na formação e atuação profissional, bem como nas dos seus professores formadores.

No PROHACAP, foram mobilizados, conforme registros encontrados, 509 professores-formadores, sendo destes 240 masculinos e 269 femininos e atendidos também, conforme registros encontrados, 8.440 (oito quatrocentos e quarenta) professores-alunos, sendo destes 1722 (hum mil, setecentos e vinte e dois) masculinos e 6718 (seis mil, setecentos e dezoito) femininos, distribuídos em 8 cursos de licenciaturas, localizados em 4 polos geograficamente distintos e estrategicamente foram oferecidos/realizados os cursos em 33 municípios sedes, destacados a seguir:

Foram sedes dos polos e também sedes dos cursos, os municípios de Porto Velho, Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena: 1) Ariquemes; 2) Alta Floresta; 3) Alto Paraíso; 4) Alvorada D`Oeste; 5) Buritis; 6) Cabixi; 7) Cacoal; 8) Candeias do Jamari; 9) Campo Novo; 10) Cerejeiras; 11) Chupinguaia; 12) Colorado D`Oeste; 13) Corumbiara; 14) Costa Marques; 15) Espigão D'Oeste; 16) Governador Jorge Teixeira; 17) Guajara-mirim; 18) Jaru; 19) Ji-Paraná (Polo); 20) Machadinho; 21)

Ministro Adreazza; 22) Nova Brasilandia; 23) Nova Mamoré; 24) Nova União; 25) Ouro Preto D`Oeste; 26) Pimenta Bueno; 27) Porto Velho (Polo); 28) Presidente Médici; 29) Rolim de Moura (Polo); 30) São Francisco do Guaporé; 31) São Miguel do Guaporé; 32) Urupá; 33) Vilhena (Polo). Porém, nesses municípios/sedes, tinha alunos de 45 municípios, conforme consta da relação de parceria/convênios das prefeituras com a RIOMAR. Esses Municípios poderão ser visualizados no mapa de Rondônia, destacado na página 25.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, o estudo constituiu-se de dois processos de coleta de dados: no primeiro, a aplicação de dois questionários para 898 respondentes, nos quais se buscou investigar a realidade de professores-leigos e professores-formadores da universidade no Estado de Rondônia. No segundo, buscou-se, por meio de pesquisa documental (relatórios e documentos institucionais), caracterizar a realidade do Estado de Rondônia em relação ao seu processo de colonização e desenvolvimento, especialmente nos períodos de intensos fluxos migratórios e de assentamentos rurais e da passagem de território para estado; período esse em que muitos professores-pesquisados vieram para Rondônia, sozinhos, acompanhados ou acompanhando seus familiares ou parentes.

Ainda por intermédio desse mesmo instrumento de pesquisa, pretendeu-se explicitar o processo de instalação e expansão da Universidade Federal de Rondônia, identificando na estratégia de interiorização, seu papel político e social no desenvolvimento de programas de formação de professores, em particular, dos professores-leigos.

O projeto de pesquisa nasceu motivado por três reflexões básicas: a primeira delas é a minha trajetória como aluno, que teve a contribuição de professores-leigos no processo de alfabetização e na educação fundamental. A segunda é como educador, como formador de professores em realidades diversas: na Formação Inicial, tanto na regular, quanto na modular, bem como na Formação Continuada e com a própria convivência com professores-leigos e, ainda, como professor e coordenador de projetos de formação de professores no estado de Rondônia. A terceira diz respeito ao papel social, político e pedagógico da Universidade Federal de Rondônia, no contexto das políticas públicas de formação de professores e sua contribuição para a profissionalização de professores leigos da Educação Básica no estado rondoniense. Nesse sentido, o objeto de estudo desta pesquisa está

centrado no PROHACAP (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos em Rondônia) e, para responder a questão geral do projeto, foram formuladas algumas questões básicas de pesquisa:

a. Qual é o papel da Universidade Federal de Rondônia, como universidade pública, na construção do projeto pedagógico do PROHACAP?

b. Qual é o perfil dos professores “leigos”, que frequentaram o PROHACAP, antes e após o processo de formação, quando tornaram-se professores habilitados em Rondônia?

c. Quais as contribuições geradas pelo PROHACAP na profissionalização do professor- leigo na percepção desses professores que participaram do programa?

Quais os pressupostos do Projeto Político Pedagógico do PROHACAP?

A hipótese da pesquisa é de que a formação, em nível superior, a partir da articulação teoria e prática, possibilitou aos professores a construção de novas concepções de educação, homem, cultura e sociedade, contribuindo dessa forma, para a melhoria da prática docente e da educação.

Com a instituição do Plano Decenal de Educação e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, deu-se a construção de uma política de formação de professores que favoreceu a consolidação de cursos universitários, dimensionados em seus parâmetros pelas licenciaturas, definindo-se assim, bases para novas políticas.

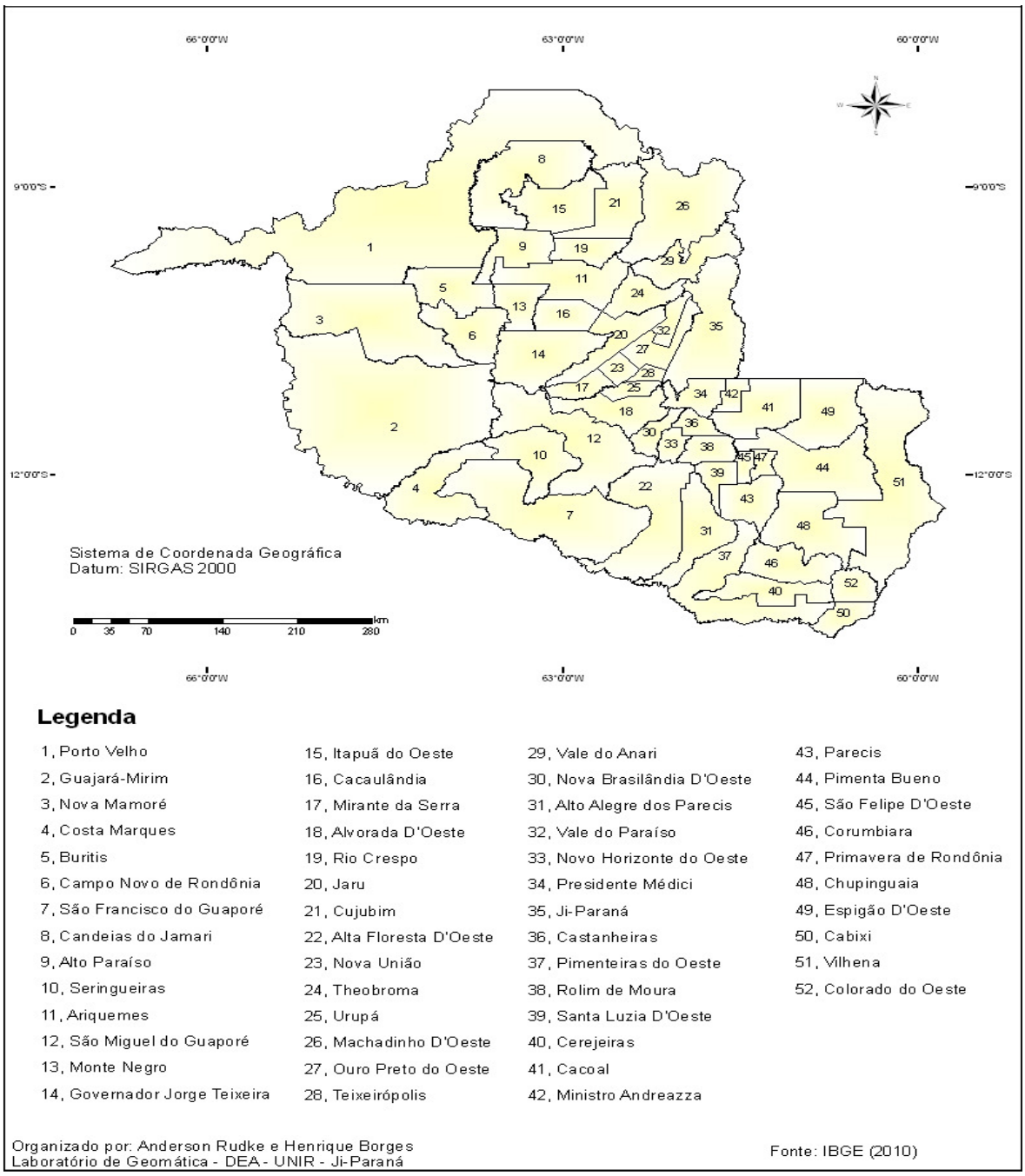
Busca-se, dessa forma, identificar os mecanismos geradores de construção de uma agenda pública voltada para a formação docente em Rondônia, bem como analisar o Projeto Político Pedagógico do PROHACAP e seus pressupostos teóricos e, por fim, analisar as contribuições do PROHACAP para a formação e o exercício profissional do professor-leigo em Rondônia.

Nesse sentido, como forma de caracterizar o campo de abrangência da Pesquisa, que remete aos anos 1980 e 1990, apresentam-se as características do Estado de Rondônia, destacando alguns dados e informações sobre os processos migratórios e os polos de colonização para o desenvolvimento do Estado. Após, será dado destaque à criação e implantação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e seu processo de expansão, bem como será destacada a Fundação Rio Madeira (RIOMAR) e o seu papel no contexto da execução desse programa.

## 1 O Estado de Rondônia: sua constituição e consolidação

O Estado de Rondônia constitui-se por uma área de 237.576.167 km quadrados, e era composto, á época do inicio da pesquisa, por 52 municípios, distribuídos conforme o mapa a seguir:

**Mapa 1** - Mapa do Estado de Rondônia




**Fonte**: IBGE (2010)

Um aspecto relevante no contexto de ocupação de Rondônia foi a criação das Linhas Telegráficas ou Comissão Rondon 1907, concomitantemente com a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Esta também possui fundamental importância para a compreensão das origens do Território Federal do Guaporé:

> A abertura da linha telegráfica que ligaria os sertões do Mato Grosso ao Amazonas, foi uma obra de grandes proporções que se destinava a tirar do isolamento as regiões do extremo Oeste e Norte do país. Tornava-se imprescindível romper os grandes 'vazios' do Brasil, incorporando-os à civilização. Paralelamente à construção de ferrovias, o telégrafo deveria ser um instrumento de modernidade, capaz de assegurar a chegada do progresso e de estabelecer a civilização nos confins mais isolados do país (TEIXEIRA e FONSECA, 2001, p. 146).

Observa-se uma primeira tentativa de integração das supostamente terras vazias amazônicas aos demais territórios brasileiros, a partir de um ambicioso projeto de infraestrutura, visando o mais alto desenvolvimento econômico e territorial. Esse empreendimento foi de grande importância, pois originou a principal via de acesso da porção oeste da Amazônia, a BR-364, bem como o surgimento de povoados e pequenos núcleos populacionais.

Desde a década de 1940, investimentos públicos passaram a ser realizados em Rondônia, com vistas à criação de colônias agrícolas, escolas e vias de acesso. Com a divisão administrativa e judiciária do novo Território Federal em 1943, uma nova reconfiguração territorial foi efetivada pelo estabelecimento dos limites do Território Federal do Guaporé (PINTO, 2003).

Em 1956 foi decretado o Território Federal de Rondônia, apresentando-se como uma área completamente estagnada economicamente, apesar dos incentivos para o incremento de atividades de agropecuária e subsistência para as poucas famílias que aqui viviam, além da atividade garimpeira que se iniciara em alguns pontos da região (TEIXEIRA e FONSECA, 2001).

A partir do Governo Kubitschek, anos 1960, foram desenvolvidas iniciativas com o Plano de Integração da Amazônia ao restante do território nacional, a partir do Plano de Metas, com a construção de estradas e demais infraestruturas (NUNES, 2004). Dentre todos os programas de ocupação, estão (KOHLHEPP, 2002; PEDLOWSKI; DALE; MATRICARDI, 1999):

1. O PIN e os programas de assentamento – O Programa de Integração Nacional foi o primeiro a incentivar, na primeira metade dos anos de 1970, a ocupação de terras na Amazônia. Sua estratégia foi o estabelecimento dos PIC (Projeto Integrado de Ocupação) e os PAD (Programa de Assentamento Dirigido);

2. POLAMAZÔNIA – Implantado entre os anos de 1974 e 1980, coordenado pela SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia, o Programa teve como meta criar polos de desenvolvimento, incentivar a produção mineral e a pecuária. Entretanto, os resultados não foram proveitosos, visto que houve uma intensa degradação ambiental ocorrida pela intensa expansão da ocupação e queimadas para a implantação de pastos. Isso gerou conflitos igualmente intensos entre os posseiros e os indígenas. Posteriormente, a produção de gado ficou desvalorizada por não gerar lucros, o que acarretou no corte de financiamentos para a pecuária;

3. POLONOROESTE (Infraestrutura e Agropecuária) – A terceira e última fase de projetos de ocupação se deu logo nos anos de 1980 e foi baseada em três diretrizes: a) Classes rurais de nível social mais baixo como grupos alvo; b) Desenvolvimento de estratégias para a satisfação de necessidades básicas; e, c) Incentivo para métodos participativos. A construção de infraestrutura e a consolidação dos projetos de assentamento também fizeram parte das metas do Programa. Contudo, da mesma forma como ocorreu das outras duas vezes, o Programa contribuiu bastante para o intenso desmatamento e a degradação ambiental. Nesse mesmo período, os projetos de extração mineral retornaram com a antiga ideia do grande Eldorado;

4. Posteriormente, o PLANAFLORO foi implementado no final da década de 1980, com projetos de conservação ambiental no sentido de frear a intensa ocupação e reordenar o território e os conflitos sócio-ambientais gerados pelos programas anteriores.

### 1.1 Plano de desenvolvimento incentivado: o POLONOROESTE

O que foi o POLONOROESTE? O Programa Polonoroeste em Rondônia e no noroeste de Mato Grosso foi financiado pelo Banco Mundial:

> [...] Os projetos de colonização existentes tinham que ser consolidados e novos projetos integrados dirigidos pelo Estado foram estabelecidos. Em 1985, mais de 44 mil famílias foram assentadas. [...] Uma enorme onda espontânea de migração das áreas rurais socialmente degradas do sul e do sudeste, mas também da esfera de conflitos urbanos, foi atraída pela distribuição de terras nos projetos de colonização, que rapidamente se esgotaram. Isso causou, num processo contínuo, enorme aumento do número de terras apossadas e assentamentos descontrolados em áreas com capacidade agrícola muito limitada. Vastas áreas florestais foram devastadas e, em muitos casos, assentados foram expulsos por grileiros e por fazendeiros de gado. As deficiências e problemas aumentaram no Programa Polonoroeste, anunciado anteriormente com tanto otimismo. O programa sucessor, o PLANAFLORO, foi implementado alguns anos mais tarde, visando a reorganizar a problemática situação social e ecológica em Rondônia (KOHLHEPP, 2002; COY 1988).

## 1.2 Os processos migratórios e os processos de colonização

O desenvolvimento demográfico regional de Rondônia foi caracterizado por uma taxa de crescimento anual de 15% durante os anos 70, a mais elevada do Brasil. Os fluxos migratórios rumo às frentes pioneiras atuais advieram das frentes pioneiras “consolidadas” (Paraná, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso) e regiões de ocupação antiga foram responsáveis por esse fenômeno:

> [...] No caso de Rondônia, a migração se mostrava cada vez mais marcante: em 1980, mais de 50% da população de Rondônia vivia há menos de 10 anos na região. Além disso, a migração continuou a crescer no decorrer destes últimos anos (Fig. 1): de 1981 a 1984 a região absorveu 364.320 migrantes em comparação com 254.374 migrantes de 1970 a 1980 (COY, 1988).

O mapa, a seguir, ilustra os estados e regiões nas quais foram registrados os maiores índices migratórios para Rondônia, e os quadros/tabelas na sequencia demonstram o crescimento populacional ocorrido e os projetos de colonização publica incentivados à época, o que vem reforçar e confirmar os índices também identificados nas respostas sobre a origem dos professores migrantes, especialmente do Estado do Paraná:

**Mapa 2** - Mapa demonstrativo do movimento migratório para Rondônia

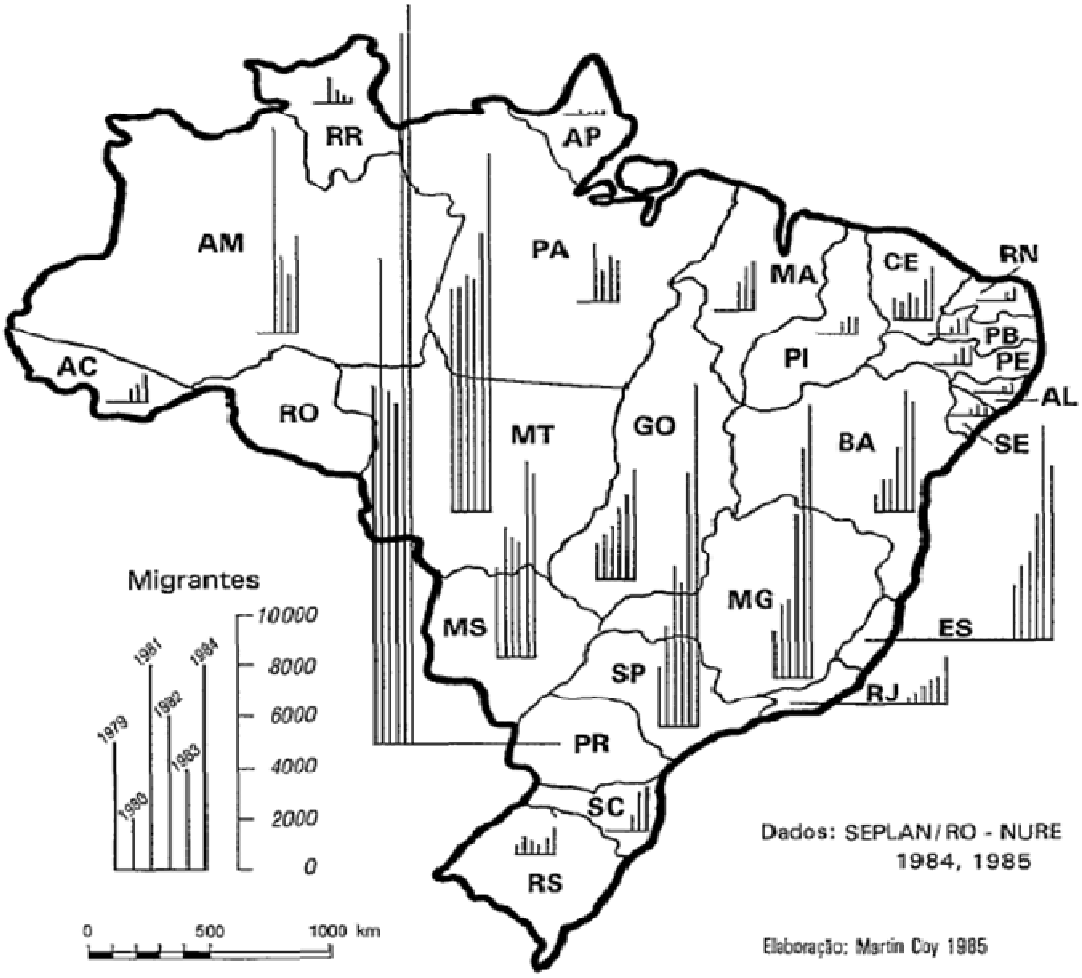



Figura 1: Desenvolvimento da migração para Rondônia 1979-1984. Procedência dos migrantes. Retirado de COY, 1988.

**Fonte**: Martin Coy (1988)

**Tabela 1** - Demonstrativo do crescimento populacional em Rondônia[1]

QUADRO 1 – *RONDÔNIA-POPULAÇÃO E CRESCIMENTO POPULACIONAL*

*1950 – 1985*

| | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1985* |
|---|---|---|---|---|---|
| População | 36.935 | 69.792 | 111.064 | 491.069 | 1.028.429 |
| Crescimento por década (%) | – | 89,00 | 59,00 | 342,00 | 109,00 |
| Crescimento anual (%) | 1960-1970: 4,80 | | | 1970-1980: 15,80 | |

* estimativa.

Fonte: IBGE (1984): Anuário Estatístico do Brasil, 1983, Rio de Janeiro.
Seplan/RO - Coplan (1985): Prejeção populacional, Porto Velho.
Retirado de COY, 1988.

**Tabela 2** - Demonstrativo de projetos de colonização pública em Rondônia

QUADRO 2 – *COLONIZAÇÃO PÚBLICA EM RONDÔNIA – PROJETOS DO INCRA.*

(SITUAÇÃO: JULHO DE 1985)

| Projeto de Colonização | Área do projeto (ha) | Ano de fundação | Parcela média (ha) | Famílias assentadas |
|---|---|---|---|---|
| PIC Ouro Preto | 512.585 | 1970 | 100 | 5.162 |
| PIC Sidney Girão | 60.000 | 1971 | 100 | 638 |
| PIC Ji-Paraná | 486.137 | 1972 | 100 | 4.756 |
| PIC P. A. Ribeiro | 293.580 | 1973 | 100 | 3.106 |
| PIC Padre A. Rohl | 407.219 | 1975 | 100 | 3.689 |
| PAD Marechal Dutra | 494.661 | 1975 | 100 | 4.767 |
| PAD Burareiro | 304.925 | 1974 | 250 | 1.540 |
| PA Urupá | 75.460 | 1981 | 30 | 1.212 |
| PA Machadinho | 382.940 | 1982 | 42 | 2.920* |
| PA Bom Princípio | 190.000 | 1983 | 65 | 1.200 |
| PA São Felipe | s.i. | 1984 | 50 | 450 |
| "Assentamento Rápido" | s.i. | depoisde1980 | 50 | 12.315 |
| "Soldados da Borracha" | s.i. | vários | variável | 1.393 |
| "Gleba G" | s.i. | s.i. | variável | 890 |
| TOTAL | 3.207.507 | | | 44.038 |

*Até julho de 1985. s.i. – sem indicação
PIC = Projeto Integrado de Colonização, PAD = Projeto de Assentamento Dirigido,
PA = Projeto de Assentamento.
Fonte: MEAF-Incra-CEFR, Porto Velho, novembro de 1984, Mirad-Incra-DR/RO, Porto Velho, julho de 1985
Retirado de COY, 1988.

[1] As tabelas 1 e 2 estão indicadas na fonte original como quadros 1 e 2.

## 1.3 Os NUARs (Núcleo Urbano de Assentamento Rural)

**Mapa 3** - Mapa demonstrativo da organização espacial de Rondônia

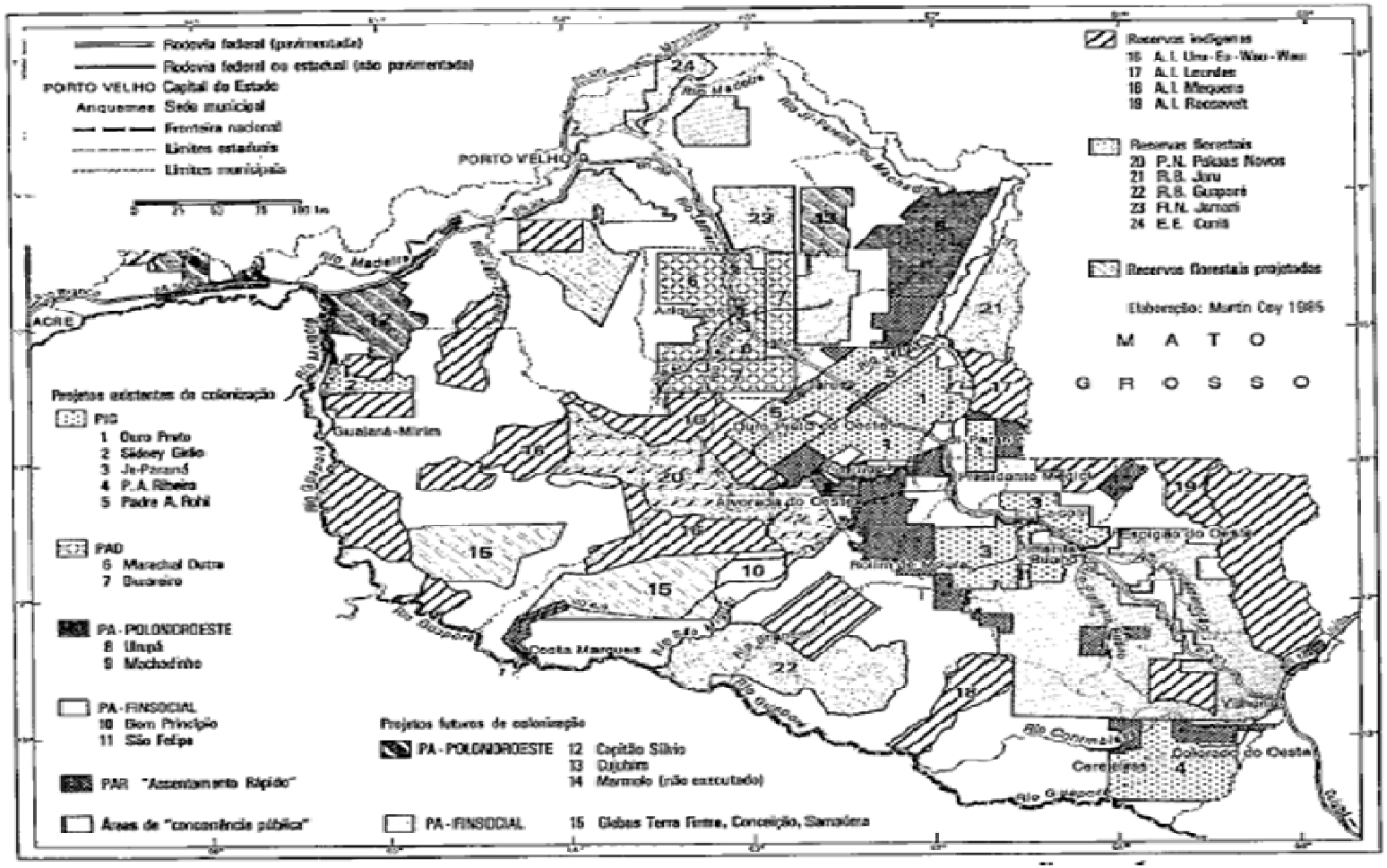



Figura 2: Organização espacial de Rondônia – Colonização pública, reservas indígenas, reservas florestais.
Retirado de COY, 1988.

Os mapas acima e a seguir apresentam a dinâmica de como foi estruturado o processo de colonização incentivada e a estruturação dos Núcleos Urbanos de Assentamento Rural, especialmente no eixo da BR– 364, de forma geral e específica, e como se constituía um NUAR:

**Mapa 4** - Demonstrativo do desenvolvimento rural em Rondonia

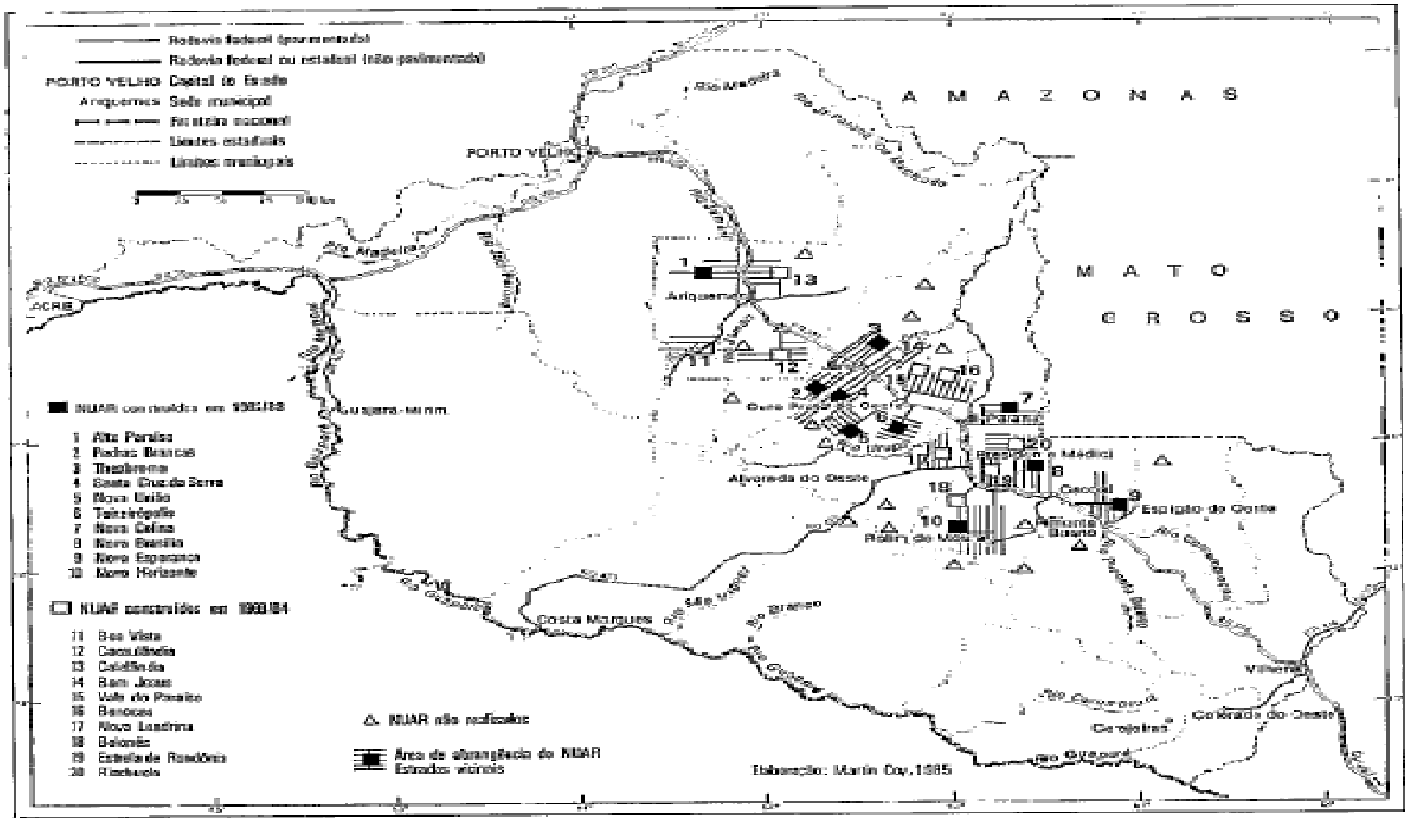



Figura 3: Projeto Integrado de Desenvolvimento Rural em Rondônia – Núcleos Urbanos de Apoio Rural (NUAR) Retirado de COY, 1988.

**Mapa 5** – Demonstrativo do funcionamento de um NUAR.

Figura 4: Mapa Funcional do NUAR "Nova Colina".
Retirado de COY, 1988.

Destaca-se que, na figura acima, é possível identificar, graficamente, de acordo com a legenda, no número 3, o surgimento das escolas inseridas ao núcleo de assentamento e, por consequência, os professores "leigos", em grande parte como membros da própria comunidade.

Foram marcantes os movimentos migratórios sucessivos para o Estado de Rondônia em consequência dos ciclos econômicos (da Borracha, do Ouro e da Madeira e, atualmente da Construção Civil). Do ex-território e do jovem Estado se criou uma imagem do "eldorado brasileiro", estimulado pelas políticas militaristas da época, que usavam a mídia para atrair e incentivar a migração e a ocupação territorial.

Os migrantes vinham em busca de terras e de empregos, especialmente na constituição e consolidação dos poderes públicos: Legislativo, Administrativo e

Judiciário, bem como no campo Educacional. A demanda e oferta reduzida possibilitaram a ocupação de vagas no serviço público com a abertura de vários concursos públicos.

Com o aumento da população, esta passou a exigir escolas e professores, gerando a contratação imediata, em muitos casos, daqueles que se dispunham a exercer a função de professor. A contratação ocorria via entrevista, convite de amigos ou autoridades, teste de seleção.

Esses professores-leigos eram oriundos das diversas regiões do Brasil, aparentemente com maior ênfase da região Nordeste, para a capital do estado e das regiões Sudeste e Sul para o interior.

Ainda que muitos professores viessem já titulados, grande parte dos que ocuparam essa função não possuíam a devida habilitação profissional, sendo identificados e inseridos na categoria de *professores leigos* no sistema educacional.

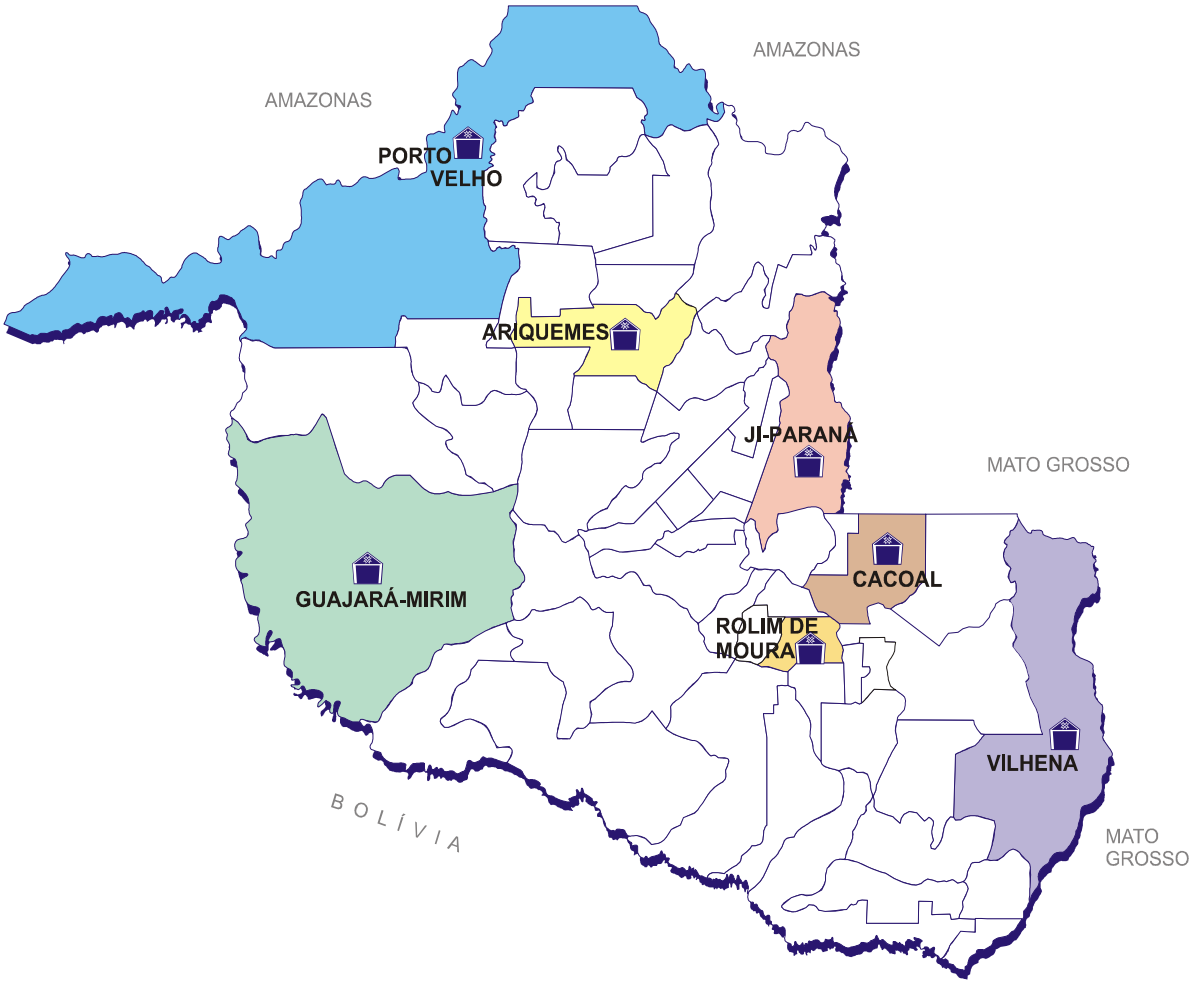
A contratação ocorreu particularmente nos municípios recém criados, decorrente de políticas de colonização, chegando a ter, segundo informações não oficiais, à época, em torno de 80% dos professores nessa condição. Esses movimentos migratórios exigiram a implantação de políticas públicas que viessem atender aos requisitos básicos e necessários para a constituição da estrutura e do funcionamento do sistema público de ensino.

### 1.4 A Universidade Federal de Rondônia e seu papel social e político na formação de professores

Em decorrência da criação do estado, houve o processo de criação e interiorização da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, nos municípios de Guajará-mirim, fronteira com a Bolívia, em Ji-paraná e Cacoal, situados no centro do estado e no eixo da BR – 364, em Rolim de Moura, na região econômica considerada como Zona da Mata e na cidade de Vilhena, na fronteira com o Mato Grosso, considerada a Região - Sul de Rondônia e o Portal da Amazônia.

Posteriormente, na cidade de Ariquemes, também localizada no eixo da BR – 364, numa região geográfica que vem se revelando como forte potencial econômico e político em função das riquezas minerais e produção de Cacau e Café. Esses municípios poderão ser visualizados no mapa ilustrativo a seguir:

**Mapa 6** - Expansão da Universidade Federal de Rondônia – UNIR




**Fonte**: Relatório RIOMAR (2002).

A criação da UNIR teve forte influência das políticas instituídas nos anos 90, que culminaram com a implantação de alguns cursos de licenciatura nessa universidade. Isso porque com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96, deu-se a construção de uma política de formação de professores que favoreceu a consolidação de cursos universitários dimensionados em seus parâmetros pelas licenciaturas, definindo bases para novas políticas. Em que pese a preocupação com o atendimento da demanda escolar e do sistema educacional no Estado, ainda recém criado, foi visível a adesão da universidade às orientações políticas das diretrizes do Ministério da Educação, mesmo as condições para o seu funcionamento não sendo as mais satisfatórias.

Havia por parte da universidade grande dependência do MEC e dos municípios nos quais foram instalados os *campis*, por se tratar de uma universidade em processo de estruturação. Em se tratando de políticas públicas educacionais para formação docente, as universidades, de modo geral, foram diretamente

influenciadas e atingidas por tais reformas, seja por adesão ou por determinação do Ministério da Educação e Cultura – MEC.

A UNIR foi criada em agosto de 1980, como Centro de Ensino Superior de Rondônia (CESUR), com apenas três cursos: Administração de Empresas, Economia e Ciências Contábeis. E em julho de 1982, através da Lei Federal 7.011, foi criada a Fundação Universidade Federal de Rondônia, sendo implantados os cursos de licenciatura em: Educação Física, Pedagogia, Ciências com habilitação em Matemática, História, Geografia e Letras. Cursos esses que permaneceram com forte demanda, tornando-se a base de sustentação para o programa PROHACAP nos anos 2000. Posteriormente, foram criados os cursos de: Direito, Enfermagem e Psicologia, todos esses cursos instalados em Porto Velho, a sua sede.

Em seguida, inicia o processo de expansão para o interior do Estado, a partir de março de 1988, como forma de atender a demanda de estruturação e expansão do estado de Rondônia. Essas iniciativas se caracterizaram naquele momento mais como uma estratégia político-eleitoreira do que uma estratégia de crescimento da universidade, situação que se tornou alvo de fortes criticas, pois, mesmo sendo justificável tal expansão, não havia, de fato, a estrutura necessária para o funcionamento dos cursos. Cursos esses que foram instalados em cinco municípios, estrategicamente escolhidos por regiões de influencia geográfica e econômica do Estado, em parceria com as Prefeituras Municipais. Os *campis* foram implantados na mais completa incerteza.

Os mesmos foram instalados no interior do Estado, nos seguintes municípios:

1. Em Vilhena: o curso de Ciências teve como finalidade a formação de professores para o 1° e 2° graus, criando-se na sequência, em 1989, o curso de Letras.
2. Em Ji-Paraná: o curso de Ciências e após 1989, o curso de Pedagogia.
3. Em Rolim de Moura: os cursos de Letras e Pedagogia, na segunda investida no processo de expansão, após 1989.
4. Em Guajará-Mirim: os cursos de Letras e Pedagogia, e,
5. Em Cacoal: no mesmo período foram criados os cursos de Ciências e Ciências Contábeis e Direito.

A partir de 1990, alguns cursos foram ampliados, criando-se os bacharelados em História e Geografia. Ainda que o foco tenha sido nas licenciaturas, a atenção

maior esteve voltada para o curso de Pedagogia, entretanto este só habilitava supervisores, porém era grande a demanda por outras habilitações como Administradores, Orientadores, Professores para o magistério, alfabetizadores, professores para o ensino especial, para a pré-escola (denominação à época) e outras que foram identificadas como necessárias para o atendimento nas redes de ensino estadual e municipal. Essa demanda, com foco na pedagogia, permaneceu até o inicio dos anos 2000, sendo o curso que atingiu mais de 50% de turmas durante a realização do PROHACAP.

O intenso fluxo migratório se refletia no grande crescimento da população e consequentemente crescia a necessidade de escolas e de professores, chegando ao ponto, do governo do estado buscar em outras regiões, em particular no nordeste, grandes quantidades de professores, para atuarem nas escolas do estado, o que certamente contribuiu para o aumento do número de professores leigos no estado.

Quanto à situação do quadro de professores no Estado, não havia dados precisos que retratassem a situação. Entretanto, foram surgindo trabalhos desenvolvidos por pesquisadores e por recomendação do MEC. Esses levantamentos indicavam que, entre os anos 1980 e 1990, em todo o Estado e nos municípios recém-criados, houve a predominância de escolas rurais, chegando a ter em determinados municípios índices estimativos de 80% de professores-leigos. Nesse sentido, foram movidas ações com vistas a mudar esse quadro. Inicialmente com o projeto Fênix, nos idos de 1997, que, em conjunto com o MEC, visava habilitar o professor-leigo, com previsão para atingir em 1998 todo o Estado. Esse projeto contou com apoio do Fundo de Valorização do Magistério (FUNDEF), especialmente para ser desenvolvido na zona rural.

Apesar de todas as dificuldades, foi visível a presença da Universidade em programas de extensão em parcerias com as secretarias estadual e municipais de educação. A UNIR, por ocasião do início desse programa, mantinha, além da sua sede, mais 06 (seis) *campis* estrategicamente distribuídos, segundo critérios político-geográficos economicamente determinados, nos quais foram situados quatro polos de desenvolvimento do referido programa[2].

---

[2] A UNIR oferecia 21 cursos, sendo que destes, 13 eram cursos em nível de licenciatura (Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Física, Geografia, História, Informática, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Matemática, Psicologia, Química e Pedagogia).

Tanto o estado quanto a universidade, como estruturas políticas e administrativas recentes, com menos de três décadas de criação, enfrentaram e ainda enfrentam inúmeros desafios em seus processos de estruturação e consolidação político-administrativa que se refletem na formação do sistema de ensino público (estadual e municipal).

No início desse processo, em praticamente todos os municípios, foram implantados, com prioridade, cursos de licenciaturas e programas de formação continuada em parcerias com o Estado e Municípios, subsidiados quase sempre pelo Governo Federal, através de convênios e programas para formação de professores.

Ainda como consequência da demanda por formação de professores para a rede pública de ensino, a Universidade, visando atender às recomendações do Plano Decenal de Educação (1994) e da LDB (1996), viabilizou nos anos de 2000, em parceria com o Estado, Municípios, e Sindicatos de Profissionais da Educação, a implantação do *Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos de Rondônia* - PROHACAP, nas áreas de Geografia, Educação Física, Letras/Inglês, Letras/Português, Historia, Pedagogia, Física e Matemática, para habilitar os professores que já atuavam no sistema público de ensino; muitos deles com mais de 10 anos de exercício em sala de aula.

Pode-se dizer que a escola básica desafiou a UNIR - Universidade Federal de Rondônia, única instituição pública de ensino superior no Estado para um novo olhar e a um reavivamento do seu compromisso histórico com a formação inicial e continuada de docentes. Pensar a escola básica a partir de políticas públicas de formação de professores tornou-se tarefa prioritária para a UNIR.

### 1.5 A Fundação Rio Madeira e seu papel na execução do PROHACAP

Conforme consta do seu relatório de atividades 2000, a RIOMAR é uma Instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia. Em relação a sua criação e origem, a mesma surge em decorrência do movimento desencadeado a partir da década de setenta, onde foram criadas junto as Universidades, em particular as

Federais, Fundações de Apoio as suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, como entidades de direito privado, sem fins lucrativos, com autonomia financeira e administrativa.

A RIOMAR foi criada em maio de 1995 para prestar apoio à UNIR com o objetivo de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de prestar serviços de desenvolvimento cientifico e tecnológico de interesse desta e de outras Instituiçoes de Ensino Superior.

A referida fundação tem como missão o de apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, servindo de elo entre a Universidade e a Sociedade, através de oferta de produtos e serviços à comunidade, visando o desenvolvimento cientifico, tecnológico e cultural da região, prestando os serviços demandados pela sociedade, sendo mantida exclusivamente com a remuneração dos serviços prestados. Desde sua criação vem fomentando e apoiando atividades em prol do saber, tornando-se um forte elo de ligação entre as universidades, centros produtores de conhecimento e os mais variados segmentos da sociedade.

Dentro do seu campo de atuaçao e de suas atividades, coordenou a execução e apoiou no campo de cursos de graduação, complementação e capacitação pedagógica, o PROHACAP, realizado em todo o Estado em parceria com o Governo do Estado de Rondônia e com várias Prefeituras Municipais.

Ainda consta do mesmo relatório que, antecedendo ao PROHACAP, a Fundação RIOMAR realizou com exclusividade, como projeto piloto, o “Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da Rede Pública Municipal, realizado em Porto Velho, em parceria com a Prefeitura Municipal, com a interveniência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 02 turmas de Pedagogia, concluídas com a formatura em 15/12/2000.

No mesmo sentido, no campo de seleções e concursos, a Fundação RIOMAR realizou, no ano de 2000, os processos seletivos / VESTIBULAR – UNIR / PROHACAP em convênio com o Governo do Estado de Rondonia e prefeituras para entradas dos alunos do PROHACAP I e, de forma específica, com a prefeitura do Município de Ministro Andreazza.

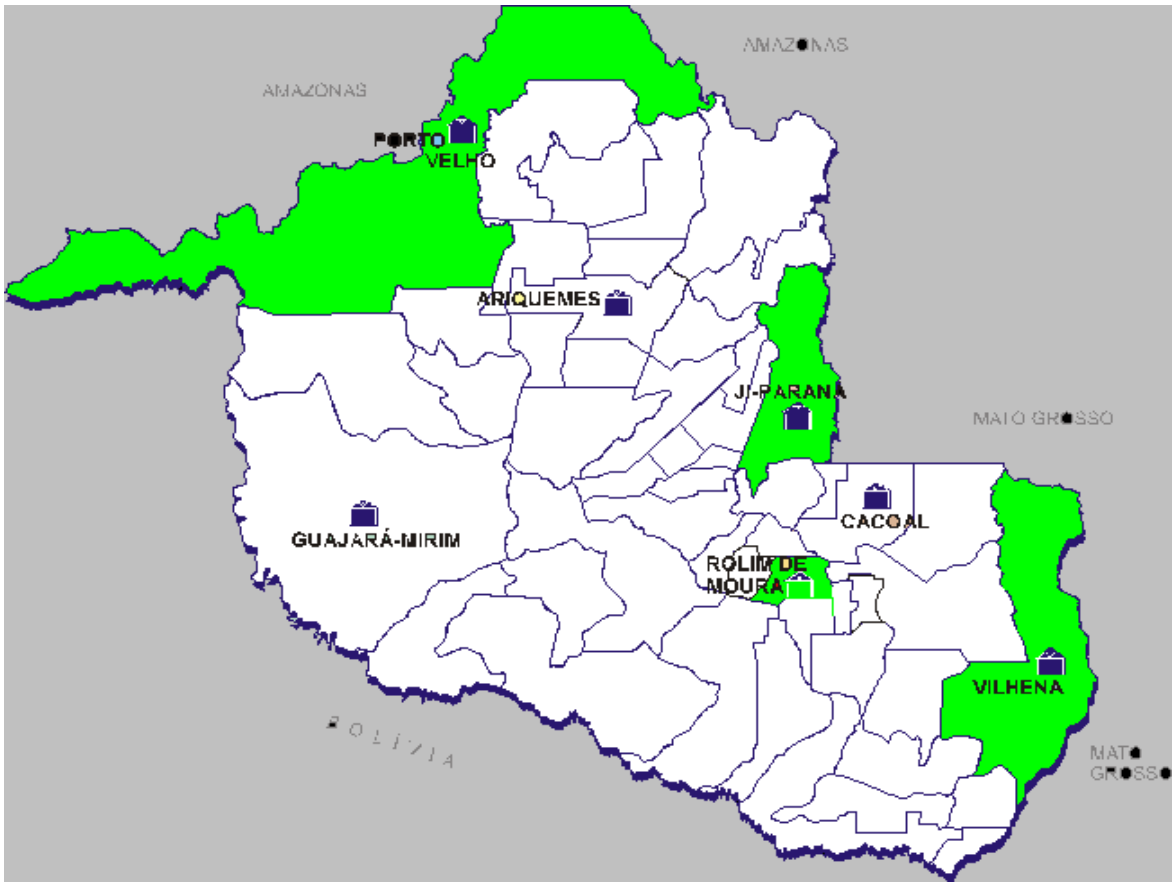
Foi, portanto, a partir desse universo, que me propus a analisar o PROHACAP no âmbito das políticas públicas de formação de professores leigos no Estado de Rondônia, tendo os pressupostos básicos do projeto e da pesquisa

nascidos da convicção de que a prática docente enfrentava e ainda enfrenta desafios e resistências.

Isso me levou a conjecturar que o PROHACAP, como um programa de formação profissional, interferiu na vida dos docentes, gerando contribuições para a prática pedagógica.

O mesmo foi proposto e constituído em 1999 e desenvolvido em três etapas: 2000 (PROHACAP I), 2002 (PROHACAP II), e 2005 (PROHACAP III) e o término com a conclusão das turmas remanescentes em 2009, atingindo diversos municípios do estado, subdivididos em polos geograficamente distribuídos nos municípios de Porto Velho, Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena, conforme o mapa a seguir:

**Mapa 7** - Ilustrativo dos municípios sedes dos polos do PROHACAP




O programa passou por inúmeros desafios e isso ocorreu tanto na constituição de seu aporte físico – por atender a muitos municípios distantes geograficamente, alguns isolados e de difícil acesso - como na preparação dos docentes da UNIR, para atuarem no Programa. Para os polos e cidades onde estavam concentrados os cursos se deslocavam os professores formadores,

oriundos dos *campis* da Universidade e os professores-alunos muitos dos quais, oriundos das zonas rural e urbana, praticamente de todos os municípios do estado, distritos e linhas mais longínquas, de acesso bastante restrito.

Muitas vezes o deslocamento só era possível por via fluvial ou de motocicletas, em estradas quase intransitáveis, sujeitas às condições climáticas adversas da região, para se conseguir chegar aos locais dos cursos. Alguns professores-alunos percorriam até 900 km para chegar à capital do Estado, o que levavam, aproximadamente, 16 horas de viagem.

Mesmo quando as distâncias eram menores, de um município ao polo mais próximo, as adversidades climáticas e geográficas da floresta amazônica se tornavam verdadeiros desafios a serem vencidos por professores-alunos que buscavam formação profissional.

Além disso, grande parte ficava hospedada em alojamentos improvisados nas próprias escolas, onde ocorriam os cursos, adaptando colchões sobre carteiras para não dormirem no chão, ou em redes, em situações precárias por períodos/etapas de 40 dias seguidos, ou mais. As roupas eram lavadas na própria escola e a alimentação era preparada no próprio alojamento ou no refeitório, por eles mesmos ou, em alguns casos, contratavam pessoas para preparar o almoço. Os próprios alunos se revezavam na limpeza do local. Porém, para melhor explicitar a abrangência desse programa, o mesmo será apresentado em seus aspectos gerais, em seção própria, na seção 2.

Assim, acredita-se na relevância desta pesquisa para a sociedade, para a comunidade científica e para os órgãos gestores de políticas públicas, que nele poderão encontrar subsídios com vistas a criação e ampliação da oferta de programas que visem à formação inicial e continuada do professor. Nesse sentido, o interesse foi vislumbrar algumas pistas para se pensar junto aos órgãos governamentais do Estado e com a própria Universidade, a construção de novos desenhos curriculares e diretrizes para os projetos político-pedagógicos das escolas de educação básica.

Em relação à revisão bibliográfica, busquei referências que possibilitassem um maior aprofundamento no que se refere à formação de professores-leigos. Encontrei, inicialmente, a existência de um número especial do periódico “Em Aberto” (1986), dedicado a esse tema, constando dele alguns textos como enfoque,

pontos de vistas, resenhas e um bloco especifico de bibliografias acerca do tema e um vasto referencial, inclusive documentos oficiais e diretrizes, destinadas a orientar programas para a formação de professores, nas décadas dos anos 1970 – 1980, o que possibilitou uma visão geral da situação desses professores à época.

Nesse mesmo caminho, busquei trabalhos acadêmicos mais recentes, Dissertações e Teses que discutissem e/ou analisassem essa temática, porém de modo geral o volume de trabalhos encontrados foi pequeno, se comparado com o volume produzido no início do anos 1980; somente duas Teses e uma Dissertação.

Uma Tese apresentada na Université Du Quebec à Montreal" (1999), no Canadá, discute as representações sociais dos professores não diplomados (leigos) de escolas públicas municipais rurais do Nordeste do Brasil. A outra foi apresentada à USP – 2006, junto ao programa de doutorado em Psicologia da Educação no Brasil, discutindo a questão do - Tornar-se professor, a partir de uma realidade especifica Amazônica, no estado do Pará. E a dissertação de mestrado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a respeito da Capacitação de professores leigos a distância: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde, na África.

De modo especifico, no âmbito da Universidade Federal de Rondônia, foram encontrados mais 06(seis) pesquisas realizadas por seus professores, sendo 04 delas correlatas ao tema estudado, ou seja, duas relacionadas a programas de formação de professores, desenvolvidos no Estado de Rondônia, mais especificamente, no município de Porto Velho, sendo uma apresentada à Universidade de Rovira e Virgili, na Espanha e outra apresentada à USP – Universidade de São Paulo, ao programa de doutorado em Psicologia da Educação. Das outras duas, uma discutiu a "UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA: os desafios e enfrentamentos na constituição de uma instituição universitária Multicampi"; e, a outra tratou de pesquisar a respeito da consolidação do Estado de Rondônia, ambas apresentadas à Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP.

As especificas sobre o programa PROHACAP foram uma pesquisa em nivel de mestrado que discutiu sobre - A Mulher Migrante na Fronteira da Educação: Alunas do PROHACAP em Rondônia, apresentada à própria Universidade Federal de Rondônia, ao programa de mestrado em Desenvolvimento Regional e a outra

pesquisa em nivel de Pós-doutoramento, relacionada ao PROHACAP, apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Em relação ao apoio teórico geral, foi efetuado um extenso levantamento bibliográfico durante a realização do Estagio Sanduíche, na Universidade do Minho, em Portugal, onde tive acesso a vasta bibliografia relacionada à formação de professores, currículo, políticas educacionais, identidade, multiculturalismo, e, ainda, sobre metodologia e métodos de pesquisa. Tive também a possibilidade de utilização do "Programa Estatístico SPSS-16", para o ordenamento das categorias dos dados da pesquisa.

Definidos os apoios teóricos e metodológicos da investigação, passa-se à sua estrutura. O trabalho está organizado em 9 (nove) seções.

Na primeira seção, a Introdução, apresenta algumas reflexões básicas, os objetivos e a hipótese da pesquisa. E discorre-se acerca do Estado de Rondônia, a Universidade Federal de Rondônia e a Fundação Rio Madeira (RIOMAR) como dimensão estadual e local das políticas educacionais destacando alguns dados e informações sobre os processos migratórios e os polos de colonização para o desenvolvimento Estado de Rondônia. Aborda-se a criação e implantação da UNIR, o seu processo de expansão e a implantação, bem como o papel da RIOMAR.

Na segunda seção, apresenta-se e discute-se o PROHACAP no contexto das políticas educacionais, destacando-se preliminarmente algumas bases das políticas educacionais na perspectiva macro e nas dimensões nacionais e os seus reflexos na formação de professores, para então discutir a concepção e execução do programa PROHACAP, objeto de estudo da pesquisa.

Na terceira seção, "O professor e a profissionalização docente", discorre-se sobre alguns aspectos relacionados ao professor: primeiro situando o professor-leigo, com destaque para o "rótulo" professor-leigo tão amplamente, conhecido nas décadas de 1980 e 1990; segundo, formação e treinamento de professores-leigos: limites e possibilidade; terceiro, programas de formação do professor-leigo no tempo e no espaço; quarto, formação de professores e profissão docente; e, em quinto, o pensamento e a ação do professor.

A quarta seção, dedica-se a apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, tais como: a natureza do estudo; a abrangência do projeto; os

procedimentos e as técnicas da coleta de dados; as técnicas de análise de dados e a explicitação da opção de apresentação dos resultados por dimensões.

A quinta seção “Dimensões sociais e profissionais dos professores”, apresenta-se a caracterização social e profissional dos respondentes, a partir dos resultados obtidos.

Na sexta seção, a partir dos resultados obtidos, as “Dimensões do curso, da profissionalização e da atuação profissional”, demonstrando o grau de satisfação dos professores-alunos com os cursos.

A sétima seção “Dimensões políticas e institucionais na pesquisa: Aspectos Políticos e administrativos do PROHACAP e das Instituições”, com base nos resultados obtidos, analisa a avaliação das parcerias entre as instituições UNIR-RIOMAR-Secretarias-Sindicatos; a avaliação da instituição a qual pertence esses professores; avaliação da UNIR como promotora do programa; análise de fatores que determinam o fracasso, e, o sucesso escolar no âmbito das políticas públicas; avaliação do PROHACAP, enquanto programa decorrente de política pública de formação de professores; e, ainda, a avaliação das contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade de ensino a partir dessa profissionalização.

A oitava seção, “Dimensões dos aspectos políticos, didáticos e pedagógicos do Prohacap: olhares e contribuições de professores formadores da UNIR” apresenta a voz e os olhares destes professores com destaque para o modo como eles perceberam o PROHACAP, as Instituiçoes e as parcerias, a Universidade e os departamentos aos quais eles pertencem, e as suas próprias ações docentes.

E, a última seção, “Entre Sonhos e Oportunidades: algumas considerações, os limites e as possibilidades” vislumbradas e percebidas na pesquisa.

## 2 O PROHACAP NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Pretende-se demonstrar que no contexto das políticas publicas e dos programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, aparece o PROHACAP, programa este desenvolvido no âmbito do Estado de Rondônia, pela Universidade Federal de Rondônia, em parceria com diversas instituições.

Assim, será demonstrada uma síntese do Programa, a sua caracterização, em relação aos seus aspectos estruturantes, a sua construção e a sua execução: como ele se constitui, onde, quando, suas bases legais, a metodologia de sua distribuição, ou seja, a engenharia de sua distribuição por todo o Estado de Rondônia. Serão destacados também os aspectos numéricos quanto ao número de alunos, turmas, cursos e ainda descrever onde e como aparecem as parcerias com as secretarias, sindicatos e prefeituras, em cada uma de suas etapas, ou seja, em que momento se caracteriza como PROHACAP I, II e III, pois o Programa foi constituído por três etapas distintas, porém sequenciais e integradas.

Para a fundamentação desses dados foram levantadas informações em relatórios e registros no âmbito da Universidade Federal na Diretoria de Registros e Controle Acadêmico – DIRCA, na Pró-Reitoria de Planejamento, na Fundação RIOMAR e nas Secretarias dos Campis de Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena.

Este tópico também tem o caráter de situar, descrever e discutir a abrangência do programa PROHACAP, dentro das perspectivas do objeto de estudo, sendo este o foco central da pesquisa, analisar o PROHACAP e suas contribuições como políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia e o modo como essas influenciaram na profissionalização de professores-leigos que atuam no sistema de ensino, a partir da percepção dos professores-alunos e dos professores-formadores.

Além disso, de modo específico, na pesquisa, esse foco se desdobra na análise de dois aspectos: do Projeto Político Pedagógico do PROHACAP e seus pressupostos; e, das contribuições do PROHACAP para a formação e o exercício profissional do professor-leigo em Rondônia. Assim, para a sua caracterização política e pedagógica, no tempo e no espaço, em relação à sua implantação, execução e abrangência, o texto será apresentado em três perspectivas: 1) O PROHACAP e as políticas de formação de professores, como forma de visualizar no âmbito do macro sistema das diretrizes das políticas de formação de professores, de

onde nascem as perspectivas desse programa. 2) O PROHACAP: suas concepções e seus aspectos estruturantes, tendo como base o projeto original elaborado e apresentado pela Universidade Federal de Rondônia, perpassando pelos seus aspectos estruturantes, jurídicos e pedagógicos, o seu processo de criação, o modelo de propostas de Diretrizes Curriculares dos cursos quanto aos aspectos teóricos e práticos das disciplinas, a carga horária dos cursos: específicas, estruturantes e pedagógicas, a metodologia teórica e pratica, o modo como foi estruturada a grade curricular, ementário e quadro docente de cada curso e o formato do seu oferecimento em módulos.E, 3) O PROHACAP e os aspectos do seu desenvolvimento e dos seus resultados, perpassando pela apresentação de dados referentes aos números e distribuição dos cursos, turmas, alunos e cidades onde foram realizados os cursos por polo. Além disso, também, de acordo com as fontes encontradas, nos relatórios da UNIR/PROPLAN e RIOMAR, destacados no referencial como referências citadas especificas, foi possível visualizar o conjunto das parcerias e dos convênios, o quantitativo de professores-formadores envolvidos no programa, o número de alunos por polo, o número de alunos - masculinos e femininos, por polo e total e ainda as cidades onde foram realizados os cursos por polo.

Antes, porém, serão apresentados alguns aspectos do Programa no contexto das políticas públicas e como estas influenciaram a sua elaboração.

## 2.1 O PROHACAP: fundamentação, implantação, execução e resultados

Inicialmente, no campo das diretrizes das políticas educacionais, de modo geral, e das políticas de formação de professores, em particular, destacam-se duas dimensões básicas para efeito de compreensão da abrangência da pesquisa, em se tratando de formação e profissionalização de professores: a) Dimensão internacional situando alguns aspectos da convenção de Jontien e a declaração de Nova Delhi (1990), como referência das diretrizes que nortearam a elaboração do Plano Decenal de Educação no Brasil; e b) Dimensão Nacional situando de forma mais direta aspectos relacionados às diretrizes de políticas públicas para formação de professores, em especial o Plano Decenal, para, então, trazer para a realidade de Rondônia o PROHACAP, como dimensão local.

### 2.1.1. O Plano Decenal como diretriz para a educação

Tomando como ponto de partida para a compreensão de onde nascem as diretrizes que, posteriormente, orientam a elaboração, do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), reconfirmadas pela LDB e que influenciaram a construção do Programa de Habilitação de Professores Leigos em Rondônia, apresenta-se parte da introdução da Declaração de Nova Delhi (1990), constante do anexo desta pesquisa:

> Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo reiteraram por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as Metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena de que [...] o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos. (p.123)

Assim, o Ministério da Educação e do Desporto promove a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), tendo sido apresentado pelo ministro, da seguinte forma:

> AOS PROFESSORES E DIRIGENTES ESCOLARES
> Ao propor o debate do Plano Decenal de Educação para Todos — 1993/2003, nas escolas brasileiras, faço-o, primordialmente, como um Ministro da Educação e do Desporto que já foi professor na educação básica, conhecendo. portanto, as dificuldades e obstáculos que professores e dirigentes escolares enfrentam cotidianamente em busca da mais importante meta do Pais, que é a universalização do ensino fundamental com qualidade.
> O Plano Decenal foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do País. Todavia, a sua efetivação depende de esforço integrado e compartilhado entre todas as esferas e agentes do processo educativo, ou seja. a União, os Estados e Municípios, as escolas, os professores e dirigentes escolares, as famílias e a sociedade civil. Torna-se cada vez mais importante que cada uma dessas instâncias e segmentos assumam compromissos públicos com a melhoria do ensino, fazendo da escola um centro de qualidade e cidadania, com professores e dirigentes devidamente valorizados, ajudando o Pais a edificar um eficiente sistema público de educação básica.
> O Plano Decenal propõe metas claras para a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério. Essas metas começam a ser trabalhadas conjuntamente pela União, Estados e Municípios no âmbito de suas responsabilidades constitucionais. Torna-se necessário, simultaneamente, o fortalecimento institucional das escolas para que possam elaborar e executar projeto pedagógico de qualidade, objetivo que requer o apoio e participação dos professores e dirigentes escolares, das famílias e da comunidade próxima à escola.
> Para facilitar o debate do Plano Decenal nas escolas, está apenso á edição que estou encaminhando um Roteiro-Sugestão, que pode e deve ser enriquecido pela comunidade escolar.
> Os resultados desse debate, apresentados sob a forma de um Relatório Síntese, serão compatibilizados em cada unidade federada para serem apresentados e discutidos na Conferência Nacional de Educação para Todos, a realizar-se no período de 30-08 a 2-09-94.
> Por último, expresso o meu reconhecimento público pelo gesto da Associação Brasileira dos Editores de Livros — ABRELIVROS— em viabilizar a edição do Plano Decenal para as escolas, fato inédito que se insere nas estratégias de alianças e parcerias da atual política nacional de educação.
> MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL, Ministro de Estado da Educação e do Desporto Brasília, maio de 1994.(p.2)

Em relação à Escola e o Plano Decenal de Educação para Todos, foi considerado que a partir do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cada país fez seu próprio plano decenal, apresentando suas próprias características, prioridades e grau de desenvolvimento.

Destaca-se que o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo Brasil, em 1993, indicava as diretrizes da política educacional, as quais vinham

sendo aperfeiçoadas e adequadas nos Estados e Municípios, através da elaboração de seus próprios planos, chegando então até a escola a possibilidade de discutir e adaptar o Plano Decenal à sua realidade, registrando seu diagnóstico e delineando suas metas para os próximos dez anos e, consequentemente, conduzindo à discussão do seu Projeto Político Pedagógico, a formação e a carreira do professor, a repetência e a evasão, a avaliação e o acompanhamento do aluno.

Destaca-se que o Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Dessa conferência, resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento. Coube então ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação — compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 — e, dessa forma colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica.

Assim, o Plano Decenal de Educação para Todos, teve como objetivo mais amplo assegurar, até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem a necessidades elementares da vida contemporânea (p. 13), configurando-se como uma proposta de governo para ser discutida com toda a sociedade, representada pelas seguintes instituiçoes:

> Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fundação Carlos Chagas (FCC); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Fundação Bradesco; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Instituto Euvaldo Lodi; Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA); Organização Mundial da Educação Pré-Escolar (OMEP); Federação Interestadual de Associações de Pais de Alunos (FINAPA); Confederação das Mulheres; Associação Brasileira de Antropologia; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Associação Nacional dos Profissionais de Administração de Educação (ANPAE) (p. 14).

Assim, considerou-se que o Plano Decenal de Educação Para Todos (1993) responderia ao dispositivo constitucional que determinava "eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" nos próximos dez anos (1993-2003), cujo horizonte deveria coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica no Brasil.

Tais diretrizes de política serviram de referência e fundamentaram os processos de detalhamento e operacionalização dos correspondentes planos estaduais e municipais. Logo, o Plano dependeria do compromisso da União, dos Estados, dos Municípios, das famílias e de outras instituições da sociedade civil.

O Plano Decenal é conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica (p.15). E ainda considerou-se que:

> Neste horizonte, Nova Delhi configura-se como um compromisso internacional por um lado, na medida em que o Brasil é integrante de uma comunidade que transcende suas fronteiras, e, por outro, por assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e eqüidade, uma educação básica de qualidade (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p.15).

Dentre os objetivos da Educação para Todos, destacam-se alguns deles, os quais já vislumbram relações com os processos de formação de professores, quais sejam:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem que:

> Compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 73).

2. Expandir o enfoque. Isso significaria a necessidade de um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino. Enfoque abrangente compreenderia o seguinte: “a) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; b) concentrar a atenção na aprendizagem; c) ampliar os meios

e o raio de ação da educação básica; d) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e, e) fortalecer alianças" (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 74). Assim:

> O progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos. [...] Para tanto, seria necessário universalizar a educação básica, melhorar sua qualidade e tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. (p.74)

3. Superar as disparidades educacionais. Isso abrangeria dentre outros: - as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas - não devendo sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

4. Concentrar a atenção na aprendizagem, como forma de garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.

5. Fortalecer as alianças, onde:

> As autoridades [...] nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. [...] requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. [...] articulações e alianças serão necessárias a esta tarefa. [...] articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: [...] entre os órgãos educacionais e demais órgãos do governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações e outros setores sociais; (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p.76)

Nessa perspectiva das alianças, podem ser vislumbradas as parcerias para a execução do PROHACAP, destacando-se que:

> As condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhoradas em todos os países signatários da Recomendação Relativa. Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. (PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, p. 78).

Destaca-se ainda nesse documento, a necessidade de: desenvolver uma política contextualizada de apoio, no sentido de [...] garantir [...] sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica.

Como Compromisso Nacional de Educação para Todos, os participantes da Semana Nacional de Educação Para Todos, em maio de 1993, decidiram propor a seguinte agenda de compromissos para orientar o Plano Decenal de Educação Para Todos e assim responder aos reclamos da democracia e da cidadania no Brasil. Dentre os quais:

> a) Elevar a qualidade do ensino fundamental, reconhecendo a escola como espaço central da atividade educativa, dotado de estrutura material, pedagógica, organizacional e financeira capaz de oferecer à comunidade escolar condições de realizar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes. b) Atribuir às unidades escolares, nos sistemas de ensino, crescente autonomia organizativa e didático-pedagógica, propiciando inovações e sua integração no contexto local. c) Valorizar social e profissionalmente o magistério, por meio de programas de formação permanente, plano de carreira, remuneração e outros benefícios que estimulem a melhoria do trabalho docente e da gestão escolar. (p.87)

Percebe-se que, como consequência desses compromissos foi gerado o compromisso da Universidade Federal de Rondônia para a elaboraçao da proposta do programa de formaçao de professores sustentado por essas diretrizes.

A seguir, discute-se então a perspectiva das dimensões nacionais das políticas educacionais e as repercussões dos organismos internacionais nas políticas de formação de professores.

### 2.1.2 Dimensões Nacionais das Políticas Educacionais: repercussões de organismos internacionais e agendas que influenciaram as políticas de formação docente

Tomando por base os estudos de Tamboril (2005), destaca-se no contexto das políticas públicas a construção de um cenário, gerado por organismos patrocinadores de uma agenda internacional e nacional para a educação na década de 1990, bem como destaca-se alguns dos eventos que contribuíram para a definição de uma agenda internacional e nacional para a educação na década de 1990, procurando demonstrar como se dão as influencias internacionais e a

construção das relações das agências com as instituições executoras da educação, para então chegar ao PROHACAP.

Assim, nesse cenário configurado principalmente a partir da década de 1980, a educação formal passa a ser a mais sólida alternativa para que as pessoas possam, por meio dela, apropriar-se das ferramentas necessárias para produzir e sobreviver nestas sociedades que, em função dos avanços tecnológicos, apresentam-se cada vez mais exigentes e sofisticadas.

Os organismos internacionais de caráter financeiro como os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento, especialmente o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial (BM) assumem papel preponderante de mentores dessa agenda. Além destes, na mesma proporção, as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), em particular, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e o Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDELAC), tornaram-se parceiros fundamentais.

Nesse sentido, destacam-se também eventos internacionais, ocorridos durante a década de 1990, que contribuíram significativamente para a construção de uma agenda internacional para a educação, além de terem “protagonizado uma nova onda de acordos internacionais e uma redescoberta da educação como um campo fértil de investimentos”(VIEIRA, 2001, p. 61).

Em articulação essas perspectivas teóricas, dos organismos e agências multilateral, é possível destacar alguns dos eventos que influenciaram a definição de agendas internacional e nacional para a educação, em que os argumentos de que a realidade mundial de problemas e misérias acumulados historicamente exigia dos governantes em geral, um esforço concentrado na tentativa de se construir coletivamente eixos norteadores de políticas sociais em consonância com o novo desenho mundial. Assim, destacam-se alguns eventos, quais sejam:

> a) A convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, considerada como a Carta Magna para as crianças de todo o mundo e como um dos primeiros marcos, rumo a construção de uma agenda internacional para a educação. Evento considerado pelo UNICEF como o instrumento de direitos humanos, mais aceito na historia universal. b) O Comitê Intergovernamental do PROMEDLAC, também no âmbito das políticas educacionais também definiu suas metas, dentre elas, assegurar a escolarização de todas as crianças em idade escolar... a de eliminar o analfabetismo antes do fim do século XX.... desenvolver e ampliar os serviços educacionais para adultos ... e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas educacionais por meio da realização de reformas educacionais. c) Dentre outros eventos, também mereceu destaque a Conferencia Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, considerada como um dos mais importantes eventos, constituindo-se um marco para a educação, tendo sido financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e BM, a qual teve a participação de 155 países, gerando o conhecido relatório Dellors (2001).

A partir dessa conferência, foi inaugurado o inicio de uma nova década, considerada decisiva para a definição das políticas educacionais. Procuram-se, assim, nesta pesquisa os reflexos dessas diretrizes na construção e consolidação de políticas educacionais no Brasil, as quais, por extensão, influenciaram as políticas de formação docente em todo o País.

Quanto aos aspectos legais da formação de profissionais, tornaram-se um marco decisivo nas políticas de formação docente no Brasil as diretrizes da LDB – 9394/96 que, em seus desdobramentos, possibilitaram e asseguraram a implantação dos Institutos Superiores de Educação - ISE, como instâncias responsáveis pela oferta de cursos destinados à formação docente, o que provocou a consequente expansão dos sistemas particulares de ensino para a formação de professores.

Em decorrência dessa lei, muitas foram as regulamentações subsequentes, com a emissão de Decretos, Artigos e Pareceres que regulamentaram esse assunto. Na análise de Tamboril (2005), ela chama a atenção para o fato de que:

> Ao definir no artigo 62 da LDB e confirmar por meio de decretos que os ISE com seu curso Normal Superior como *locus* privilegiado para a formação docente, a política educacional brasileira, basicamente retira das universidades a responsabilidade de formar professores para atuarem na educação básica, especialmente na educação infantil e nas series iniciais do ensino fundamental através dos cursos de Pedagogia", o que também tem sido destacado na analise de outros autores que discutem formação de professores, portanto, este foi um encaminhamento marcante no processo de formação docente no Brasil.

Dentre outros elementos reguladores das políticas educacionais no Brasil, pode-se destacar também a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE, em janeiro de 2001, com a participação, de um grande número de professores, tidos como referência e consultores do Brasil e de outros países que participaram na construção do plano.

Assim, as reformas educacionais, realizadas, no Brasil, inscreveram-se no contexto mais amplo, das reformas no campo internacional, procurando alinharem-se à nova ordem mundial, mais acentuadamente no período do governo – Fernando Henrique Cardoso - FHC.

Nesse sentido, Torres (1996, p. 273) destaca que o Brasil é um bom exemplo do que são as políticas do Banco Mundial – BM. O autor argumenta que o modelo de formação praticado, tanto inicial quanto em serviço, que tem predominado nos países que seguem as orientações do BM, já revelou claramente sua ineficiência em não produzir os resultados esperados.

Ainda numa perspectiva de reflexão crítica sobre aspectos da realidade do sistema de formação de professores nos anos 90, em que as medidas propostas e adotadas pareciam se inspirar em figurinos importados, Ludke, Moreira e Cunha (1999) argumentam a respeito das repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores brasileiros.

Os referidos autores analisam aspectos de propostas sobre a formação de professores desenvolvidas em vários países ou apresentadas pelo Banco Mundial, focalizando de modo especial as experiências dos países onde se formaram e os seus possíveis reflexos sobre as propostas adotadas no Brasil nos anos 90.

Assim, nos anos de 1993-1994, novas Diretrizes Gerais foram instituídas pelo MEC, para a capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica, demonstradas em alguns de seus tópicos:

> [...] política do Ministério da Educação e do Desporto, voltada para o aprimoramento qualitativo da oferta pública da educação e a elevação gradativa dos níveis de escolaridade da população brasileira, a valorização do magistério, representa compromisso político e uma ação programada da União, Estados e Municípios.
> A recuperação do papel social e pedagógico do professor, pela adoção de medidas que assegurem a sua progressiva qualificação e a melhoria das condições da carreira, salário e trabalho docente, constitui-se um imperativo que se impõe para a viabilização de uma política educacional de qualidade... tem por objetivo divulgar as diretrizes gerais que orientam a atuação do MEC nesta área.

Fica evidente também no discurso oficial o otimismo e a promessa de valorização do magistério, como uma das linhas prioritárias da ação governamental, com propostas de soluções encantadoras que resolveriam todos os problemas da formação de educadores e da educação de maneira geral. Também, por recomendação do MEC, foram instituídas ações das universidades voltadas para o ensino fundamental, através do PROEXT- Programa de Extensão que, mesmo tendo essa finalidade, teve como linhas básicas de atuação a capacitação de professores e produção de material didático.

Como consequência desses incentivos, no contexto da extensão universitária, foram oferecidos inúmeros cursos de reciclagem (como eram denominados à época e que com o tempo passou a ser denominado formação continuada) e capacitação de professores da rede de ensino de 1º e 2º graus (denominação da época), dentro dos programas das secretarias de educação e que ainda podem ser percebidos atualmente dentro do programa de Desenvolvimento da Educação - PDE.

Apresentar o panorama de programas de formação, decorrentes das políticas públicas para a educação, tem um sentido direto nesta pesquisa, para compreender a complexidade da formação e do trabalho decente e ao mesmo tempo ajuda a identificar algumas referências que apontam para a capacitação dos professores-leigos que, em sua maioria, participaram dos programas no contexto de Rondônia, que é o foco da minha pesquisa.

Destaca-se no âmbito das políticas direcionadas e defendidas pelo MEC nos anos 90, dentre as propostas de políticas governamentais para a educação brasileira, em particular o PROEXT - Programa de Extensão que chegou com ímpeto junto aos professores e as instituições, destacadamente pelo montante de recursos destinados à sua execução, portanto, foi um programa que marcou essa época.

Através do programa o Ministério da Educação e Cultura - MEC fez uma convocatória às instituições de ensino superior, para que essas, em ação conjunta, apresentassem projetos de extensão universitária com ações específicas e voltadas à integração da universidade com o ensino fundamental, com o apoio financeiro do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - F.N.D.E., nas seguintes linhas de ação: 1) Formação de professores do ensino fundamental, de 1ª a 4ª série e professores-leigos. Estes, posteriormente, vieram a ser beneficiados pelo programa de formação de professores que, em Rondônia, foi denominado de PROHACAP. 2) Produção de material didático; e, 3) Educação de Jovens e Adultos, voltada para a capacitação de recursos humanos.

Para o Ensino Fundamental – apresentou-se como sendo a Política prioritária do governo naquela época, tomando como ponto de partida quatro eixos principais: 1) Prioridade à educação básica ou fundamental; 2) A reforma do ensino técnico e a plena autonomia das universidades; 3) A descentralização das atividades executivas do MEC. 4) Estabelecimento de programas de avaliação para todos os níveis de ensino.

Naquele momento, identificou-se que o objetivo do MEC foi promover mudanças consideradas necessárias, instituindo as seguintes propostas: 1) A PEC - 233 propondo a criação do fundo de desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. 2) Elaboração dos Parâmetros Curriculares voltados para as quatro séries iniciais. 3) Formação e capacitação docente, através das seguintes ações: a) TV escola, como elemento de apoio ao professor e à sala de aula. b) Programa de material didático. c) Apoio e financiamento a projetos de capacitação e formação continuada de professores, articulado com as universidades. 4) Implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Dentre outros.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB), a Formação do Professor gerou grandes polêmicas em torno dos seus textos, das suas tramitações e aprovações, gerando certezas e incertezas, como um período de muitas instabilidades no processo de formação, com consequências diretas no trabalho docente dos professores.

Nesse contexto de discussões, surge, em 1993/94, o Programa de Formação Parcelado em Rondônia, para formaçao de professores em convênio com a prefeitura do Município de Porto Velho, como embrião para, nos anos 1999/2000,

implantar o PROHACAP, causando grande impacto, pois mobilizou mais de 8.000 professores e muitas instituições, tanto individualmente quanto em parcerias.

Em análise os principais pontos que abordam a Formação dos Professores e estabelecem um comparativo entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior e a atual podem ser destacados pontos significativos e perspectivas que foram criadas para a formação profissional dos professores a partir da nova Lei.

Tal análise possibilita visualizar a quantidade de ações decorrentes das diretrizes que, após os anos 70, vieram marcando visivelmente os caminhos da formação e da prática docente em cada década, ou seja, nos anos 80, nos anos 90. E, nos anos 2000, também não diferente; novas propostas foram apresentadas no bojo do ideário da globalização, da inclusão digital e da modernização tecnológica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional anterior era composta por um conjunto de reformas educacionais que tiveram a finalidade de ajustar a educação brasileira ao novo regime implantado à época e, em decorrência, regulamentar as reformas aplicadas na educação como um todo.

Nas Leis 5.692/71 e 5.540/68, constata-se que a formação de professores e especialistas seria feita em níveis progressivos, ajustando-se as diferenças culturais e regionais aos diferentes objetivos dos graus de ensino, matérias e fases de desenvolvimento dos alunos. E, como exigência para a admissão de professores, a formação mínima seria: Ter Magistério em nível de 2° grau para lecionar de 1ª. a 4ª. série do 1° grau; Ser graduado, com Licenciatura Curta para lecionar de 1ª. a 8ª. série do 1° grau e Plena para o 1° e 2° graus; Ter Magistério mais um ano de Adicional para lecionar na 5ª.e 6ª. série do 1° grau e Ter Licenciatura Curta mais um Adicional de um ano para lecionar na 1ª. e 2ª. série do 2° grau( Art. 30, da Lei 5.692/71).

No caso dos especialistas, pedagógico e administrativo, e dos professores para o ensino de 2° grau, ficariam a cargo das universidades as suas formações, (art. 30 da Lei 5.540/68). A formação dos demais professores seria feita em instituições diversas, Universidades, Faculdades ou Escolas credenciadas com adaptações para essa finalidade (Art. 78 da Lei 5.692/71).

Ficou, portanto sob a responsabilidade dos Sistemas de Ensino a ação de estimular a reciclagem, atualização e o aperfeiçoamento dos professores e especialistas. A nova Lei determinava que seriam profissionais da educação: os

docentes, o administrador escolar, o supervisor escolar e o orientador educacional(art. 60).

Quanto à formação desses profissionais foi fundamentada na associação entre teoria e prática, no aproveitamento de formação e experiência anterior bem como na formação preferencial em nível superior (art. 61). Para atuar na educação básica, a exigência foi que a formação seria feita em Universidades ou em Institutos Superiores de Educação.

Deveria essas instituições manter cursos específicos para formação pedagógica de profissionais que queiram se dedicar à Educação Básica, bem como deveriam oferecer programas de educação continuada que possibilitasse a formação de profissionais de educação nos diversos níveis, ao mesmo tempo, que se recomenda a instalação de programas de cursos parcelados (art. 62).

Esse foi um programa oferecido pela Universidade Federal de Rondônia, como o embrião para mais adiante se elaborar o projeto do PROHACAP, para a capacitação de professores leigos no estado de Rondônia. Para a preparação de professores para atuarem na educação infantil e de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental, foram mantidas as escolas Normais de 2° grau (art. 64). Cursos esses que vieram a ser extintos posteriormente.

Passou também a ser uma exigência para o magistério superior os níveis de Mestrado e Doutorado (art. 66). Assegurando-se, portanto o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço (art. 67, TI). Tornou-se incumbência dos Estados assegurar a formação dos profissionais da educação - (art. 11, III).

Em decorrência de sua aprovação e publicação instituiu-se a Década da Educação, cabendo aos Municípios, aos Estados e à União, o desenvolvimento de programas que possibilitassem a capacitação dos professores em exercício, devendo inclusive utilizar para tal recursos da Educação à Distância.

Ficou determinado também que, até o final da década da educação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 88, parágrafo 3° III e parágrafo 4°). Nesse universo situa-se o quadro da formação de professores em Rondônia.

### 2.1.3 Diretrizes e tendências atuais para formação docente

Em relação aos elementos das diretrizes componentes das políticas de formação, formuladas pelo governo brasileiro, toma-se por base a análise de Moraes (2003) sobre as – Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior – publicadas pelo Ministério da Educação, em suas duas versões, de Maio de 2000 e de Abril de 2001, portanto o mesmo documento, ambas versões aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em se tratando de documentos oficiais, nas duas versões são identificadas algumas características comuns em sua estrutura, quais sejam: são documentos extensos, prolixos, idealistas, literalmente propositivas e prescritivas quanto as expectativas de excelência nas políticas de formação docente a serem implementadas no país naquele momento. Porém, em seus textos, há pontos divergentes, quanto ao que é pedagógico e o que é conhecimento. Há, de modo geral, uma espécie de dá e tira, ou seja, ao mesmo tempo propõem e restringem, salientam e reduzem, liberam e selecionam. Tais situações são consideradas por Moraes (2003), como campo movediço de incoerência.

Nas duas versões, os discursos utilizados são considerados como bem construídos e bem elaborados, levando os leitores a dificilmente discordarem dos fundamentos de suas propostas e intenções, como por exemplo, que há a necessidade de revisão dos modelos de formação docente; fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências; e ainda, dentre outras, preparar professores para serem agentes dessas mudanças e estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente.

Uma questão importante a ser considerada na relação entre o campo disciplinar e o campo da didática que se estrutura o ser docente e onde se produz o conhecimento docente. Teoricamente é onde se apropria do conhecimento cientifico, que, enquanto campo disciplinar, conduz a compreensão de sua produção e sua socialização, articulados ao seu modo de transmissão.

Entretanto, no modo como se colocam, nos dois documentos, o formato dado ao conhecimento, muda a direção do conceito de sua apropriação, a partir de outro

conceito, o de *âmbito de conhecimentos,* entendido supostamente de caráter interdisciplinar, o que também de certa forma é entendido por alguns educadores como uma estratégia de esvaziamento de conteúdos das disciplinas, portanto a minimização de sua abrangência.

Enquanto "âmbito de conhecimentos" pode ser considerado como agrupamento no seu interior, de várias disciplinas específicas, ou a indicação de temas e subtemas das diversas áreas de conhecimento. Nesse campo de proposições, há direcionamentos e defesa da formação de um profissional para dominar um conjunto de competências.

Em relação ao conhecimento propriamente dito, há uma visível diferença de redação entre as duas versões. Moraes (2003) destaca que na primeira versão, refere-se a conhecimento como sendo um conjunto de saberes necessários à composição da competência docente:

> [...] Saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverão ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor (p.)

Na segunda versão, a proposta se revestiu de base para a resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE, em que nem mesmo a rudimentar ideia de conhecimento da primeira foi mantida. Nesse caso, a formação profissional foi colocada numa posição onde deveria articular-se diretamente com o desenvolvimento das competências e não com os saberes ou conhecimentos. Conhecimento, nesse caso torna-se meio ou recurso.

Em relação à pesquisa as duas versões apresentam a mesma concepção, categorizando-a em dois níveis: a) a que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor, e b) a acadêmica ou a pesquisa cientifica. Em se tratando de texto/proposta oficial de formação docente, há indicativos de uma tentativa de reduzir os aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, para procedimentos e instrumentos de ensino, havendo uma clara dissociação entre pesquisa e produção de conhecimento. Isso sugere um documento permeado de elementos que cerceiam as possibilidades de critica e debate, levando ao comprometimento da dinâmica do processo educativo, ao mesmo tempo em que ameaça a sua própria identidade. Há

um reducionismo da pesquisa em educação na universidade, pois formação docente é nela que acontece; dela é que teria que sair às proposições.

Essa ideia da desconstrução da cientificidade na formação docente pode estar associada ao eufemismo da profissionalização, como figura marcante nas políticas de profissionalização, das reformas educativas, dos anos 1990, não só no Brasil, mas na América Latina.

A profissionalização tem representada a base para a construção de consensos em torno de uma reforma, como tentativa de consolidar a dualidade na formação de professores, embasada em abordagens sociológicas dos estudos sobre essa questão, apontando para uma tendência de que tal proposta oficial sinaliza para que a instituição de um novo profissionalismo docente esteja articulada a ideologia do gerencialismo, a qual vem sendo abertamente disseminada no campo educacional.

Esse tipo de conjugação conduz a *desintelectualização,* já evidente, do professor, dando a ele um perfil de profissional competente tecnicamente, porém, politicamente, desarticulado, desatento, e como se refere Shiroma, in Moraes (2005), inofensivo, que evidencia traços de especialista, preocupado, mais do que com o conhecimento, com a sua avaliação e suas recompensas.

Aliada a essa questão do exacerbado discurso da profissionalização, que ganhou espaço a passos largos na formação docente, está ocupando significativa importância a questão das competências que, nas perspectivas da análise de Shiroma e Evangelista, In Moraes(2005 p. 81-98), buscam compreender o uso que se faz  da noção de profissionalização docente, nas reformas recentes, onde são identificados indícios de uma centralidade, atribuindo, ou transferindo de forma sutil ao professor, a solução de problemas que vão além da esfera educativa. O conhecimento é campo do “vocabulário da prática e não da teoria”.

Tais indícios podem ser reforçados na análise de Moraes, Shiroma e Evangelista (2005. p. 129-149) onde apontam a tendência de adesão pragmática no ensino superior, o que certamente, como já identificado em argumentos anteriores, é o reflexo da exacerbada ideia da profissionalização na formação docente.

Essa análise tem como centro para discussão o reflexo da racionalidade das diretrizes, contido nos documentos oficiais, apregoando soluções para a formação superior de docentes nos anos 90 e que estão retornando e ganhando força e se

efetivando nos dias atuais, numa espécie de resgate daquilo que fora proposto anteriormente.

Esses documentos oficiais, que estabelecem essas diretrizes, dando sustentação conceitual e política para a reforma do ensino superior no Brasil, encontram-se embasados por orientações de instituições e de organismos internacionais, como Banco Mundial e UNESCO, considerados centros irradiadores e balizadores das diretrizes das reformas para países em desenvolvimento.

Por esse prisma, percebe-se que a ciência passa a ser valorizada, não mais pela sua essência, pelo conhecimento que ela pode produzir, mas a partir de seus subprodutos tecnológicos, especialmente de áreas emergentes, tais como: informática, robótica, mídia, microeletrônica, telemedicina, teletrabalho, bibliotecas digitais, e na área da educação, a EAD, que tem se manifestado com bastante ênfase como uma vertente em potencial da educação e que ganha força a cada dia.

Aspectos esses que têm ocupado a linguagem do momento, como a chamada sociedade do conhecimento. Tais inovações como componentes do conhecimento atual, pelo grau da inovação, tem ocupado significativo espaço, gerando impactos significativos na área educacional, pois se fazem presentes de forma bastante visível, nas definições das políticas publicas nacionais e nas que são emanadas de agencias multilaterais.

Diante de tais perspectivas há de considerar que o ensino, em especial nas universidades, no processo de formação docente, deva estar vinculado com a pesquisa e esta, por sua vez, não esteja separada enquanto um processo racional no mundo. A pesquisa deve ser algo que faça parte intrínseca do processo educativo, desde que se tenha em mente uma educação destinada a formar pessoas com autonomia, assegurando uma convivência social produtiva e ética.

Assim, passa-se a seguir para a explicitação do Programa PROHACAP.

## 2.2 Concepção e aspectos estruturantes do Programa

Neste tópico será apresentado o projeto do Programa e sua abrangência, seus pressupostos teóricos, jurídicos, sócio-políticos, filosóficos e pedagógicos; como ele se constitui e se constrói.

A concepção inicial do PROHACAP consta do processo 23118.000782/99-32, de 28.05.1999, originado a partir da Pró-reitoria Acadêmica – PRAC/UNIR,

direcionada para a câmara de ensino dos conselhos superiores para analise e parecer.

O referido processo está constituído pela proposta do projeto dos cursos parcelados, da ata da reunião da comissão institucional responsável pelas diretrizes acadêmicas do projeto e da proposta de resolução para o estabelecimento de diretrizes acadêmicas e legais do projeto. Constam ainda do mesmo, em seus anexos, referências à criação da comissão de elaboração do Projeto de cursos Parcelados – Portaria no. 336/GR/28.04.1999, a Ata da Reunião da referida comissão, os fluxogramas do funcionamento do projeto e das relações com as instituições parceiras e, ainda, um modelo de minuta de convênio.

Cumpridas as exigências legais e obedecidos os trâmites administrativos, o projeto recebeu parecer favorável nº. 289 da Câmara de Ensino, de 31/05/1999, sendo aprovada a criação do programa na reunião plenária extraordinária 75ª. sessão extraordinária, o que gerou a emissão da resolução 293/CONSEPE, de 02 de junho de 1999. Conforme consta do seu Art. 1º.:

> Fica criado e implantado o **Programa Especial de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos** da rede pública Federal, estadual e Municipal de Rondônia – (PROHACAP), para atender professores leigos que estejam em pleno exercício do magistério no Estado de Rondônia.

Destaca-se que todos esses documentos acima mencionados como anexos do projeto estarão nos anexos da pesquisa.

Diante da aprovação, o projeto retorna para a Pró–reitoria Acadêmica para as providências de sua execução, tendo como coordenação acadêmica os seguintes setores: a Pró-reitoria Acadêmica (PRAC); o Núcleo de Educação – NED; a Diretoria de Controle Acadêmico (DIRCA) e as Coordenações de cursos dos departamentos específicos, e como Coordenação Operacional do projeto ficou a Fundação RIOMAR; a Pró-reitoria de Planejamento (PROPLAN) e a Pró-reitoria de Administração da UNIR.

O referido projeto foi estruturado da seguinte forma: uma apresentação; os fundamentos jurídicos e legais do PROHACAP; um quadro demonstrativo com a relação dos cursos de Licenciatura; os modelos de enquadramento das propostas de diretriz curriculares; o demonstrativo dos polos de atuação, acompanhado das referidas planilhas de custos de cada turma, por polo; e dos seus anexos já

mencionados acima. Estrutura essa distribuída em dois volumes do processo, ou seja, Vol. I e II.

Na fundamentação inicial, da justificativa do projeto constam argumentos de que a UNIR, face ao novo quadro que se apresentava da política nacional de educação, ao final dos anos 1990, após a edição da nova LDB, se viu diante de um grande desafio:

> Oferecer aos professores leigos, com apenas o ensino médio, da rede publica estadual e municipal do sistema educacional do Estado de Rondônia, uma alternativa para adquirirem habilitação em cursos de licenciatura, de graduação plena e assim capacitá-los para atuarem, devidamente, na docência do magistério em todas as séries do ensino fundamental e médio, dentro do prazo de quatro anos.

Era uma necessidade visível desses professores se habilitarem, tanto do ponto de vista social e profissional, como de uma questão econômica e política da sociedade, diante da necessidade de melhoria da qualidade da educação e a busca de solução. Isso precisava vir da própria realidade da Universidade e do Estado de Rondônia e não de fora ou de outras esferas do Governo Federal.

Essa tomada de posição para a habilitação desses professores leigos, dentre outros fatores significaria a perspectiva de melhoria na educação pública do ensino básico; asseguraria aos mesmos a permanência na atividade docente, afastando a possibilidade de demissão; a melhoria da remuneração e consequente melhoria da qualidade de vida; e, especialmente, a melhoria do desempenho profissional com mais estimulo para suas práticas docentes.

Além do desafio de oferecer o programa para capacitação desses professores, como única instituição pública de formaçao de professores, a Universidade se viu diante de dois grandes obstáculos: mesmo desfrutando da Autonomia Universitária, consentida pela constituição e regulada pela nova LDB, se via com limitações orçamentárias para promover esta expansão de oferta, ao mesmo tempo que o prazo era muito curto para a demanda identificada. Viu-se sem orçamento e sem recurso; isso comprometeria os princípios da educação, os dispositivos legais e os fins da UNIR.

A saída foi a busca de parcerias com as instituições do sistema educacional que, amparadas pela legislação, poderiam atuar em regime de colaboração,

enquanto unidades escolares que compõem os seus sistemas de ensino com incumbências próprias na sua administração.

Por se tratar de uma Lei recente, a nova LDB possibilitava muitas flexibilizações de várias ordens, originando outras leis e regulamentações o que implicava na necessidade de um período de tempo para sua assimilação. Assim a implantação do programa foi considerada como uma fase de aprendizagem, de interpretação, de assimilação de novos conceitos e princípios; demonstrou ser um momento ainda de elaboraçao legislativa, doutrinaria e jurisprudencial; havia, portanto, ainda muito para se fazer. Entretanto, pela dinâmica dos interesses de ordens política, econômica e social, muitos deles convergentes para a educação, deveriam ser atendidos.

Da mesma forma, o oferecimento de um programa dessa natureza, como alternativa para atender as necessidades dos professores leigos, por meio da articulação com os sistemas público estadual e municipal de educação significava de forma objetiva, imediata e indiscutível, uma tomada de decisão com vistas à melhoria da educação.

Levando-se em consideração ainda que mesmo diante da fase de transição das normas reguladoras anteriores e as atuais, caberia às instituições assegurarem a habilitação desses professores em cursos de graduação, assegurando-lhes atuarem na docência do magistério no âmbito do ensino fundamental e médio, dentro do prazo estabelecido pela legislação.

Diante dessa realidade, a UNIR, através da Pró-reitoria Acadêmica e do Núcleo de Educação, lançou o desafio para a comunidade universitária, apresentando a proposta de oferecimento do “PROHACAP”, desencadeando-se assim um amplo processo coletivo de discussões e análise, especialmente no âmbito dos departamentos. Foram utilizadas algumas estratégias, tais como: 1) contatos informais com outras instituiçoes de ensino de outros estados, já possuidoras de tais experiências, em busca de subsídios; 2) Discussões com os diretores dos Campi da Universidade, distribuídos pelo estado, por meio de reuniões pontuais para esse fim. 3) Análise da proposta pela Pró-reitoria e Núcleo com as coordenações de cursos, pela especificidade do oferecimento. 4) Reuniões com lideranças dos professores leigos das redes municipais e estadual de ensino para levantamento de suas dificuldades, inclusive de ordem pessoais. Manifestaram suas intenções e a disposição em submeterem ao processo seletivo e as demais

exigências necessárias para a obtenção da habilitação. 5) Inserção da Fundação RIOMAR, como instituição de apoio, a qual assumiu as tarefas de elaboração das propostas técnicas e financeiras, de acordo com os objetivos estabelecidos para a implementação e a captação de recursos, no todo ou em parte, para a viabilização do programa, através de qualquer das formas permitidas em lei com entidades e instituiçoes do País ou do Exterior. 6) Reuniões diversificadas e específicas com dirigentes municipais e estaduais e seus secretários de educação, bem como com parlamentares que pleiteavam o cumprimento do compromisso social, destacando o papel da UNIR no contexto da sociedade, oferecendo assim uma solução para a problemática. 7) A busca de precedentes de resoluções que aprovaram assuntos similares. E, 8) Por fim, a submissão do projeto à comissão instituída para avaliação não só do mérito acadêmico, mas também para elaborarem as propostas de resolução que regem os parcelados e a que normatizam o credenciamento de professores.

Assim, mediante tais providencias, a organização para o desenvolvimento da construção do PROHACAP – UNIR foi subdividida em duas frentes essenciais e inerentes: uma, acadêmica, sob a responsabilidade da UNIR e a outra, administrativa, sob a responsabilidade da RIOMAR, dentro de suas competências peculiares. Em decorrência de tal procedimento, algumas diretrizes foram traçadas para ambas instituições, conforme expostas a seguir:

> [...] - À UNIR couberam as tarefas de: a) Fixar os currículos, observando as novas diretrizes da LDB e projetos dos cursos da UNIR, sob responsabilidade da PRAC e NED; b) Criar ou Fixar número de vagas, observando os critérios do sistema de ensino, destinado “unicamente” para atender o programa, em seu caráter emergencial, devendo ser automaticamente extinguidas, após o termino do programa. c) Adotar a forma presencial e semipresencial, em regime especial, através de módulos. E, d) Apresentar, dentro da sua capacidade institucional, um rol de serviços em disponibilidade.
> – À RIOMAR couberam as seguintes atribuições: a) oferecer levantamento exato (dados estatísticos) das condições locais, em termos de espaço físico, de bens móveis e biblioteca, para cada turma. b) Garantir apoio operacional e de recursos financeiros que lhe cabe do inicio ao final do programa, enquanto entidade de apoio às atividades acadêmicas, científicas e administrativas da UNIR.

Diante desses argumentos e de todo o processo de construção do programa, foi reafirmada a viabilidade de enfrentar o grande desafio através da alternativa do PROHACAP – UNIR. Restaria, portanto no exercício da Autonomia Universitária a

aprovação do CONSEPE – Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, quem veio gerar a Resolução nº. 251/CONSEPE/2009.

Quanto aos fundamentos legais e jurídicos do PROHACAP – UNIR abrange e contempla também a área Politica Organizacional.

Para essa fundamentação, foi utilizada uma extensa e consistente argumentação, perpassando por vários aspectos, dentre os quais, em suas considerações preliminares a argumentação sobre os papeis sociais, políticos, econômicos e acadêmicos da Universidade e da Fundação RIOMAR, diante desse grande desafio não poderia medir esforços em busca de alternativas para solucionar a questão dos professores leigos no Estado de Rondonia, tendo sido os mesmos colocados em uma zona de risco diante das exigências legais, por não possuírem diplomas de nivel superior, daí estarem obrigados a se habilitarem ao ensino superior em cursos de licenciaturas no prazo máximo de 5 anos, sob pena de serem remanejados para outras funções ou demitidos. Assim:

> A UNIR cumprindo o seu papel social, neste contexto, passou a encarar com coragem e realismo a problemática dos professores leigos que atuam no sistema educacional de Rondônia, abrindo discussões no meio da comunidade universitária, nos órgãos da administração superior com os representantes dos poderes Executivo, Estaduais e Municipais e com a Fundação RIOMAR, culminando com a proposta do PROHACAP – UNIR.

Além dessas considerações, há uma extensa argumentação situando a Fundação RIOMAR no contexto da Universidade, como instituição de apoio e as garantias legais sobre a natureza de sua atuação, de direito privado, situando-a no contexto histórico das fundações com esse fim, bem como explicitando o tipo de vinculo jurídico entre a RIOMAR e a UNIR e os seus objetivos principais norteados por estatuto e regimento que as aproximam e garantem essa relação, garantindo assim à RIOMAR cumprir seu papel viabilizador, como agente facilitador da execução de projetos, por dispor de mecanismos que possibilitam a agilidade administrativa.

Há ainda nessa argumentação jurídica um extenso relatório, perpassando pelas questões legais da Educação, pela instituição da década da educação, assegurada pela nova LDB seus conceitos e princípios, bem como suas repercussões no cotidiano dos sistemas e níveis educacionais, que implicam e interferem em fatores sociais, políticos, acadêmicos e econômicos no âmbito do

Estado brasileiro e as cautelas necessárias por se tratar de uma lei recente, daí ser uma das primeiras fases da analise jurídica.

Dessa forma a análise desse parecer está focada em questões sob a ótica da nova legislação, por considerar que poderia suscitar entendimentos e interpretações conflitantes. Assim, procurou fundamentar nas garantias que assegurassem a universidade o oferecimento do programa para professores leigos, sustentando-se no aspecto da autonomia universitária, que assegura em lei às universidades uma série de garantias acadêmicas, para criar e organizar cursos e programas de formação em nivel superior.

Também se buscaram na Constituição Federal e na LDB tais garantias, apresentando uma vasta lista de citações de artigos e incisos que daria esse amparo para o oferecimento do PROHACAP, observadas suas peculiaridades, chegando assim á conclusão de que este programa atenderia ao texto legal em particular por três fatores: o princípio universal da igualdade; conclusão do Ensino Médio e o processo seletivo, como elemento viabilizadores do acesso e prosseguimento de estudos. Assim, diante dessa extensa e consistente argumentação o parecer jurídico foi favorável à implantação do PROHACAP-UNIR, nos termos propostos, submetendo-o a apreciação do Reitor da Universidade Federal de Rondônia para as devidas providências em 30 de abril de 1999.

## 2.3 Estrutura inicial do Programa

Em seguida ao parecer jurídico, foi apresentada uma relação de cursos de Licenciatura, possível de ser oferecida, como estrutura inicial, do programa com o detalhamento de onde seriam oferecidos, por polo e cidade/sede, o número de turmas, a quantidade de vagas por curso e a carga horária dos mesmos, bem como um demonstrativo dos custos, em valores estimados por turma; estrutura essa que pode ser visualizada nos quadros a seguir.

Polo Ariquemes

**Quadro 1** – Demonstrativo do polo ariquemes

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | CH | Valores estimados ** |
|---|---|---|---|---|---|
| Educação Física | U | Ariquemes | 55 | 2880 | 313.434,30 |
| Geografia | U | Ariquemes | 55 | 3000 | 293.568,53 |
| Matemática | A | Ariquemes | 55 | 2790 | 293.343,02 |
| Matemática | B | Ariquemes | 55 | 2790 | 291.308,82 |
| Pedagogia* | A | Ariquemes | 55 | 3200 | 308.916,75 |
| Pedagogia | B | Ariquemes | 55 | 3200 | 308.916,75 |
| História | U | Ariquemes | 55 | 2640 | 279.570,51 |
| Letras | U | Machadinho | 55 | 2670 | 284.825,64 |
| Pedagogia | U | Machadinho | 55 | 3200 | 308.916,75 |
| **TOTAL** | **9** | | **495** | | |

*PEDAGOGIA - Habilitação em Séries Iniciais e Ensino Fundamental. ** Valores estimados por turma

Destaca-se que esse Polo Ariquemes, foi uma estrutura pensada na proposta inicial de funcionamento do programa, porém posteriormente, o mesmo passou a fazer parte do Pólo Porto Velho, como uma localidade/sede de cursos.

Polo Jí-Paraná

**Quadro 2** – Demonstrativo pólo Ji-Paraná

| CURSO | Turma | CIDADE | Vagas | CH | Valores estimados** |
|---|---|---|---|---|---|
| Educação Física | U | Jí-Paraná | 55 | 2880 | 316.056,57 |
| Letras/Inglês | U | Jí-Paraná | 55 | 2670 | 283.942,56 |
| Geografia | U | Jí-Paraná | 55 | 3000 | 295.163,15 |
| Pedagogia | A | Jí-Paraná | 55 | 3200 | 310.688,55 |
| Pedagogia | B | Jí-Paraná | 55 | 3200 | 310.688,55 |
| Pedagogia | A | Jarú | 55 | 3200 | 309.883,19 |
| Pedagogia | B | Jarú | 55 | 3200 | 309.883,19 |
| Matemática | U | Jarú | 55 | 2790 | 292.371,90 |
| Geografia | U | Jarú | 55 | 3000 | 294.438,32 |
| Letras/Inglês | U | Jarú | 55 | 2670 | 283.104,98 |
| Matemática | U | Alvorada do Oeste | 55 | 2790 | 294.343,02 |
| Pedagogia | U | Alvorada do Oeste | 55 | 3200 | 314.566,37 |
| Letras | U | Alvorada do Oeste | 55 | 2670 | 314.566,37 |
| Pedagogia | A | Ouro Preto do Oeste | 55 | 3200 | 310.285,87 |
| Pedagogia | B | Ouro Preto do Oeste | 55 | 3200 | 310.285,87 |
| Pedagogia | C | Ouro Preto do Oeste | 55 | 3200 | 310.285,87 |
| Pedagogia | D | Ouro Preto do Oeste | 55 | 3200 | 310.285,87 |
| Matemática | U | Ouro Preto do Oeste | 55 | 2790 | 292.814,85 |
| Pedagogia | U | Presidente Médici | 55 | 3200 | 311.024,12 |
| História | U | Presidente Médici | 55 | 2640 | 281.720,02 |
| **TOTAL** | **20** | | **1100** | | |

*PEDAGOGIA - Habilitação em Séries Iniciais e Ensino Fundamental

Polo Porto Velho

**Quadro 3** – Demonstrativo polo Porto velho

| CURSO | Turma | CIDADE | VAGAS | CH | Valores estimados** |
|---|---|---|---|---|---|
| Geografia | A | Porto Velho | 55 | 3000 | 252.682,23 |
| Geografia | B | Porto Velho | 55 | 3000 | 252.682,23 |
| Geografia | C | Porto Velho | 55 | 3000 | 252.682,23 |
| História | A | Porto Velho | 55 | 2640 | 233.232,70 |
| História | B | Porto Velho | 55 | 2640 | 233.232,70 |
| História | C | Porto Velho | 55 | 2640 | 233.232,70 |
| Letras | A | Porto Velho | 55 | 2670 | 234.853,50 |
| Letras | B | Porto Velho | 55 | 2670 | 234.853,50 |
| Letras | C | Porto Velho | 55 | 2670 | 234.853,50 |
| Letras | D | Porto Velho | 55 | 2670 | 234.853,50 |
| Matemática | A | Porto Velho | 55 | 2790 | 250.596,22 |
| Matemática | B | Porto Velho | 55 | 2790 | 241.333,67 |
| Pedagogia | A | Porto Velho | 55 | 3200 | 305.024,43 |
| Pedagogia | B | Porto Velho | 55 | 3200 | 305.024,43 |
| Pedagogia | C | Porto Velho | 55 | 3200 | 297.346,63 |
| Pedagogia | D | Porto Velho | 55 | 3200 | 297.346,63 |
| Pedagogia | E | Porto Velho | 55 | 3200 | 263.487,53 |
| **TOTAL** | **17** | | **935** | | |

Polo Rolim de Moura

**Quadro 4** – Demonstrativo Polo Rolim de Moura

| CURSO | TURMA | CIDADE | Vagas | CH | Valores estimados** |
|---|---|---|---|---|---|
| Matemática | A | Rolim de Moura | 55 | 2790 | 295.088,66 |
| Matemática | B | Rolim de Moura | 55 | 2790 | 295.088,66 |
| Geografia | A | Rolim de Moura | 55 | 3000 | 296.661,13 |
| Geografia | B | Rolim de Moura | 55 | 3000 | 296.661,13 |
| Letras | A | Rolim de Moura | 55 | 2670 | 288.605,48 |
| Letras | B | Rolim de Moura | 55 | 2670 | 288.605,48 |
| Pedagogia | A | Rolim de Moura | 55 | 3200 | 315.697,51 |
| Pedagogia | B | Rolim de Moura | 55 | 3200 | 315.697,51 |
| Pedagogia | A | Alta Floresta | 55 | 3200 | 312.352,97 |
| Pedagogia | B | Alta Floresta | 55 | 3200 | 312.352,97 |
| **TOTAL** | **10** | | **550** | | |

Polo Vilhena

**Quadro 5** – Demonstrativo Polo Vilhena

| CURSO | Turma | CIDADE | VAGAS | CH | Valores estimados** |
|---|---|---|---|---|---|
| Matemática | A | Cacoal | 55 | 2790 | 294.365,17 |
| Matemática | B | Cacoal | 55 | 2790 | 294.365,17 |
| Letras | A | Cacoal | 55 | 2670 | 287.881,99 |
| Letras | B | Cacoal | 55 | 2670 | 287.881,99 |
| Pedagogia | A | Cacoal | 55 | 3200 | 311.695,25 |
| Pedagogia | B | Cacoal | 55 | 3200 | 311.695,25 |
| Matemática | A | Colorado do Oeste | 55 | 2790 | 297.296,02 |
| Matemática | B | Colorado do Oeste | 55 | 2790 | 297.296,02 |
| Geografia | A | Colorado do Oeste | 55 | 3000 | 298.467,16 |
| Geografia | B | Colorado do Oeste | 55 | 3000 | 298.467,16 |
| Matemática | U | Pimenta Bueno | 55 | 2790 | 294.822,89 |
| História | U | Pimenta Bueno | 55 | 2640 | 282.829,01 |
| Geografia | U | Pimenta Bueno | 55 | 3000 | 296.443,68 |
| Letras | A | Cerejeiras | 55 | 2670 | 291.366,53 |
| Letras | B | Cerejeiras | 55 | 2670 | 291.366,53 |
| Pedagogia | A | Cerejeiras | 55 | 3200 | 314.863,02 |
| Pedagogia | B | Cerejeiras | 55 | 3200 | 314.863,02 |
| Letras | A | Espigão do Oeste | 55 | 2670 | 288.635,01 |
| Letras | B | Espigão do Oeste | 55 | 2670 | 288.635,01 |
| Pedagogia | A | Espigão do Oeste | 55 | 3200 | 315.313,35 |
| Pedagogia | B | Espigão do Oeste | 55 | 3200 | 315.313,35 |
| Pedagogia | U | Vilhena | 55 | 3200 | 316.807,30 |
| Letras/Inglês | U | Vilhena | 55 | 2670 | 287.167,23 |
| **TOTAL** | **23** | | **1265** | | |

Demonstrativo geral dos cursos, turmas e número de vagas

**Quadro 6** – Demonstrativo geral dos cursos, turmas e número de vagas

| **PÓLO** | **CIDADE** | **CURSOS** | **TURMAS** | Nº. **VAGAS** |
|---|---|---|---|---|
| **Ariquemes** | Ariquemes<br><br>Machadinho | Pedagogia,<br>História<br>Educação Física<br>Geografia<br>Matemática,<br>Letras | 09 | 495 |
| **Porto Velho** | Porto Velho | Pedagogia,<br>História<br>Geografia<br>Matemática,<br>Letras | 17 | 935 |
| **Jí-Paraná** | Jí-Paraná<br>Alvorada do Oeste<br>Jarú<br>Ouro Preto<br>Presid. Médici | Pedagogia,<br>História<br>Geografia<br>Matemática<br>Letras/Inglês<br>Educação Física | 20 | 1100 |
| **Vilhena** | Vilhena<br>Cacoal<br>Cerejeiras<br>Colorado do Oeste<br>Espigão do Oeste<br>Pimenta Bueno | Matemática,<br>Letras<br>Pedagogia<br>Letras/Inglês<br>Geografia<br>História | 23 | 1265 |
| **Rolim de Moura** | Rolim de Moura<br>Alta Floresta | Matemática<br>Geografia,<br>Letras<br>Pedagogia | 10 | 550 |
| **TOTAL** | **16** | **07** | **79** | **4345** |

Além dessas informações, também foi possível visualizar a perspectiva orçamentária do programa, em temos de contrapartida para os departamentos envolvidos em sua execução, conforme demonstrativo a seguir:

**Distribuição orçamentária por departamento – Prohacap (projeção para 4 anos)**

**Quadro 7** – Distribuição orçamentária por departamento – Prohacap

| Departamentos | Total – 04 anos | PROGRAD – 7% | Departamento 3% |
|---|---|---|---|
| C. Biológicas | | 601,75 | 257,89 |
| C. Educação | 4.723.200,00 | 259.206,15 | 111.088,34 |
| C. Exatas | 1.051.650,00 | 55.001,96 | 23.572,27 |
| Ed. Fisica | 240.700,00 | 13.238,50 | 5.673,64 |
| Filosofia | | 86.359,73 | 37.011,31 |
| Letras | 1.587.600,00 | 132.513,45 | 56.791,41 |
| Psicologia | | 11.321,68 | 4.852,15 |
| História | 493.200,00 | 25.385,29 | 10.879,41 |
| Economia | | 2.805,35 | 1.202,30 |
| Geografia | 869.400,00 | 41.168,05 | 17.643,71 |
| Campus Vilhena | 48.930,00 | 34.251,00 | 14.679,00 |
| Campus Ji-paraná | 50.820,00 | 35.574,00 | 15.246,00 |
| Campus R. Moura | 61.740,00 | 43.218,00 | 18.522,00 |
| Campus Guajará | 44.045,27 | 30.831,68 | 13.213,59 |
| **Total** | **8.965.750,00** | **627.602,50** | **268.972,50** |

## 2.4 Diretrizes Curriculares para implantação do Programa

Em relação à estrutura acadêmica, pedagógica e curricular dos cursos, foi apresentada com base no modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares, recomendada pelo MEC / Secretaria de Educação Superior, de forma individual, podendo ser visualizada no quadro a seguir a síntese dos principais tópicos, apresentados por curso, os quais, no projeto, foram seguidos de uma grade curricular com o rol de disciplinas acompanhado da relação de professores que atuariam no oferecimento do curso:

**Quadro 8** – Demonstrativo do Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares

| Curso | Enquadramento das Propostas de Diretrizes Curriculares e os aspectos estruturantes de cada curso |
|---|---|
| **Geografia** | 1 – Fundamentação do contexto histórico da Geografia, sua evolução e abrangência. A LDB e a flexibilização das estruturas curriculares. Pressupostos que norteiam a proposta das Diretrizes curriculares para o curso de Geografia.<br>2 - Contribuições de outras IES.<br>3 – Caracterização do Perfil do egresso: Perfil comum; Perfil Específico; O graduado em geografia (o geógrafo); E as possibilidades de habilitações e competências: Formaçao de Bacharéis, Formaçao aplicada-profissional, formação de docentes e formação de pesquisadores.<br>4 – Tópicos de estudo – Núcleo Básico<br>5 – Tópicos de estudo – Núcleo Específico<br>6 – Duração do Curso<br>7 – Estágios e atividades complementares ( articulação teoria-prática: pesquisas básica e aplicada) e os processos avaliativos.<br>8 – Habilidades e competências do geógrafo<br>a) Habilidades gerais<br>b) Habilidades especificas<br>c) Competências<br>9 – Estrutura Geral do Curso<br>10 – Grade curricular – 3000hs / 200CR |
| **Letras – Português e Inglês** | 1 – Introdução situando a proposta, a universidade e a área de Letras.<br>2 – Estruturação dos cursos, levando-se em consideração a possibilidade de ter estruturas flexíveis.<br>3 - Conceituação de Currículo<br>4 – Princípios da Proposta<br>5 – Flexibilização Curricular<br>6 – Perfil do Curso de Letras<br>7 – Competências e Habilidades<br>Continua |

| | |
|---|---|
| | 8 – Conteúdos e duração<br>9 – Avaliação<br>10 – Conclusão<br>11 – Grade curricular – Curso de Português – 2670hs/178CR<br>12 – Grade Curricular – Curso Letras – Inglês – CH total Lic. e Bacharel. 2760hs. CH Licenciatura – 2535hs e CH Bacharelado 2340hs |
| **Pedagogia** | 1 – Perfil do egresso<br>a) perfil comum<br>b) perfis específicos<br>c) áreas de atuaçao profissional: educação infantil e séries iniciais; Organização de sistemas, unidades e experiências educacionais; na produção e difusão do conhecimento cientifico e tecnológico; e nas áreas emergentes do campo educacional<br>2 – Competências e habilidades com ênfase nos conhecimentos específicos.<br>3 – Tópicos de estudo: conteúdos básicos<br>4 – Tópicos de estudo: conteúdos específicos de aprofundamento ou complementação<br>5 – Duração do curso<br>6 – Estágios e atividades complementares, em três níveis.<br>7 – Reconhecimento de habilidades e competências escolares e extra-escolares<br>8 – Estrutura geral do curso<br>a) formação básica. b) formação complementar<br>9 – Regimes do curso<br>10 – grade curricular – pedagogia ensino fundamental – CH 3.100hs |
| | 1 – Introdução situando a legislação orientadora das reformas e orientações curriculares, e as contribuições das instituiçoes colaboradoras da estruturação curricular desta proposta.<br>2 – Perfil do profissional licenciado em Matemática<br>Continua |

| | |
|---|---|
| **Matemática e Estatística** | a) organizador<br>b) Facilitador<br>c) Mediador<br>d) Incentivador<br>e) Avaliador<br>f) Recomendações para a formaçao dos egressos: solida formação; formaçao pedagógica; formaçao para a vivencia critica da realidade do ensino básico; e, formaçao geral complementar.<br>3 – Competências e habilidades desejadas<br>4 – Conteúdos curriculares e o estagio<br>5 – Duração dos cursos<br>6 - Estruturação dos cursos<br>7 – Grade curricular - Matemática – CH 2790hs |
| **História** | 1 – Perfil profissional<br>2 – Competências e habilidades<br>a) dominar as diferentes concepções metodológicas<br>b) Problematizar<br>c) Conhecer as interpretações<br>d) Transitar pelas fronteiras entre a história e outras áreas<br>e) Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão.<br>3 – Conteúdos básicos e complementares da área de história<br>4 – Estruturação do curso<br>5 – Carga horária e Duração mínima<br>6 – Estágios e atividades acadêmicas complementares<br>7 – Formação Continuada<br>8 – Conexão com a avaliação institucional<br>9 – Grade curricular – CH 2640hs/176CR |
| | 1 – Introdução com considerações sobre as diretrizes curriculares e as contribuições de outras instituições.<br>2 – A formaçao do profissional de Educação Fisica<br>3 – Os currículos plenos, o perfil do profissional e o campo de atuação.<br>Continua |

| | |
|---|---|
| **Educação Física** | a) Considerações sobre o perfil profissional<br>b) Considerações sobre o campo de atuação profissional<br>4 – Os currículos plenos para os cursos de Graduação<br>a) conhecimento identificador da área: Formação básica e Formação específica<br>b) conhecimento identificador do tipo de aprofundamento<br>5 – Duração do curso: distribuição da carga horária e exigências para a conclusão do curso<br>6 – O reingresso de graduados<br>7 – Os currículos dos cursos de Graduação em Educaçao Fisica<br>8 – A adaptação dos currículos conforme a resolução nº. 003/87.<br>9 – Grade curricular – 3.615hs |

É interessante observar que chamou atenção nessa estrutura acima, o fato de que mesmo sendo uma estrutura com tópicos pré-estabelecidos e respeitada a especificidade e o perfil de cada curso, a redação diverge completamente de um curso para outro, o modo e estilo de fundamentação, o que demonstra que a construção dessa estrutura se deu a partir de cada departamento e coordenação de curso.

Em seguida a essa aprovação do projeto, para sua viabilização, foram elaboradas pela RIOMAR os cadernos com as planilhas de custo por turma, ou seja, as propostas técnicas e financeiras com a descrição/especificação de suas necessidades, de acordo com o quadro prévio da relação de cursos e turmas já estabelecidas.

Além desse procedimento também foi elaborado o caderno da grade curricular com o ementário de todos os cursos e o quadro docente, em conjunto Universidade e RIOMAR. Do mesmo modo, há registros do desencadeamento do processo de seleção/vestibular para entrada dos alunos.

Inicialmente, considerado como o PROHACAP I, essa estrutura foi desenvolvida em parceria/convênio com o Governo do Estado de Rondônia, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, que, por meio de comunicados internos e orientações quanto ao funcionamento do programa, incentivava os

professores a fazerem suas inscrições, prestando informações e esclarecimentos quanto aos procedimentos que deveriam ser adotados, dentre eles, o que era o programa, seus objetivos e algumas informações prévias do seu funcionamento, ou seja, como ele foi percebido pela Secretaria de Estado da Educação.

Quando da formulação da parceria para sua execução e o modo como a secretaria divulgou as informações com esclarecimentos para os professores da rede que iriam participar do programa, será destacado a seguir:

> O que é o PROHACAP? Programa de habilitação e capacitação dos professores leigos da rede pública estadual e municipal de Rondônia. Com o propósito de atender as diretrizes da nova LDB Lei 9394/96 e da Lei 9224/96 FUNDEF, a Universidade Federal de Rondônia/UNIR e a RIOMAR em parceria com o Governo do Estado de Rondônia, através da Secretaria de Estado da Educação implantaram o PROHACAP, tendo o mesmo sido estruturado em seu formato inicial como o PROHACAP I.
> Este programa teve dentre os seus objetivos: a) Possibilitar o acesso a cursos de licenciatura aos professores atuantes na rede estadual de ensino, que possuíssem formação apenas em nível médio. b) Oportunizar a graduação aos professores leigos para atuarem no Ensino Fundamental e Médio nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Educação física. E, c) Investir na qualidade profissional, habilitando e capacitando professores leigos em cursos de graduações, para atuarem nas áreas de Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Educação Física.

Foi, portanto um programa com cursos de graduação, para atender 2.359 professores cursistas da rede estadual. Cada curso possuiu carga horária definida, obedecendo á grade curricular da UNIR.

**Alojamento**

Na grande maioria dos municípios Polos e Sedes, os alojamentos estão em condições básicas de acomodação, para que os alunos possam permanecer no local por todo período presencial, sem maiores complicações.

**Metodologia**

Curso a distância com períodos presenciais nas férias e recessos escolares do Professor e a complementação das disciplinas são realizadas através de trabalhos, pesquisas, seminários e outras atividades a que se fazem necessárias.

**Onde funciona?**

Em 19 Municípios polos e sedes: SEDUC, onde em cada localidade havia um(a) coordenador(a) para atender aos professores com as orientações a respeito do programa, bem como foi disponibilizado o contato telefônico de cada uma dessa coordenações.

Porto Velho; Guajará Mirim; Nova Mamoré; Ariquemes; Machadinho; Jaru; Ouro Preto; Ji-Paraná; Pres. Médici; Alvorada; Costa Marques; Rolim de Moura; Alta floresta; Cacoal; Espigão do Oeste; Pimenta Bueno; Vilhena; Colorado do Oeste; Cerejeiras.

**Como solicitar orientações ou esclarecimento de dúvidas?**

Caso você sinta necessidade de uma orientação em contato com os Coordenadores de Cursos dos polos contratados pela RIOMAR ou com a Gerência de Projetos Especiais GPE/SEDUC (a Secretaria forneceu uma lista com o nome dos coordenadores de cada um desses municípios com os seus respectivos contatos/telefones, porém por uma questão de reserva os nomes serão omitidos – grifo do pesquisador).

**Qual a função da SEDUC?**

Acompanhar e monitorar a situação geral dos cursos nos períodos presenciais do Programa em todos os Polos e sedes: a) controlar o desconto do vale dos cursos em Folha de Pagamento; b) Manter atualizada o fluxo de permanência, desistência, transferência e falecimento do Cursista; c) Assegurar em parceria com as REN, RIOMAR/UNIR as condições básicas para as realizações das fases presenciais. No que diz respeito o alongamento, salas de aula, material de apoio.

**E da RIOMAR/UNIR?**

Fornecer o material didático assim como disponibilizar o corpo docente em parceria com a UNIR ou credenciados pelos Departamentos da Universidade.

**Dicas**

De acordo com a Portaria n.º 0106/GAB/SEDUC, os Acadêmicos do PROHACAP, atuantes na educação infantil e 1ª a 4ª série do ensino fundamental, foram dispensados 02 (dois) dias da semana no horário de planejamento.

Professores atuantes 5ª a 8ª série do ensino fundamental e médio foram dispensados no horário do planejamento escolar.

Os professores beneficiados não ficam dispensados do comparecimento às Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classes, Capacitação e Reciclagem oferecidas pelo sistema Estadual de Ensino e pela Escola.

**Aproveite!**

São 08 (oito) horas para você estudar.

I - A organização de um horário é, muitas vezes, útil para estabelecer hábitos regulares de estudos e, assim, possibilitar de seu tempo e de sua energia.

II – Lembre-se: você se apropriará efetivamente dos conhecimentos ao adequá-los á sua realidade, enriquecendo-os com sua experiência, sua visão de mundo, sua concepção de educação, dispondo-se a utilizá-los, sabendo o que fazer com eles.

III – O DIPLOMA, sem o conhecimento equivalente não terá nenhum valor, por mais cedo ou mais tarde este conhecimento ser-lhe-á necessário.

**Calendário do Cursista**

O curso é desenvolvido de forma parcelada, com momentos presenciais nos períodos de férias e recesso escolar. E o calendário é elaborado pela SEDUC e a RIOMAR, conciliável ao calendário letivo da escola pública Estadual.

**Pagamento das parcelas**

O curso foi dividido em 48 parcelas onde o governo do Estado de Rondônia/SEDUC, custeia R$ 70,00 (setenta reais) mensais e o Cursista paga o complemento, de acordo com o curso em que estuda (descontado em folha de pagamento), conforme o Quadro Demonstrativo abaixo, recomendando-se conferir se o valor do desconto, confere com o seu contra-cheque.

## Demonstrativo do custo/mês por professor – aluno

**Quadro 9** – Demonstrativo do custo/mês por professor – aluno

| Curso | Custo R$ do Curso | Governo paga | R$ Desconto |
|---|---|---|---|
| **Polo Ariquemes** | | | |
| Educação Física | 121,55 | 70,00 | 51,55 |
| Geografia | 106,97 | 70,00 | 36,97 |
| História | 113,55 | 70,00 | 43,55 |
| Letras | 117,95 | 70,00 | 47,95 |
| Matemática | 115,24 | 70,00 | 45,24 |
| Pedagogia | 108,26 | 70,00 | 38,26 |
| **Machadinho** | | | |
| Letras | 109,05 | 70,00 | 26,28 |
| Pedagogia | 93,07 | 70,00 | 23,07 |
| **Pólo Porto Velho** | | | |
| Geografia | 93,07 | 70,00 | 23,07 |
| História | 100,42 | 70,00 | 30,42 |
| Letras | 102,71 | 70,00 | 32,71 |
| Matemática | 101,34 | 70,00 | 31,34 |
| Pedagogia | 96,28 | 70,00 | 26,28 |
| **Guajará-Mirim** | | | |
| Pedagogia | 108,99 | | 38,99 |
| **Pólo Vilhena** | | | |
| **Cacoal** | | | |
| Letras | 117,88 | 70,00 | 47,88 |
| Matemática | 116,09 | 70,00 | 46,09 |
| Pedagogia | 108,99 | 70,00 | 38,99 |
| **Vilhena** | | | |
| Pedagogia | 109,54 | 70,00 | 39,54 |
| **Cerejeiras** | | | |
| Letras | 118,88 | 70,00 | 48,88 |
| Pedagogia | 109,82 | 70,00 | 39,82 |
| **Colorado do Oeste** | | | |
| Geografia | 108,64 | 70,00 | 38,64 |
| Matemática | 116,91 | 70,00 | 46,91 |
| **Espigão do Oeste** | | | |
| Pedagogia | 109,17 | 70,00 | 39,17 |
| **Pimenta Bueno** | | | |
| História | 114,47 | 70,00 | 44,47 |
| Matemática | 116,22 | 70,00 | 46,22 |
| Pedagogia | 109,10 | 70,00 | 39,10 |
| **Polo Ji-Paraná** | | | |
| **Alvorada do Oeste** | | | |
| Letras | 117,87 | 70,00 | 47,87 |
| Matemática | 116,09 | 70,00 | 46,09 |
| Pedagogia | 108,98 | 70,00 | 38,98 |
| **Jaru** | | | |
| Geografia | 107,27 | 70,00 | 37,27 |
| Letras | 117,31 | 70,00 | 47,31 |
| | | | Continua |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Matemática | 115,54 | 70,00 | 45,54 |
| Pedagogia | 108,51 | 70,00 | 38,51 |
| **Ji-Paraná** | | | |
| Educação Física | 122,21 | 70,00 | 52,21 |
| Geografia | 107,52 | 70,00 | 37,52 |
| Letras | 117,56 | 70,00 | 47,56 |
| Pedagogia | 108,72 | 70,00 | 38,72 |
| **Ouro Preto** | | | |
| Matemática | 115,66 | 70,00 | 45,66 |
| Pedagogia | 108,62 | 70,00 | 38,62 |
| **Presidente Médici** | | | |
| História | 114,16 | 70,00 | 44,16 |
| Letras | 117,67 | 70,00 | 47,67 |
| Pedagogia | 108,81 | 70,00 | 38,81 |
| **Polo Rolim de Moura** | | | |
| **Alta Floresta** | | | |
| Geografia | 108,02 | 70,00 | 38,02 |
| Letras | 118,09 | 70,00 | 48,09 |
| Matemática | 116,29 | 70,00 | 46,29 |
| Pedagogia | 109,27 | 70,00 | 39,27 |
| **Costa Marques** | | | |
| Letras | 110,99 | 70,00 | 40,99 |
| Pedagogia | 102,26 | 70,00 | 32,26 |

**Fonte**: Setor de Estatísticas – SEDUC.

**Diplomas**

> Não esqueça Professor Cursista, (Você é um Acadêmico da Universidade Federal de Rondônia, portanto, qualquer documento será expedido pelo DIRCA/UNIR, inclusive o seu DIPLOMA.

Do mesmo modo que da Secretaria de Estado da Educação, os professores que participaram do programa por intermédio de outras instituições/parcerias - sindicatos ou prefeituras, também tiveram descontos em seus contracheques, para pagamento da contra partida dos custos do programa.

A seguir, os quadros demonstrativos dos cursos e turmas realizados em parceria com a Secretaria de Estado da Educação.

**Demonstrativo dos Municípios Polos e Sedes que funcionam o PROHACAP da rede Estadual de Ensino**

**Quadro 10** – Demonstrativo do Polo Porto Velho

| **Pólos/Sedes** | **Cursos** | **Nº de Alunos** | **Nº de Turmas** | **Observação** |
|---|---|---|---|---|
| **Polo – Porto Velho** | | | | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/PVH.<br>A Coordenação do Curso é em Porto Velho. |
| Porto Velho | Pedagogia | 251 | 05 | |
| | Geografia | 51 | 01 | |
| | História | 51 | 01 | |
| | Letras | 164 | 03 | |
| Costa Marques | Matemática<br>**Pedagogia** | 56<br>**36** | 01<br>**01** | |
| | **Letras** | **42** | **01** | |
| Guajará-Mirim | Pedagogia | 47 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Guajará-Mirim.<br>A Coordenação do Curso é em Guajará-Mirim. |
| Nova Mamoré | Pedagogia | 06 | 01 | |
| Ariquemes | Educação Física | 31 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/PVH.<br>A Coordenação do Curso é em Porto Velho. |
| | Geografia | 40 | 01 | |
| | Matemática | 27 | 01 | |
| | Letras | 39 | 01 | |
| | História | 34 | 01 | |
| | Pedagogia | 79 | 02 | |
| Machadinho | Pedagogia | 18 | 01 | |
| | Letras | 27 | 01 | |
| **Total Polo Porto Velho** | **06** | **999** | **24** | |

**Quadro 11** – Demonstrativo do Polo Ji-Paraná

| **Polo – Jí-Paraná** | | | | **Observação** |
|---|---|---|---|---|
| Jí-Paraná | Geografia | 48 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/PVH. A Coordenação do Curso é em Porto Velho. |
| | Educação Física | 36 | 01 | |
| | Letras | 47 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Vilhena. A Coordenação do Curso é em Vilhena. |
| | Pedagogia | 107 | 02 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Ji-Paraná. A Coordenação do Curso é em Ji-Paraná.. |
| Alvorada | Letras | 39 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Rolim de Moura. A Coordenação do Curso é em Rolim de Moura. |
| | Matemática | 28 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Jí-Paraná. A Coordenação do Curso é em Ji-Paraná. |
| | Pedagogia | 48 | 02 | |
| Jaru | Matemática | 20 | 01 | |
| | Geografia | 36 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/PVH. A Coordenação do Curso é em Porto Velho. |
| | Letras | 24 | 01 | |
| | Pedagogia | 40 | 02 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Ji-Paraná. A Coordenação do Curso é em Ji-Paraná. |
| Ouro Preto | Matemática | 30 | 01 | |
| | Pedagogia | 85 | 04 | |
| Presidente Médici | História | 25 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/PVH. A Coordenação do Curso é em Porto Velho. |
| | Letras | 47 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Vilhena. A Coordenação do Curso é em Vilhena. |
| | Pedagogia | 21 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Ji-Paraná. A Coordenação do Curso é em Ji-Paraná. |
| **Total Polo Ji-Paraná** | **06** | **681** | **22** | |

**Quadro 12** – Demonstrativo do Polo Vilhena

| **Polo – Vilhena** | | | | **Observação** |
|---|---|---|---|---|
| Sede – Cacoal | Pedagogia | 57 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Vilhena. A Coordenação do Curso é em Porto Velho. |
| | Letras | 57 | 01 | |
| | Pedagogia | 54 | 01 | |
| Sede – Cerejeiras | Letras | 25 | 01 | |
| | Pedagogia | 70 | 02 | |
| Sede – Colorado | Matemática | 23 | 01 | |
| | Geografia | 35 | 01 | |
| Sede – Espigão | Pedagogia | 77 | 02 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Vilhena. A Coordenação do Curso é em Vilhena. |
| Sede– Pimenta Bueno | Matemática | 32 | 01 | |
| | História | 27 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/PVH. A Coordenação do Curso é em Porto Velho. |
| | Pedagogia | 05 | 01 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Vilhena. A Coordenação do Curso é em Vilhena. |
| **Total Polo Vilhena** | **05** | **462** | **13** | |

**Quadro 13** – Demonstrativo do Polo Rolim de Moura

| **Polo Rolim de Moura** | | | | **Observação** |
|---|---|---|---|---|
| Rolim de Moura | Matemática | 46 | 02 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Rolim de Moura. A Coordenação do Curso é em Porto Velho |
| | Geografia | 45 | 02 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Rolim de Moura. A Coordenação do Curso é em Porto Velho. |
| | Letras | 51 | 02 | A documentação acadêmica encontra-se no Campus UNIR/Rolim de Moura. A Coordenação do Curso é em Rolim de Moura. |
| | Pedagogia | 27 | 02 | |
| Alta Floresta | Pedagogia | 79 | 02 | |
| **Total Polo Rolim de Moura** | **04** | **248** | **10** | |

**Quadro 14** – Demonstrativo geral dos Polos

| Total Geral | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Pólos | **Sedes** | **Cursos** | **Alunos** | **Turmas** |
| 04 | **19** | **06** | **2.391** | **69** |

## 2.5 Execução, Abrangência e Resultados

Será demonstrada a essência do PROHACAP, ou seja, sua execução, sua estrutura em relação aos polos e as cidades onde foram realizados os cursos, o número de turmas e alunos e ainda para melhor explicitar esse universo, serão caracterizadas as entradas – 1 - (2000/2005), 2 - (2002/2007), 3 - (2005/2009) e o processo de execução de cada uma delas, especialmente, procurando demonstrar a evolução e os números de acordo com os documentos geradores e os relatórios da RIOMAR E UNIR. Enfim, sua caracterização no tempo e no espaço. Será demonstrado, também, o universo das parcerias, dos professores formadores e ainda a distribuição de disciplinas – como os cursos foram estruturados e acompanhados.

A sistemática e o formato de sua execução foram em período de "férias e feriados prolongados" e o formato de carga horária das disciplinas – teórico e prático com a realização de trabalhos intermodulares.

Em seu processo de estruturação, o programa foi planejado para ser oferecido por módulos em período de férias e, posteriormente, em feriados prolongados. Esse formato foi direcionado tendo como base algumas orientações, dentre as quais, podem ser destacadas, de que:

a) Em cada módulo haveria certo número de disciplinas com as respectivas cargas horárias – teórica e prática, bem como a data de início e término. Ressaltando que quanto à distribuição das disciplinas do módulo – em vários locais pertencentes ao pólo – ficaria a critério do pólo as decisões a serem tomadas com os coordenadores dos cursos.

b) A carga horária seria ministrada em 8horas – aulas diárias, podendo ser 04 horas na parte da manhã e 04 horas na parte da noite – ficando a critério do coordenador, docente e discentes de acordo com a Resolução 251/CONSEPE/98.

c) As aulas seriam ministradas de segunda a sábado, com tempo de 50 minutos cada hora-aula.

d) As horas-aulas teóricas seriam ministradas pelo docente da disciplina, sendo que a carga horária destinada à prática deveria ser desenvolvida pelos discentes após o término dos módulos. Cada docente, em acordo com o coordenador e os demais professores, estabeleceria a data de entrega dos

trabalhos. Por exemplo: uma disciplina com carga horária de 60 horas poderia ser dividida em 40 horas teórica e 20 horas de atividades práticas delegadas.

e) As disciplinas planejadas para cada módulo deveriam ser cumpridas para não criar obstáculos ao programa.

f) O polo, tendo um mesmo curso em várias localidades, poderia proceder com o sistema de rotatividade – isto é, em cada localidade um professor inicia e termina a carga horária – após o término, esse mesmo professor deslocaria para outra localidade.

g) Não seria possível a alteração dos módulos, com vistas ao adiantamento de disciplinas de outros módulos.

h) Os locais para realização das aulas seriam nas dependências da UNIR, tanto nos CAMPI do interior como na capital – sede. Entretanto, poderiam, ainda, as aulas serem ministradas em dependências de escolas estaduais e municipais quando, a cidade que seria oferecida a disciplina/curso, não tivessem estruturas físicas da Universidade Federal de Rondônia.

i) Quanto aos professores, estes seriam designados pelos departamentos acadêmicos para ministrar as aulas das disciplinas do PROHACAP. Entretanto, os mesmos poderiam ser substituídos por motivo de força maior devidamente constatado, sendo aprovado pelos conselhos competentes (CONSEPE ou dos Departamentos). Além disso, as unidades departamentais deveriam dispor ainda, de professores substitutos, visitantes e colaboradores para atendimento de qualquer demanda que excedesse a capacidade de oferta de disciplinas pelos departamentos envolvidos no programa, conforme estabelecido pela Resolução 302/CONSEPE/99.

j) Caberia à Pró-reitoria Acadêmica coordenar as atividades da Comissão responsável pelo monitoramento acadêmico da qualidade e oferecimento das disciplinas com vistas á preparação dos alunos para o provão do MEC.

Diante dessas recomendações, foi apresentado e desenvolvido o formato do primeiro módulo, ou seja, o MODULO I – 2000, com Início - em 03 de Janeiro de 2000 e Término – em 12 de fevereiro de 2000. Assim foi iniciado o PROHACAP:

**Quadro 15** – Demonstrativo das disciplinas do primeiro modulo do Programa

| **1. Curso de Pedagogia** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Disciplinas** | **C.H.** | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
| Análise Lingüística | 80 | 60 | 20 | 300hs |
| Antropologia da Educação | 80 | 60 | 20 | |
| Metodologia Cientifica | 60 | 40 | 20 | |
| Biologia da Educação | 80 | 60 | 20 | |
| **2. Curso de Letras / Português** | | | | |
| **Disciplinas** | **C.H.** | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
| Produção de textos e revisão gramatical | 80 | 60 | 20 | 300hs |
| Lingüística geral | 80 | 60 | 20 | |
| Teoria Literária I | 60 | 40 | 20 | |
| Sociologia | 80 | 60 | 20 | |
| Filosofia | 80 | 60 | 20 | |
| **3. Curso de Matemática** | | | | |
| **Disciplinas** | **C.H.** | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
| Matemática I | 100 | 80 | 20 | 300hs |
| Lógica Matemática | 60 | 40 | 20 | |
| Geometria Euclidiana | 60 | 40 | 20 | |
| Língua Portuguesa | 80 | 60 | 20 | |
| **4. Curso de Letras / Inglês** | | | | |
| **Disciplinas** | **C.H.** | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
| Produção de textos e revisão gramatical | 80 | 60 | 20 | 300hs |
| Lingüística geral | 80 | 60 | 20 | |
| Língua Inglesa I | 60 | 40 | 20 | |
| Teoria Literária I | 80 | 60 | 20 | |
| Filosofia | 80 | 60 | 20 | |
| **5. Curso de História** | | | | |
| **Disciplinas** | **C.H.** | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
| Introdução aos estudos Históricos | 80 | 60 | 20 | 400hs |
| Historiografia | 80 | 60 | 20 | |
| História antiga | 80 | 60 | 20 | |
| Metodologia cientifica | 80 | 60 | 20 | |
| História das Idéias Políticas | 80 | 60 | 20 | |
| **6. Curso de Geografia** | | | | |
| **Disciplinas** | **C.H.** | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
| Filosofia | 60 | 40 | 20 | 300hs |
| Sociologia | 60 | 40 | 20 | |
| Geologia | 60 | 40 | 20 | |
| Introdução a Economia | 60 | 40 | 20 | |
| Introdução a Geografia | 60 | 40 | 20 | |
| Metodologia Cientifica | 60 | 40 | 20 | |
| **7. Curso de Educaçao Fisica** | | | | |
| **Disciplinas** | **C.H.** | **Teórica** | **Prática** | **Total** |
| Língua Portuguesa | 80 | 60 | 20 | 340hs |
| Filosofia | 80 | 60 | 20 | |
| Anatomia | 60 | 40 | 20 | |
| Biologia | 80 | 60 | 20 | |
| Formaçao Rítmica do Movimento | 80 | 60 | | |

Uma vez definidas essas estruturas de funcionamento do programa, foi elaborada a distribuição das turmas por polo e localidade, constando a relação nominal dos alunos, por sexo e vinculo institucional, se Federal, Estadual, Municipal ou Bolsista (RIOMAR, 2003), conforme demonstrativo a cada etapa, indicando também as instituições parceiras. Assim, com base nesses dados e nos relatórios anuais da Fundação RIOMAR e da UNIR/PROPLAN, serão apresentados os dados de sua execução e o seu detalhamento por etapa, PROHACAP I, II e III.

Para melhor explicitar o controle das turmas por polo e o modo de oferecimento de disciplinas por módulo, apresento a seguir o formato de demonstrativo que era utilizado para controle das turmas por polo em relação aos módulos de disciplinas. Nele, além do polo, consta também o curso, a turma, o número de alunos e em algumas delas a instituição parceira. Este é um formato utilizado para as turmas que ainda permaneciam em 2007, ou seja, as de entrada em 2002 e 2005, perfazendo o total de 58 turmas, conforme dados cedidos pela Fundação Riomar, nas quais foram aplicados em quase sua totalidade os questionários da pesquisa.

Destaca-se nos quadros abaixo, com caráter ilustrativo, o número de alunos de cada turma, o que vem a reforçar o argumento da relação entre o número oficial e o número real de alunos, pois há registro de turma com mais de 60 alunos, conforme pode ser constatado abaixo, dado a procura ter sido imensa pelo programa.

**QUADRO 16** – Demonstrativo das turmas e do quantitativo de alunos do PROHACAP I e II

| VILHENA | | | PORTO VELHO | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **nº** | **Curso/Local** | **Quant. aluno** | **nº** | **Curso/Local** | **Quant.Aluno** |
| 1 | Ped."U" – Cabixi | 57 | 1 | Ed.Fisica "A"-pvh | 57 |
| 2 | Ped."A" –Alvorada | 56 | 2 | Ed.Fisica "B" –jp | 52 |
| 3 | Ped."B" – Alvorada | 54 | 3 | Ed.Fisica "C" jp | 49 |
| 4 | Ped."A"-S.Francisco | 61 | 4 | Letras "G" –pvh | 57 |
| 5 | Ped."B" - S.Francisco | 61 | 5 | L.Ingles "B" –Jaru | 48 |
| 6 | Ped."C" –Vilhena | 59 | 6 | Letras "B" -Ariq. | 54 |
| 7 | Ped."C" –Espigão | 58 | 7 | Letras "C" -Ariq. | 51 |
| 8 | Letras "B" –Cacoal | 55 | 8 | Mat. "B" – pvh | 53 |
| 9 | Letras "U" –Corumbiara | 53 | 9 | Geog."B" –jp | 48 |
| 10 | Letras "U"- O.Preto | 45 | 10 | Ped."J" – pvh | 45 |
| 11 | Letras "U" –Alvorada | 58 | 11 | Ped."C" - Ariq. | 49 |
| **ROLIM DE MOURA** | | | 12 | Hist."B" – pvh | 53 |
| **nº** | **Curso/Local** | **Quant.aluno** | 13 | Hist."C" – pvh | 53 |
| 1 | Ped."E" – RM | 47 | 14 | Hist."U" -Mach. | 51 |
| 2 | Ped."F" – RM | 55 | 15 | Ped."D" -Ariq. | 51 |
| 3 | Ped."G" – RM | 53 | 16 | Ped."U" C.Novo | 69 |
| 4 | Ped."H" - N.Brasilandia | 59 | 17 | Ped."C" –Buritis | 40 |
| 5 | Ped. "I" – Cacoal | 53 | 18 | Ped."A"-Buritis | 39 |
| **JI-PARANÁ** | | | 19 | Ped."B" -Mach. | 52 |
| **nº** | **Curso/Local** | **Quant.aluno** | 20 | Ped."U"- Candeias | 58 |
| 1 | Ped."E" – jp | 49 | 21 | Ped."A"-S.Miguel | 51 |
| 2 | Ped."F" – jp | 51 | 22 | Ped."B" - S.Miguel | 51 |
| 3 | Ped."G" – jp | 44 | 23 | Ed.Fisica – Jaru | 43 |
| 4 | Ped."H" – jp | 49 | 24 | Letras "C" -Jaru | 46 |
| 5 | Ped."U" - N.União | 46 | 25 | Ped."U" - A.Paraiso | 53 |
| 6 | Ped."H" - O.Preto | 51 | 26 | Ped."L" – Semed | 50 |
| 7 | Ped."I" - O.Preto | 52 | 27 | Ped."M" – Semed | 50 |
| 8 | Ped."F" - O.Preto | 50 | 28 | Letras "F" – Sindsef | 10 |
| 9 | Ped."D" - Jaru-Sindsmuj | 52 | **Total – 58 turmas** | | |
| 10 | Ped."E" - Jaru-Sindsmuj | 49 | | | |
| 11 | Fisica – JP | 26 | | | |
| 12 | Matematica - JP | 45 | | | |
| 13 | Ped."U" – Urupa | 46 | | | |
| 14 | Ped."U" -J.Teixeira | 49 | | | |

Para efeito ilustrativo também, apresenta-se a seguir um quadro demonstrativo parcial, com turmas somente de Porto Velho, do modo como era controlado o oferecimento das disciplinas por curso/cidade, período e professor, por entrada I e II, porém os dados dos professores ministrantes, por uma questão de reserva, foi suprimida a coluna em que identificava quem ministrou a disciplina.

**Quadro 17** – Demonstrativo da distribuição das disciplina por período e carga horária

| PÓLO DE PORTO VELHO | | | |
|---|---|---|---|
| **PROGRAMAÇÃO DAS DISCIPLINAS PROHACAP I (JULHO - AGOSTO/2003)** | | | |
| **Curso/Local** | **Período** | **Disciplina** | **CH** |
| PED A PVH | 21/07 a 26/07/03 | Avaliação Educacional | 80 |
| PED A PVH | 28/07 a 02/08/03 | T. P. em Recreação e Jogos | 80 |
| PED A PVH | 04/08 a 09/08/03 | T.P. em Ciências | 80 |
| PED B PVH | 21/07 a 26/07/03 | Avaliação Educacional | 80 |
| PED B PVH | 28/07 a 02/08/03 | T. P. em Recreação e Jogos | 80 |
| PED B PVH | 04/08 a 09/08/03 | T.P. em Ciências | 80 |
| PED C PVH | 21/07 a 26/07/03 | T.P. em Ciências | 80 |
| PED C PVH | 28/07 a 02/08/03 | T.P. em Ed. Especial | 80 |
| PED C PVH | 04/08 a 09/08/03 | T.P. em Hist. e Geografia | 80 |
| PED D PVH | 21/07 a 26/07/03 | T. P. em Artes | 80 |
| PED D PVH | 28/07 a 02/08/03 | T. P. em Ciências | 80 |
| PED D PVH | 04/08 a 09/08/03 | T.P. em Ed. Especial | 80 |
| PED E PVH | 21/07 a 26/07/03 | T.P. em Ciências | 80 |
| PED E PVH | 28/07 a 02/08/03 | Avaliação Educacional | 80 |
| PED E PVH | 04/08 a 09/08/03 | T. P. em Artes | 80 |
| PED F PMPV | 21/07 a 26/07/03 | Met. da Pesquisa em Educação | 80 |
| PED F PMPV | 28/07 a 02/08/03 | Gestão Escolar | 80 |
| PED F PMPV | 04/08 a 09/08/03 | Currículos e Programas | 80 |
| PED G PMPV | 21/07 a 26/07/03 | Gestão Escolar (GM) | 80 |
| PED G PMPV | 28/07 a 02/08/03 | Met. da Pesquisa em Educação | 80 |
| PED G PMPV | 04/08 a 09/08/03 | Legislação Escolar | 80 |
| PED H PMPV | 21/07 a 26/07/03 | Currículos e Programas | 80 |
| PED H PMPV | 28/07 a 02/08/03 | História da Educação | 80 |
| PED H PMPV | 04/08 a 09/08/03 | Met. da Pesquisa em Educação | 80 |
| PED I PMPV | 21/07 a 26/07/03 | Legislação Educacional | 80 |
| PED I PMPV | 28/07 a 02/08/03 | Gestão Escolar | 80 |
| PED I PMPV | 04/08 a 09/08/03 | Currículos e Programas | 80 |
| PED J PVH II | 21/07 a 26/07/03 | Antropologia Educacional | 80 |
| PED J PVH II | 28/07 a 02/08/03 | Psicologia Geral | 80 |
| PED J PVH II | 04/07 a 09/08/03 | Biologia Educacional | 80 |
| LET A PVH | 21/07 a 26/07/03 | Legislação e Gestão | 80 |
| LET A PVH | 28/07 a 02/08/03 | P. de e. de Literatura I | 60 |
| LET A PVH | 04/08 a 09/08/03 | P. de e. de Português I | 60 |
| LET B PVH | 21/07 a 26/07/03 | P. de e. de Literatura I | 60 |
| LET B PVH | 28/07 a 02/08/03 | Legislação e Gestão | 80 |
| LET B PVH | 04/08 a 09/08/03 | P. de e. de Português I | 60 |
| LET C PVH | 21/07 a 26/07/03 | P. de e. de Português I | 60 |
| LET C PVH | 28/07 a 02/08/03 | P. de e. de Literatura I | 60 |
| LET C PVH | 04/08 a 09/08/03 | Legislação e Gestão | 80 |
| LET D PVH | 21/07 a 26/07/03 | Metodologia da Pesquisa | 60 |
| LET D PVH | 28/07 a 02/08/03 | Introdução a Sintaxe Gerativa | 80 |
| LET D PVH | 04/08 a 09/08/03 | Didática Geral | 80 |

A seguir, serão apresentados os dados do programa e a sua evolução de acordo com o ano e entrada, conforme os relatórios da Fundação Rio Madeira – RIOMAR e os resultados obtidos no seu processo de execução

De acordo com o que consta do Relatório de atividades da Fundação Rio Madeira – RIOMAR (2000 - p.4-5, 14, 19, 24-28) – O PROHACAP é o "Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos" que foi criado pela Universidade Federal de Rondonia - UNIR em parceria com a Fundação Rio Madeira - RIOMAR, com o objetivo de possibilitar o acesso a cursos de licenciaturas aos professores atuantes na rede pública estadual e municipal de ensino, que possuíam formaçao apenas em nivel médio.

Em sua primeira fase de execução, tiveram, aproximadamente, 83 turmas, cursando licenciaturas de graduação plena em Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia, História e Educação Física.

Para a realização do PROHACAP, foram firmados convênios entre a Fundação RIOMAR, a UNIR, o Governo do Estado (Secretaria Estadual de Educação) e entre vários municípios, (com interveniência das Secretarias Municipais de Educação).

Essa iniciativa teve como objetivo atender às diretrizes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – Lei 9394/96 e da Lei 9424/96 do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, que permitiu investimentos na capacitação de professores leigos, tendo sido ofertadas inicialmente 4.510 vagas, sendo 1225 para os municípios (*sem descrição de quais municipios. Grifo do pesquisador*) e 3.285 para o Estado. Vagas essas que sofreram grande expansão posteriormente.

Os cursos foram distribuídos em 04 (quatro) polos: Porto Velho, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Vilhena. Tendo sido seus primeiros coordenadores por polo, os professores: Marília Pimentel – PVH; Maria de Lourdes Bertiol – Rolim de Moura; Aparecida Augusta – Ji-Paraná e José Carlos Cintra – Vilhena.

De acordo com o relatório acima mencionado, os cursos e turmas foram distribuídos por polo da seguinte forma:

## PROHACAP I – ENTRADAS 2000 e 2001- Por Polo

### POLO PORTO VELHO

**Quadro 18** – Demonstrativo das cidades, cursos e numero de alunos do polo Porto Velho

| No. | Município Sede | Cursos | No. Alunos |
|---|---|---|---|
| 01 | Porto Velho | Pedagogia A | 58 |
| 02 | | Pedagogia B | 57 |
| 03 | | Pedagogia C | 59 |
| 04 | | Pedagogia D | 59 |
| 05 | | Pedagogia E | 60 |
| 06 | | Letras A | 57 |
| 07 | | Letras B | 60 |
| 08 | | Letras C | 65 |
| 09 | | Matemática | 60 |
| 10 | | História | 58 |
| 11 | | Geografia | 59 |
| 12 | Ariquemes | Pedagogia A | 60 |
| 13 | | Pedagogia B | 61 |
| 14 | | Letras | 58 |
| 15 | | Matemática | 61 |
| 16 | | Geografia | 57 |
| 17 | | História | 57 |
| 18 | | Educação Fisica | 57 |
| 19 | Costa Marques | Pedagogia | 57 |
| 20 | | Letras | 54 |
| 21 | Guajará-Mirim | Pedagogia | 60 |
| 22 | Jarú | Geografia | 60 |
| 23 | | Letras | 56 |
| 24 | Ji-Paraná | Geografia | 58 |
| 25 | | Educaçao Fisica | 61 |
| 26 | Machadinho | Pedagogia | 57 |
| 27 | | Letras | 56 |
| 28 | Nova Mamoré | Pedagogia | 57 |
| 29 | Pimenta Bueno | Historia | 56 |
| 30 | Presidente Médici | Historia | 57 |
| **Total** | 10 municipios | **06 cursos – 30 turmas** | **1.752** |

**POLO JI-PARANÁ**

**Quadro 19** – Demonstrativo das cidades, cursos e numero de alunos do Polo Ji-paraná

| No. | Município Sede | Cursos | No. Alunos |
|---|---|---|---|
| 01 | Alvorada do Oeste | Pedagogia A | 56 |
| 02 | | Pedagogia B | 57 |
| 03 | | Matemática | 59 |
| 04 | Jarú | Pedagogia A | 60 |
| 05 | | Pedagogia B | 58 |
| 06 | | Matemática | 57 |
| 07 | Ji-paraná | Pedagogia A | 64 |
| 08 | | Pedagogia B | 62 |
| 09 | Ouro Preto do Oeste | Pedagogia A | 63 |
| 10 | | Pedagogia B | 62 |
| 11 | | Pedagogia C | 58 |
| 12 | | Pedagogia D | 57 |
| 13 | | Matemática | 61 |
| 14 | Presidente Médici | Pedagogia | 58 |
| **Total** | **05** | **02 cursos – 14 turmas** | **832** |

**POLO ROLIM DE MOURA**

**Quadro 20** – Demonstrativo das cidades, cursos e numero de alunos do polo Rolim de Moura

| No. | Município Sede | Cursos | No. Alunos |
|---|---|---|---|
| 01 | **Alta Floresta** | Pedagogia A | 59 |
| 02 | | Pedagogia B | 61 |
| 03 | **Alvorada do Oeste** | Letras | 53 |
| 04 | **Rolim de Moura** | Pedagogia A | 55 |
| 05 | | Pedagogia B | 57 |
| 06 | | Letras A | 56 |
| 07 | | Letras B | 56 |
| 08 | | Matemática A | 58 |
| 09 | | Matemática B | 60 |
| 10 | | Geografia A | 55 |
| 11 | | Geografia B | 63 |
| **Total** | **03** | **04 cursos – 11 turmas** | **633** |

**POLO VILHENA**

**Quadro 21** – Demonstrativo das cidades, cursos e numero de alunos do polo Vilhena

| No. | Município Sede | Cursos | No. Alunos |
|---|---|---|---|
| 01 | Cerejeiras | Pedagogia A | 58 |
| 02 | | Pedagogia B | 59 |
| 03 | | Letras | 56 |
| 04 | Colorado do Oeste | Geografia | 58 |
| 05 | | Matemática | 56 |
| 06 | Cacoal | Pedagogia | 56 |
| 07 | | Letras | 56 |
| 08 | Espigão do Oeste | Pedagogia A | 51 |
| 09 | | Pedagogia B | 63 |
| 10 | Ji-paraná | Letras | 62 |
| 11 | Ministro Andreazza | Pedagogia | 63 |
| 12 | Pimenta Bueno | Pedagogia | 56 |
| 13 | | Matemática | 57 |
| 14 | Presidente Médici | Letras | 51 |
| 15 | Vilhena | Pedagogia | 59 |
| **Total** | **09** | **04 cursos – 15 turmas** | **861** |
| **Total Geral** | **27** | **06 cursos – 70 turmas** | **4.078** |

Quadro representativo dos alunos por Polo

**Quadro 22** – Demonstrativo numero de alunos por Polo

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| PVH | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1.752 |
| JI-P | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 832 |
| RM | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 633 |
| VHN | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 861 |
| TOTAL | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 4.078 |

Observa-se que de acordo com os dados obtidos, os números de turmas e alunos, divergem entre a proposta inicial e os relatórios de sua execução.

Dando continuidade aos dados obtidos, no relatório de atividades da Fundação Rio Madeira de 2001(p.26, 35-38), consta que, dando continuidade ao processo iniciado através de contratos entre a Universidade Federal de Rondonia – UNIR, com a interveniência da Fundação Rio Madeira, o Governo do Estado de Rondônia, com a interveniência da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, foram acrescentados mais 39 (trinta e nove) municípios (não consta a relação dos

municipios no relatório. Grifo do pesquisador), com interveniência das suas Secretarias Municipais de Educação.

Além desses dados, registra-se que, após os primeiros cursos implantados, também firmaram convênios e contratos, para atender aos seus professores/ filiados, o Sindicato dos Trabalhadores em Educaçao do Estado de Rondonia – SINTERO, a Prefeitura Municipal de Porto Velho, com interveniência da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e o Sindicato dos Servidores Federais – SINDSEF, tendo essas instituiçoes motivado a realização de 03 (três) concursos vestibulares para entrada no PROHACAP, distribuídos da seguinte forma: 1 – Concurso vestibular para professores Funcionários Público Federais, por intermédio do convênio com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondonia – SINTERO, sendo disponibilizadas 850 vagas para 1200 candidatos inscritos. 2 – Concurso vestibular para Funcionários Públicos Municipais, por conta do convenio com a Secretaria Municipal de Educaçao - SEMED de Porto Velho e do Projeto Ensinar a Ensinar, com disponibilidade de 260 vagas para 400 candidatos inscritos. E, 3 – Concurso vestibular para Funcionários Públicos Federais vinculados ao Sindicato dos Servidores Federais, por intermédio de convenio para 110 vagas com 140 inscritos. Essas três entradas significaram um aumento de 1220 (hum mil e duzentos e vinte) professores-alunos no programa PROHACAP em decorrência de convenios com sindicatos e secretaria municipal de educaçao de Porto Velho.

Em 2001, o Programa mantém sua estrutura administrativa e de funcionamento e vai ampliando o número de alunos e localidades para o seu oferecimento. Permanece a estrutura de 04 (quatro) polos, alterando somente a coordenação do polo de Ji-paraná, que passa a ser a professora Irmirgard Margarida Theobald, permanecendo nos demais polos as coordenações já mencionadas.

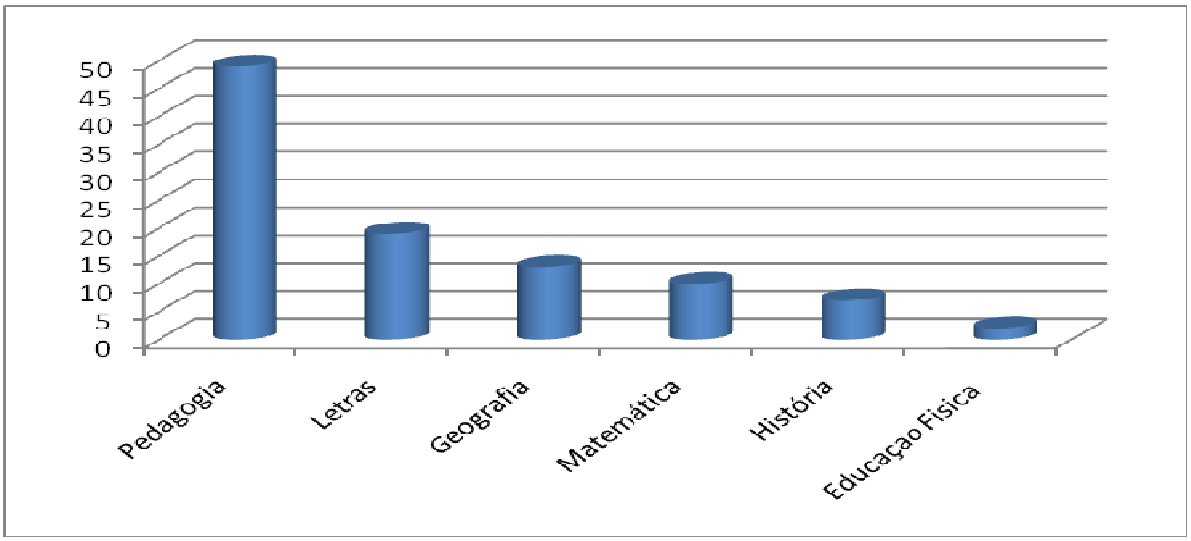
Neste ponto, a respeito das coordenações é justo destacar a presença do professor Zenildo Gomes da Silva, que esteve desde o inicio ate o encerramento total do programa, como seu coordenador geral, a quem se deve reconhecer o esforço e dedicação para garantir o controle da sua terminalidade.

Quanto aos locais de oferecimento dos cursos, em 2001, o PROHACAP passa a funcionar em 21 municipios diferentes, considerados como sedes, quais sejam: Alta Floresta, Alvorada do Oeste, Ariquemes, Cacoal, Cerejeiras, Chupinguaia, Colorado do Oeste, Costa Marques, Espigão do Oeste, Guajará-Mirim,

Jarú, Ji-paraná, Machadinho, Ministro Andreazza, Nova Mamoré, Ouro Preto, Pimenta Bueno, Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena.

Quanto aos cursos e turmas, a relação percentual por curso, no computo geral do programa, ficou distribuída da seguinte forma: Pedagogia com maior destaque representando 49%, Letras 19%, Geografia 13%, Matemática 10%, História 7% e Educaçao Fisica com 2%, conforme demonstra o gráfico a seguir.

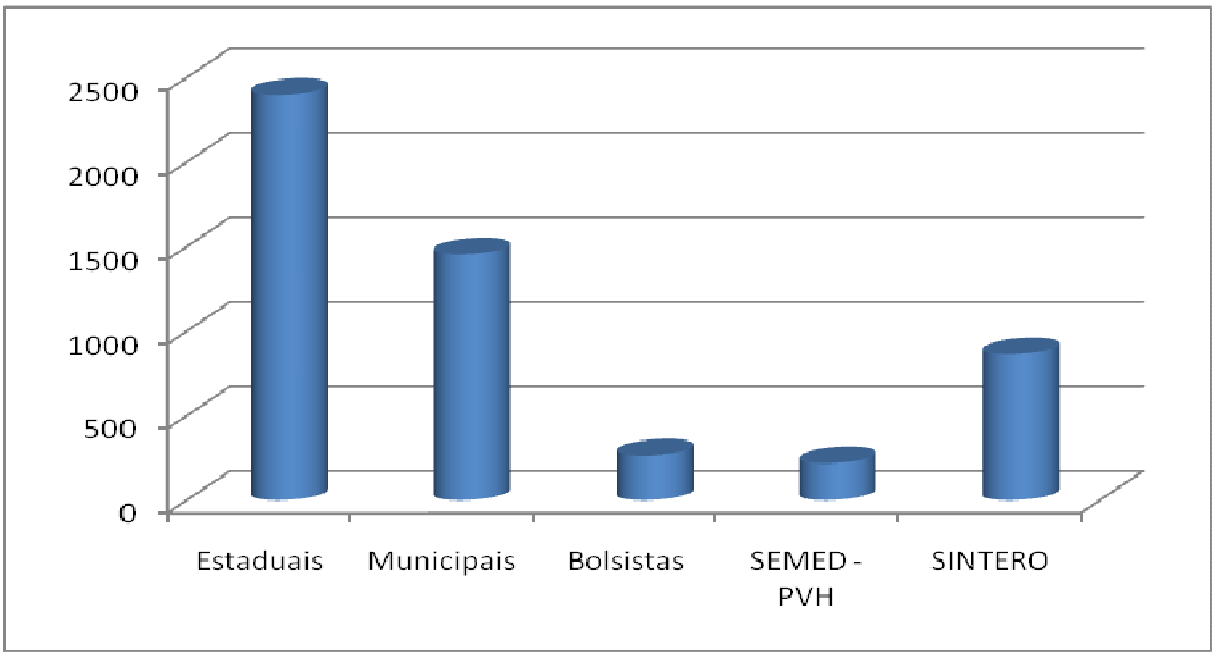
**Grafico 1** – Demonstrativo dos percentuais representativos de cada curso.




**Fonte**: Elaboração do autor.

Do relatório consta que o programa estava, em 2001, capacitando aproximadamente, 5.200 (cinco mil e duzentos) professores em todo o Estado de Rondônia, assim distribuídos, de acordo com os seguintes convênios: Estaduais 2400, Municipais 1455, Bolsistas 266, SEMED – PVH 220 e SINTERO 864, demonstrados no gráfico a seguir.

**Gráfico 2** – Demonstrativo do numero de alunos por convenio




**Fonte**: Elaboração do autor.

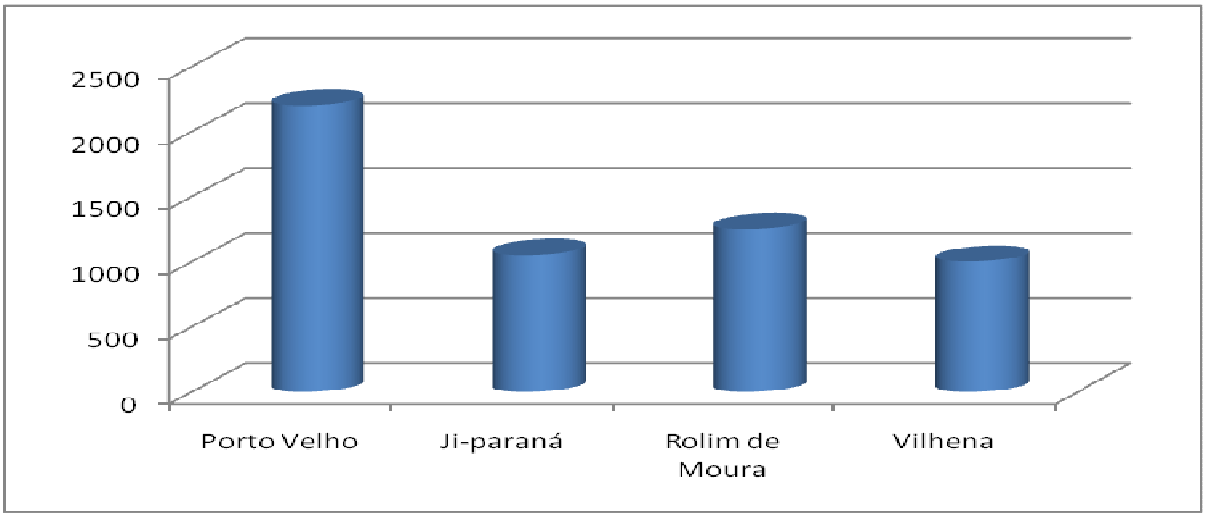
Consta também que os cursos aconteceram de forma modular, nos períodos de férias letivas das escolas da rede pública e da Universidade Federal – UNIR. Há no mesmo relatório, o destaque de que, em relação ao número de pessoas envolvidas na execução do PROHACAP, entre professores e pessoal administrativo, em 2001, estavam, aproximadamente, 350 pessoas. E que os cursos do PROHACAP foram regidos pela mesma legislação que regulamenta os cursos diários/regulares da UNIR, mais as resoluções do CONSEPE/UNIR Nº. 293 de 02/06/1999; Nº. 303 de 06/06/1999 e a Nº. 304 de 15/07/1999.

Em relação ao número total aproximado de alunos indicado acima, não há registro no relatório do número exato de alunos por polo, nem por curso e sim gráficos demonstrativos com valores aproximados dos índices percentuais dos mesmos, bem como dos percentuais por curso de acordo com a distribuição em cada pólo: Porto Velho, Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena, destacando-se que o maior número de turmas e alunos concentrou-se nos polos de Porto Velho e Rolim de Moura, os quais poderão ser visualizados, de forma adaptada dos gráficos da RIOMAR, nos gráficos a seguir:

Destaca-se que os dados indicados nos gráficos a seguir estão em termos percentuais e não em numeros reais.

**PROHACAP – POLOS / ALUNOS (geral)**

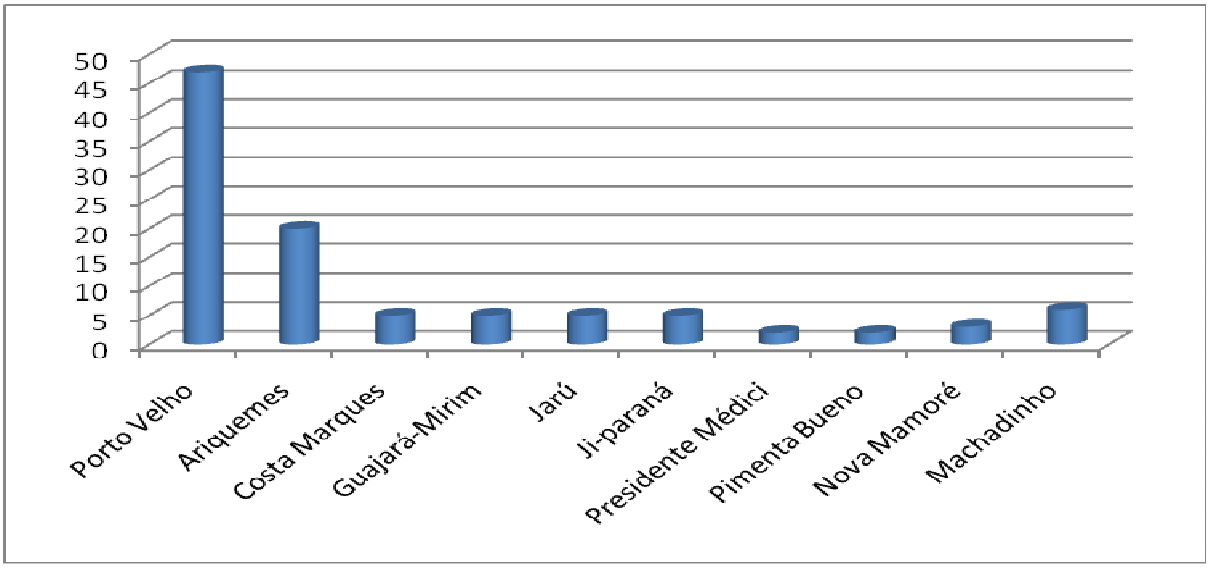
**Gráfico 3** – Comparativo do numero de alunos por polo




**Fonte**: Elaboração do autor.

No polo **Porto Velho**, os cursos estavam distribuídos em 10 municípios sedes nas seguintes localidades e com os seguintes percentuais de representatividade de cursos e alunos: Porto Velho (sede) com 47%, Ariquemes 20%, Costa Marques 5%, Guajará-mirim 5%, Jarú 5%, Ji-paraná 5%, Presidente Médici 2%, Pimenta Bueno 2%, Nova Mamoré 3% e Machadinho 6%, os quais podem ser visualizados, graficamente, a seguir:

**Gráfico 4** – Demonstrativo dos percentuais por cidade do polo Porto Velho

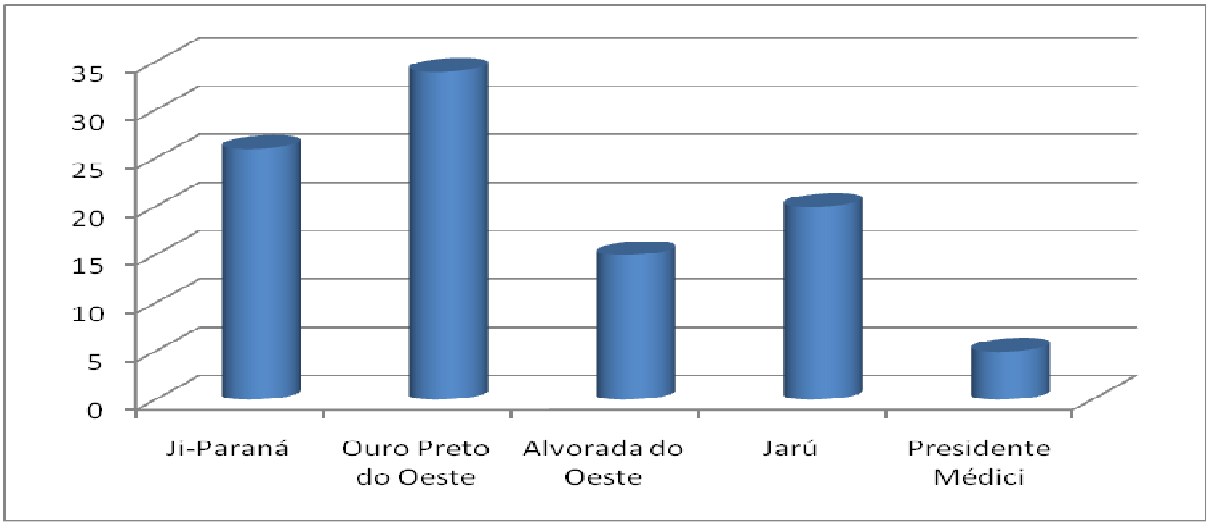



**Fonte**: Elaboração do autor.

No polo **Ji-paraná**, os cursos estavam distribuídos em 05 municípios sedes nas seguintes localidades e com os seguintes percentuais de representatividade de

cursos e alunos: Ji-paraná (sede) 26%, Ouro Preto do Oeste 34%, Alvorada do Oeste 15%, Jarú 20%, Presidente Médici 5%, os quais podem ser visualizados, graficamente, a seguir:

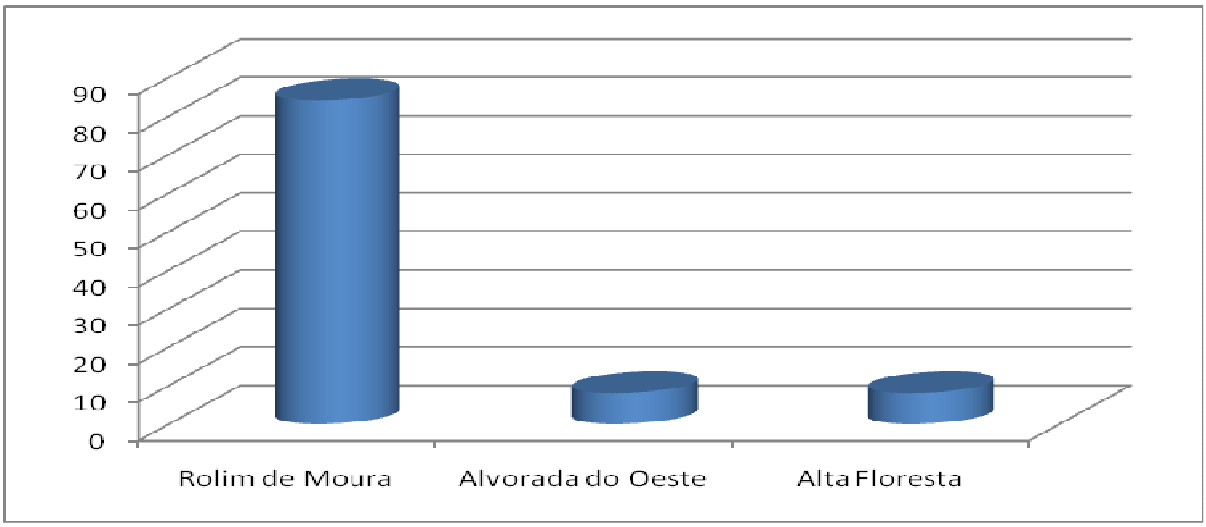
**Gráfico 5** – Demonstrativo dos percentuais por cidade do polo Ji-paraná




**Fonte**: Elaboração do autor.

No polo **Rolim de Moura**, os cursos estavam distribuídos em 03 municípios sedes nas seguintes localidades e com os seguintes percentuais de representatividade de cursos e alunos: Rolim de Moura (sede) 84%, Alvorada do Oeste 8% e Alta Floresta 8%, os quais podem ser visualizados, graficamente, a seguir:

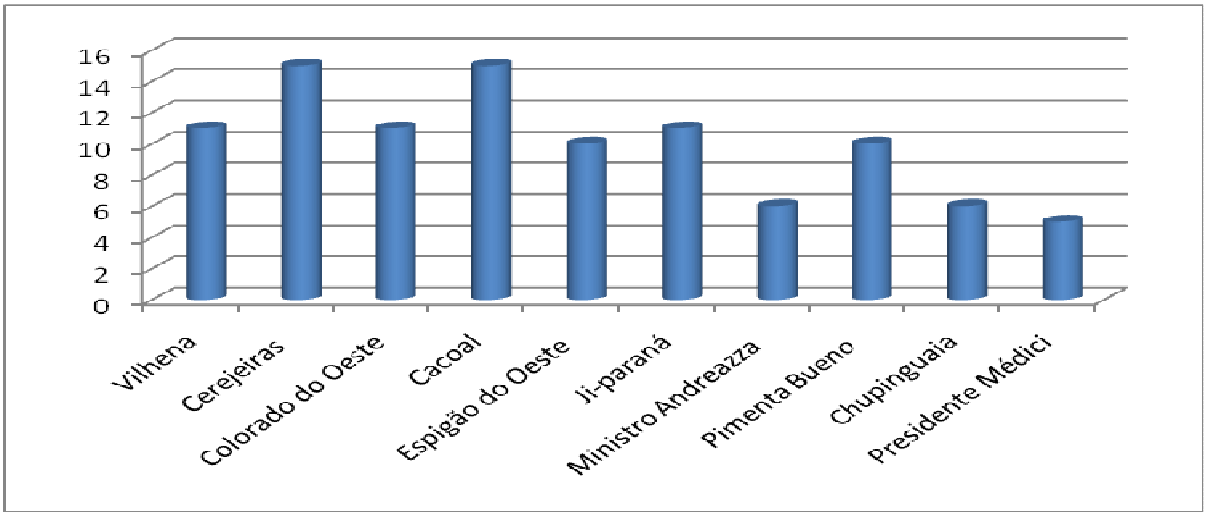
**Gráfico 6** – Demonstrativo dos percentuais por cidade do polo Rolim de Moura




**Fonte**: Elaboração do autor.

No polo **Vilhena**, os cursos estavam distribuídos em 10 municípios sedes nas seguintes localidades e com os seguintes percentuais de representatividade de cursos e alunos: Cerejeiras 15%, Colorado do Oeste 11%, Cacoal 15%, Espigão do Oeste 10%, Ji-paraná 11%, Ministro Andreazza 6%, Pimenta Bueno 10%, Chupinguaia 6%, Presidente Médici 5% e Vilhena (sede) 11%, os quais podem ser visualizados, graficamente, a seguir:

**Gráfico 7** – Demonstrativo dos percentuais por cidade do polo Vilhena




**Fonte**: Elaboração do autor.

Há que destacar que alguns dos municipios tais como Ji-paraná, Jaru, Cacoal, aparecem em mais de um polo, pois havia cursos e turmas que, pela peculiaridade do polo e da cidade, naquela localidade, sediava cursos de mais de um Polo.

Cabe destacar que por intermédio da apresentação de gráficos e quadros demonstrativos, pretende-se demonstrar a evolução do crescimento do Programa, a cada etapa, em números, no tempo e no espaço.

## PROHACAP I – 2000 DISTRIBUIÇAO DE ALUNOS

### POLO ARIQUEMES*

**Quadro 23** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| **TOTAL** | **9** | **Ariquemes Machadinho** | **495** | |

*Incorporado ao Pólo Porto Velho na execução do Programa

## POLO JÍ-PARANÁ

**Quadro 24** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma - Polo Ji-Paraná

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | A – SEDUC – estadual e Bolsas. | Ji-Paraná | 55 | 62 |
| Pedagogia | B - SEDUC – estadual e Bolsas. | Ji-Paraná | 55 | 59 |
| Pedagogia | A - SEDUC – estadual, Municipais de Jarú, Jorge Teixeira, Vale do Paraíso, Theobroma e Bolsas. | Jarú | 55 | 59 |
| Pedagogia | B - SEDUC – estadual, Municipais Vale do Anari, Theobroma e Bolsas. | Jarú | 55 | 60 |
| Matemática | U – SEDUC – estadual, Municipios de Jarú, Jorge Teixeira, Theobroma e Bolsas | Jarú | 55 | 56 |
| Matemática | U – SEDUC – estadual e Municipais de Seringueiras, alvorada, São Miguel, Nova Brasilandia e Bolsas. | Alvorada do Oeste | 55 | 55 |
| Pedagogia | A – Municipal de Alvorada e Seringueiras e Bolsista. | Alvorada do Oeste | 55 | 55 |
| Pedagogia | B – Municipal de Seringueiras e Bolsista. | Alvorada do Oeste | 55 | 56 |
| Pedagogia | A - SEDUC – estadual, Municipais de Ouro Preto, Mirante da Serra e Cujubim e Bolsa. | Ouro Preto do Oeste | 55 | 55 |
| Pedagogia | B - SEDUC – estadual, Municipais | Ouro Preto do Oeste | 55 | 53 |

Continua

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | de Vale do Paraíso, Teixeiropolis, Nova União, Mirante da Serra e Bolsas. | | | |
| Pedagogia | C - SEDUC – estadual, Municipais Vale do Paraíso e Bolsas. | Ouro Preto do Oeste | 55 | 51 |
| Pedagogia | D - SEDUC – estadual, Municipais de Ouro Preto e Vale do Anari. | Ouro Preto do Oeste | 55 | 48 |
| Matemática | U - SEDUC – estadual, Municipais de Ouro Preto, Vale do Paraíso, Nova União, Mirante da Serra, Teixeiropolis e Bolsas. | Ouro Preto do Oeste | 55 | 58 |
| Pedagogia | U – SEDUC – estadual, SINTERO(Presidente Médici), Município de Presidente Médici. Bolsas | Presidente Médici | 55 | 53 |
| **TOTAL** | **14** | **05** | **770** | **780** |

## POLO PORTO VELHO

**Quadro 25** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma – Polo Porto velho

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Geografia | U – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 55 |
| História | U – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 54 |
| Letras | A - SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 58 |
| Letras | B – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 51 |
| Letras | C – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 57 |
| Matemática | U – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 59 |
| Pedagogia | A – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 57 |
| Pedagogia | B – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 54 |
| Pedagogia | C – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 57 |
| Pedagogia | D – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 55 |
| Pedagogia | E – SEDUC e Bolsistas | Porto Velho | 55 | 54 |
| Educação Física | U – SEDUC – estadual, municipios de Alto Paraíso, Monte Negro, Cacaulandia, Machadinho, Cujubim, Theobroma e Itapua e Bolsistas | Ariquemes | 55 | 41 |
| Geografia | U – SEDUC – estadual, Municipios de alto Paraíso, Itapua, monte Negro, Cacaulândia e Cujubim e | Ariquemes | 55 | 51 |

Continua

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Bolsistas | | | |
| Matemática | U – SEDUC – estadual, Municipios de Machadinho, Itapua, Cacaulândia, Alto Paraíso, Monte Negro e Teixeiropolis e Bolsistas | Ariquemes | 55 | 41 |
| Letras | A – SEDUC e Bolsistas | Ariquemes | 55 | 48 |
| Pedagogia | A – SEDUC e Bolsistas | Ariquemes | 55 | 52 |
| Pedagogia | B – SEDUC – estadual e municipios de Itapuã, Cujubim, Alto Paraíso, Cacaulândia, Monte Negro e Bolsistas | Ariquemes | 55 | 53 |
| História | U – SEDUC – estadual, Municipios de Itapua, Gov. Jorge :Teixeira, Jarú, Cacaulandia e Monte Negro e Bolsistas | Ariquemes | 55 | 47 |
| Letras | U – SEDUC – estadual e Municipios de Vale do Anari, Machadinho e Bolsistas. | Machadinho | 55 | 55 |
| Pedagogia | U – SEDUC – estadual e Municipios de Machadinho e Vale do Anari e Bolsistas | Machadinho | 55 | 64 |
| Letras | U – SEDUC – estadual e Municipios de Theobroma, Jarú, Vale do paraíso e Governador Jorge Teixeira. | Jarú | 55 | 56 |
| Geografia | U – Municipal, SEDUC, Bolsas | Jarú | 55 | 62 |
| Geografia | U – SEDUC – estadual, Municipios de Teixeiropolis, Ouro Preto e Nova União e Bolsistas | Ji-paraná | 55 | 57 |
| Educaçao Fisica | U – SEDUC – estadual, Municipios de Jarú, Nova Brasilandia, são Miguel, Gov. Jorge Teixeira, Theobroma, Ouro Preto e Bolsistas | Ji-paraná | 55 | 58 |
| História | U – SEDUC – estadual, Municipios de Ouro Preto, Jarú, Presidente Médici, Theobroma, gov. Jorge Teixeira, Teixeiropolis e Bolsistas | Presidente Médici | 55 | 55 |
| História | U – SEDUC – estadual e federal, Municipios de Colorado e Pimenta Bueno e Bolsistas | Pimenta Bueno | 55 | 53 |
| Pedagogia | U – SEDUC – estadual, município de Nova Mamoré e Bolsistas | Nova Mamoré | 55 | 65 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | U – SEDUC e Bolsistas | Guajará-mirim | 55 | 57 |
| Pedagogia | U – SEDUC – estadual, Município de Costa Marques e Bolsistas. | Costa Marques | 55 | 57 |
| Letras | U – SEDUC estadual e Município de Costa Marques. | Costa Marques | 55 | 50 |
| **TOTAL** | **30** | **10** | **1650** | **1641** |

**POLO ROLIM DE MOURA**

**Quadro 26** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma – Polo Rolim de Moura

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGA | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Matemática | A – SEDUC – estadual e Municipios de Rolim e Moura, Santa Luzia, Alta Floresta, Nova Brasilandia, Castanheiras, Alto alegre, São Felipe e Bolsista. | Rolim de Moura | 55 | 52 |
| Matemática | B – SEDUC – estadual e Municipios de Rolim de Moura, Castanheiras, São Miguel e Novo Horizonte e Bolsistas. | Rolim de Moura | 55 | 51 |
| Geografia | A – Municipais de Alto Alegre, São Miguel, São Felipe, Nova Brasilandia, Rolim de Moura, Castanheiras, Santa Luzia, Novo Horizonte e Bolsas. | Rolim de Moura | 55 | 61 |
| Geografia | B - SEDUC – estadual e Municipios de Rolim de Moura, Nova Brasilandia e Alta Floresta e Bolsistas | Rolim de Moura | 55 | 58 |
| Letras | A - SEDUC – estadual e Municipios de Rolim de Moura, Alta Floresta, Nova Brasilandia, São Felipe, Alto Alegre, Santa Luzia, Castanheiras e Bolsistas | Rolim de Moura | 55 | 58 |
| Letras | B - SEDUC – estadual e Municipios de São Miguel e Novo Horizonte e Bolsistas | Rolim de Moura | 55 | 55 |
| Pedagogia | A - SEDUC – estadual e Municipios de Rolim de Moura, São Miguel, Nova Brasilandia, São Felipe e Castanheiras. | Rolim de Moura | 55 | 57 |
| Pedagogia | B - SEDUC – estadual e Municipais de Santa Luzia, Castanheiras e Novo Horizonte e Bolsistas | Rolim de Moura | 55 | 56 |
| Pedagogia | A – SEDUC – estadual e Municipios de Alto Alegre e Alta Floresta e Bolsistas. | Alta Floresta | 55 | 53 |

Continua

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | B – SEDUC – estadual e Bolsistas. | Alta Floresta | 55 | 58 |
| Letras | U – SEDUC – estadual e Municipal de Alvorada e Bolsista. | Alvorada D'Òeste | 55 | 47 |
| **TOTAL** | **11** | **03** | **605** | **606** |

## POLO VILHENA

**Quadro 27** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma - Polo Vilhena

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | U – Município de Ministro Andreazza e Bolsa. | Ministro Andreazza | 55 | 63 |
| Letras | U – SEDUC e municipios de Espigão D `Oeste. Bolsas e SINTERO. | Presidente Médici | 55 | 49 |
| Letras | U – SEDUC e Município de Espigão D`Oeste e Bolsistas. | Cacoal | 55 | 57 |
| Pedagogia | U – SEDUC e Bolsista | Cacoal | 55 | 64 |
| Matemática | U – SEDUC e Municipios: Colorado, Corumbiara, Cerejeiras, Cabixi, Pimenta Bueno. | Colorado do Oeste | 55 | 54 |
| Geografia | U – SEDUC e Municipios: Cabixi, Pimenta Bueno, cerejeiras, Colorado, Espigão D`Oeste. Bolsa | Colorado do Oeste | 55 | 60 |
| Matemática | U – SEDUC, Municipios: São Felipe, Pimenta Bueno, Espigão D`Oeste e SINTERO Federal. Bolsa | Pimenta Bueno | 55 | 56 |
| Pedagogia | U – SEDUC e Município de Pimenta Bueno. Bolsa. | Pimenta Bueno | 55 | 56 |
| Letras | U – SEDUC e Municipios de Cerejeiras, Cabixi, Pimenta Bueno, Corumbiara e Espigão D`Oeste. Bolsas | Cerejeiras | 55 | 52 |
| Pedagogia | A – SEDUC e Municipios de Cerejeiras, Pimenteiras. Bolsas. | Cerejeiras | 55 | 51 |
| Pedagogia | B – SEDUC e Municipios de Cabixi, Pimenteiras e Corumbiara. Bolsa. | Cerejeiras | 55 | 60 |
| Pedagogia | U – SEDUC, Município de Chupinguaia e Bolsa. | Chupinguaia | 55 | 55 |
| Pedagogia | A – SEDUC, município de Espigão D`Oeste. SINTERO Federal e Bolsas. | Espigão do Oeste | 55 | 54 |
| Pedagogia | B – SEDUC e Município de Espigão D`Oeste, Bolsas e SINTERO Federal. | Espigão do Oeste | 55 | 60 |
| Pedagogia | U – SEDUC, Município de | Vilhena | 55 | 64 Continua |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Chuinguaia e Bolsas. | | | |
| Letras | U – SEDUC e Municipios de Ouro Preto, Nova União,Teixeiropolis e Bolsas. | Ji-Paraná | 55 | 63 |
| **TOTAL** | **16** | **10** | **880** | **918** |

## ALUNOS DOS CONTRATOS SINTERO, SINDISEF e Bolsas

**Quadro 28** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma - Convenios

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Geografia | B | Porto Velho | 55 | 47 |
| Geografia | C | Porto Velho | 55 | 48 |
| Geografia | D | Porto velho | 55 | 61 |
| Letras | D | Porto velho | 55 | 53 |
| Letras | F | Porto velho | 55 | 50 |
| Geografia | C | Rolim de Moura | 55 | 49 |
| Geografia | D | Rolim de Moura | 55 | 48 |
| Pedagogia | C | Rolim de Moura | 55 | 58 |
| Historia | B | Ariquemes | 55 | 47 |
| História | C | Ariquemes | 55 | 48 |
| História | U | Cacoal | 55 | 61 |
| História | A | Ouro Preto D'Oeste | 55 | 54 |
| História | B | Ouro Preto D'Oeste | 55 | 54 |
| Pedagogia | C | Ji-Paraná | 55 | 52 |
| Pedagogia | D | Ji-Paraná | 55 | 38 |
| Letras | B | Ji-Paraná | 55 | 53 |
| Pedagogia | C | Jarú | 55 | 57 |
| Pedagogia | B | Guajará-Mirim | 55 | 57 |
| Pedagogia | B | Vilhena | 55 | 57 |
| **TOTAL** | **20** | **09** | **10** | **992** |

## ALUNOS DOS CONTRATOS SEMED – PVH

**Quadro 29** – Demonstrativo de distribuição de alunos por curso e turma - SEMED

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | F | Porto Velho | 55 | 54 |
| Pedagogia | G | Porto Velho | 55 | 50 |
| Pedagogia | H | Porto Velho | 55 | 48 |
| Pedagogia | I | Porto Velho | 55 | 48 |
| Letras-Ingles | U | Porto Velho | 55 | 55 |
| **TOTAL** | **05** | **01** | **275** | **255** |

**DEMONSTRATIVO GERALDE ALUNOS POR INSTITUIÇÃO E POLO**

**Quadro 30** – Demonstrativo da distribuição geral de alunos por segmento conveniado

| **PÓLO** | **ESTADUAIS (SEDUC)** | **SINTERO (Estadual e Federal)** | SINDSEF | **Municipais** | | **Bolsas** | **TOTAL DE ALUNOS** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Ariquemes** | Este foi agrupado ao Pólo Porto Velho | | | | | | |
| **Porto Velho** | **1181** | **5** | | **338** | | **109** | **1633** |
| **Jí-Paraná** | **375** | **6** | | **341** | | **57** | **780** |
| **Vilhena** | **515** | **8** | | **330** | | **65** | **918** |
| **Rolim de Moura** | **278** | **0** | | **296** | | **32** | **606** |
| **SINDICATOS** | **01** | **890** | **80** | **18** | | **03** | **992** |
| **SEMED - PVH** Raytheon | **01** | **02** | **00** | **217** | **36** | **01** | **255** |
| **TOTAL** | **2351** | **911** | **80** | **1576** | | **267** | **5184** |

## O PROHACAP II

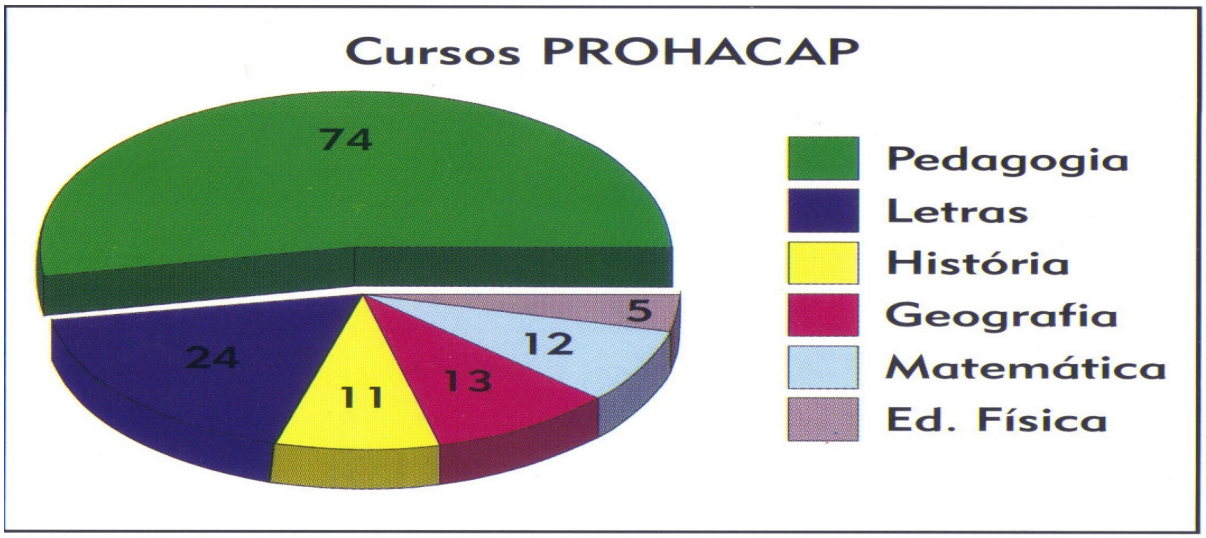
Na medida em que vai avançando nos relatórios cronologicamente, Relatório RIOMAR (2002, p.33-36, 92), vai se percebendo a evolução do desenvolvimento do PROHACAP em números de alunos e em ações; as informações vão se tornando mais consistentes e os relatórios mais claros. Percebe-se que há a inserção de novas parcerias e o aumento do número de turmas e alunos de forma considerável em relação às entradas anteriores. Fica bem explícito que a formalização das parcerias teve como objetivo possibilitar e viabilizar o acesso a cursos de licenciaturas aos professores leigos atuantes nas redes publica Federal, Estadual e Municipal de ensino no Estado de Rondônia.

Nesse relatório de 2002, em relação aos projetos desenvolvidos e/ou apoiados, consta inicialmente quanto ao PROHACAP, o destaque para a ampliação das parcerias com o Governo do Estado de Rondônia (SEDUC), o SINDSEF, o SINTERO, o SINDSERMA (Sindicato dos servidores Municipais de Alvorada do Oeste) e PREFEITURAS. Procurando demonstrar o quadro evolutivo e a expansão do programa, o relatório indica que até Maio de 2001, o mesmo contava com 71 turmas distribuídas nos 04 polos (Porto Velho, Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena), distribuídas em 21 municípios sedes.

Esse quadro modificou consideravelmente a partir de 2002, com a formalização de novos convênios e a consequente entrada de um número elevado de alunos, implicando no aumento do número de turmas e municípios sedes. Processo esse de entrada de novos alunos que caracterizam o PROHACAP II, ou seja, a segunda entrada no programa, que provocou grande expansão, tendo

elevado o número de turmas em 2002 para 139, em todo o Estado de Rondônia e o número de alunos, subiu para cerca de 7800, distribuídos entre os 06(seis) cursos oferecidos nos 21(vinte e um) municípios sedes, porém atendendo a alunos de 45 municípios, por conta dos convênios firmados com as prefeituras municipais e sindicatos, conforme pode ser visualizado no gráfico a seguir o número de cursos e suas 139 turmas.

**Gráfico 8** – Demonstrativo da quantidade de cursos e turmas oferecidas pelo Programa em 2002

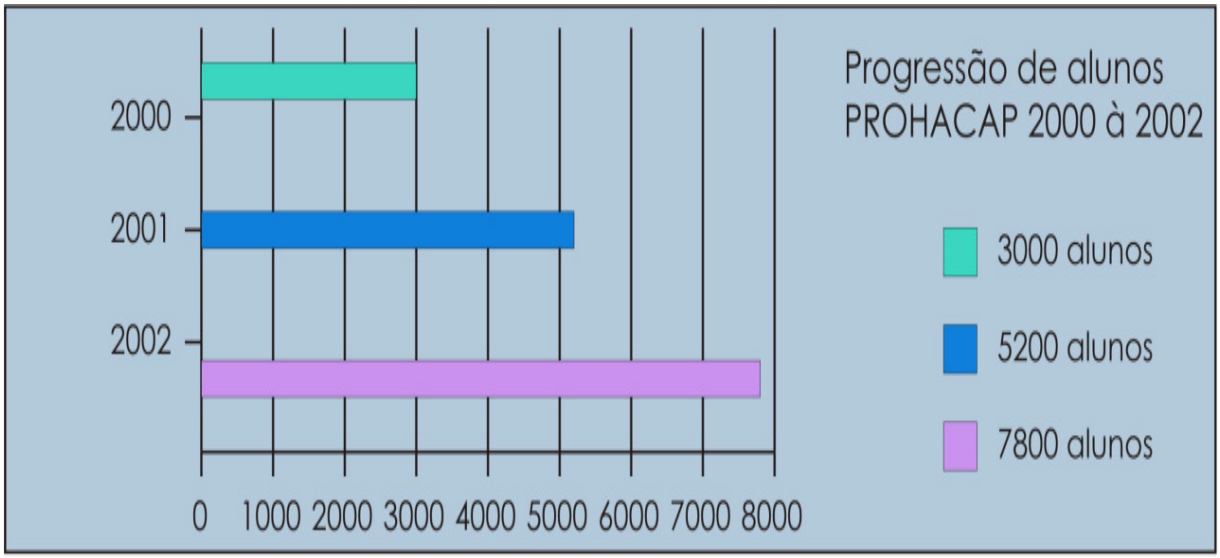



Quantidade de cursos oferecidos pelo Programa

**Fonte**: Relatório de atividades da Fundação Rio Madeira, 2002. (p.34)

Consta ainda do relatório de que o programa estava capacitando professores de Estado de Rondônia, distribuídos pelos convênios e instituiçoes da seguinte forma: Estaduais - 2356 acadêmicos; Municipais - 1695 acadêmicos; Bolsistas - 289 acadêmicos; SINTERO - 3457 acadêmicos e SINDSEF - 86 acadêmicos, perfazendo um total de 7883 alunos. A evolução do número de alunos entre 2000 e 2002 poderá ser visualizada a seguir.

**Gráfico 9** – Ilustração da progressão de alunos do PROHACAP de 2000 a 2002

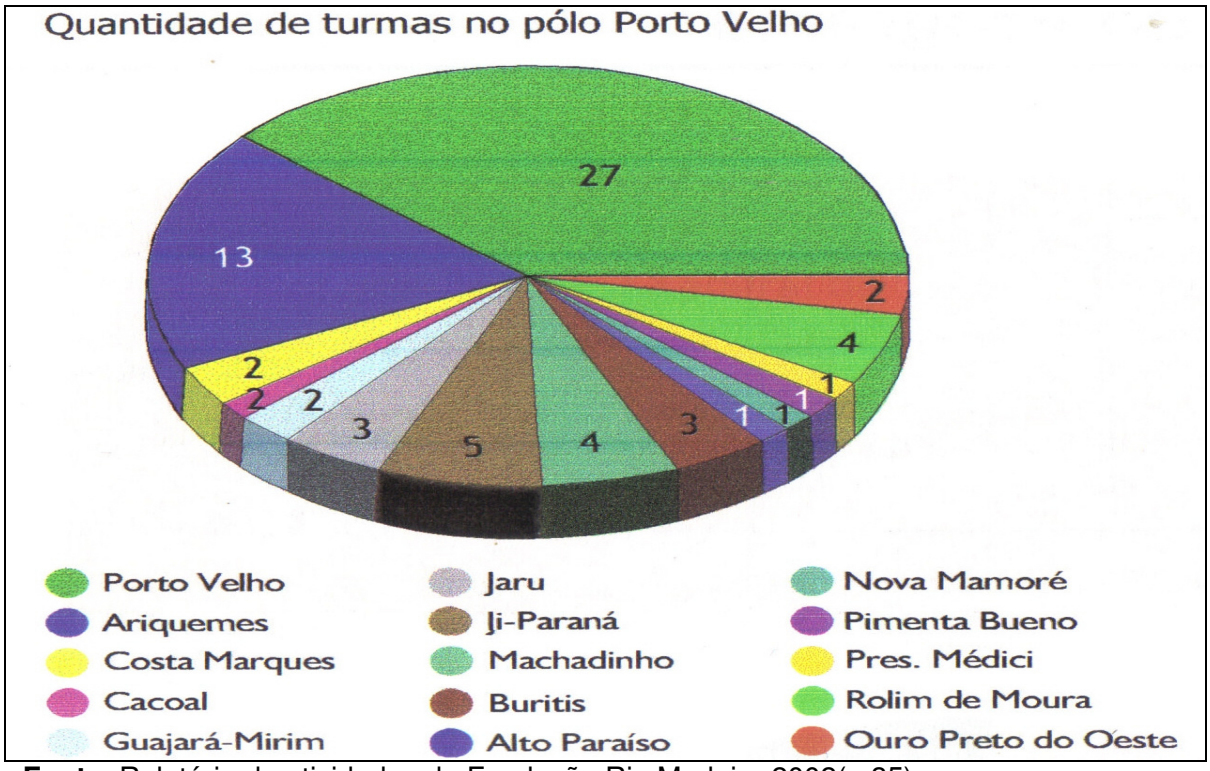



**Fonte**: Relatório de atividades da Fundação Rio Madeira 2002. (p.34)

**Os polos e as cidades onde foram oferecidos os cursos**

Além desse quantitativo de alunos e dos cursos já mencionados, anteriormente, poderá ser visualizada a quantidade de turmas por polo de acordo com as cidades sedes de cada polo, conforme os gráficos a seguir, que ilustram os dados iniciais de cada polo, em relação às cidades - número de cursos e turmas, não estando explicitados os cursos, somente o número de turmas por cidade, o que já é suficiente para perceber a dimensão do programa. Constata-se a partir desse gráfico que, nas 15 localidades onde esteve sob a jurisdição do pólo de Porto Velho, havia 70 turmas, dos diversos cursos em funcionamento.

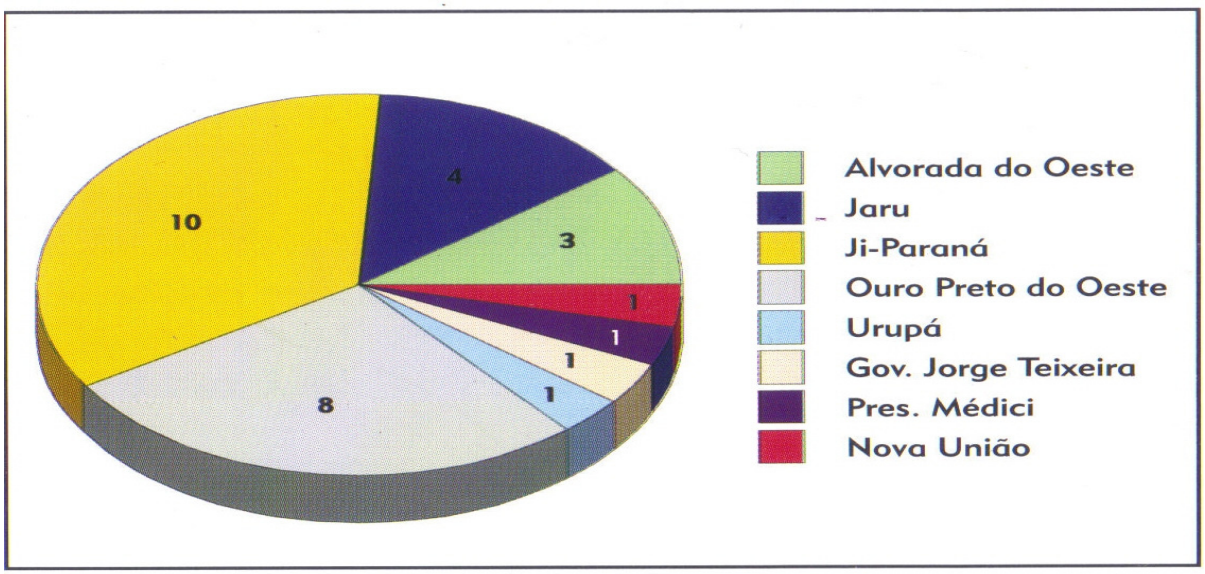
**Gráfico 10** – Número de turmas por localidade do polo de Porto Velho




**Fonte**: Relatório de atividades da Fundação Rio Madeira 2002(p.35)

Do mesmo modo, constata-se no gráfico a seguir, nas 8 localidades onde esteve sob a jurisdição do polo de Ji-paraná, havia 29 turmas em funcionamento. Entretanto nesse gráfico não é possível identificar quais eram os cursos existentes.

**Gráfico 11** – Número de turmas por localidades do pólo de Ji-Paraná

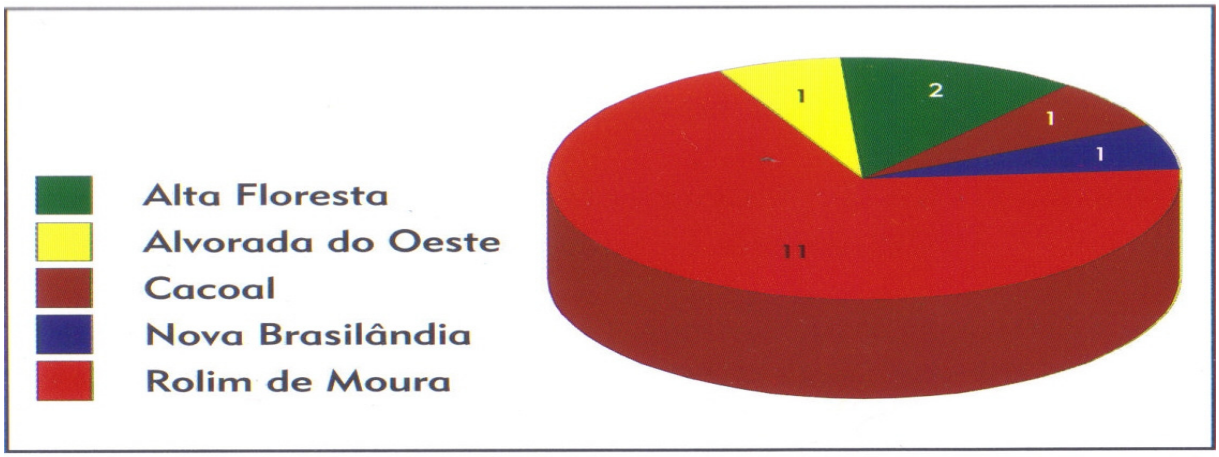



Quantidade de turmas no pólo Ji-Paraná

**Fonte**: Relatório de atividades da Fundação Rio Madeira 2002 (p.35)

Também constata-se que no gráfico a seguir, nas 5 localidades onde esteve sob a jurisdição do polo de Rolim de Moura, havia 16 turmas em funcionamento. Entretanto nesse gráfico não é possível identificar quais eram os cursos existentes.

**Gráfico 12** – Número de turmas por localidades do pólo de Rolim de Moura

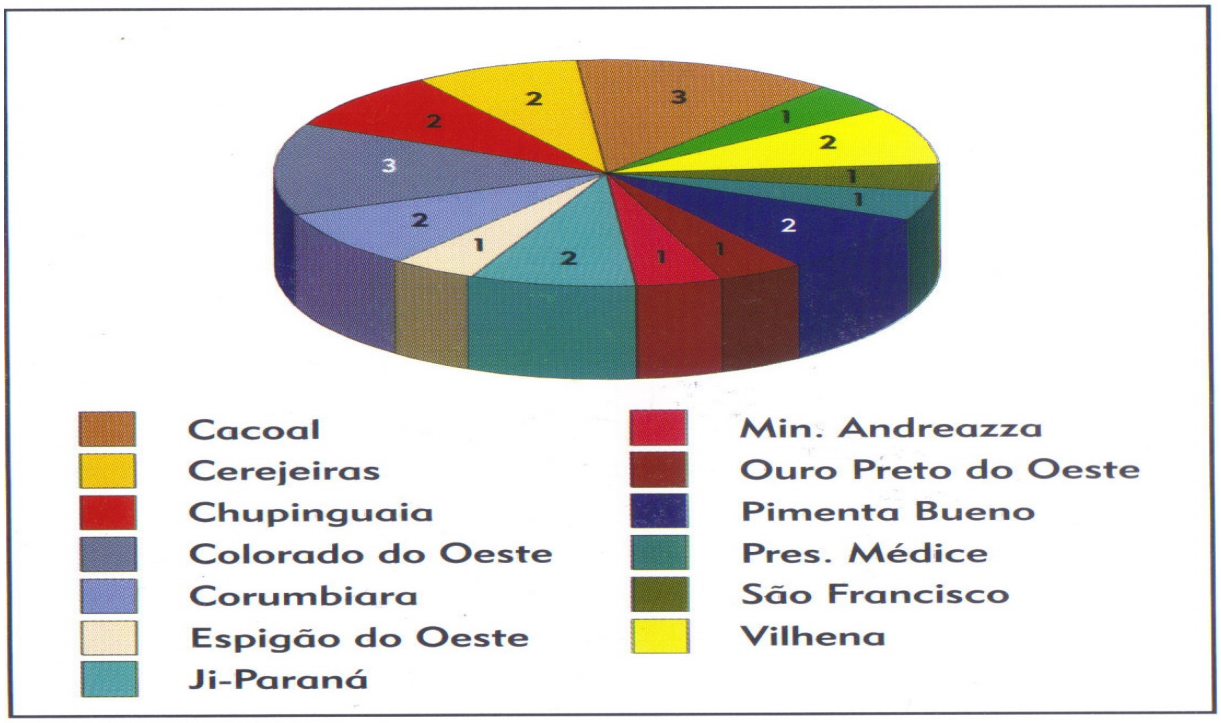



Quantidade de turmas no pólo Rolim de Moura

**Fonte**: Relatório de atividades da Fundação Rio Madeira.

Para o polo de Vilhena, constata-se que a partir desse gráfico, nas 13 localidades onde esteve sob a jurisdição do polo de Vilhena, há o indicativo/demonstrativo de 24 turmas em funcionamento, não sendo possível identificar quais eram os cursos existentes, porém no gráfico há um em côr campo (verde) excedente de 01 turma, são apenas 23 turmas.

**Gráfico 13** – Número de turmas por localidades do pólo de Vilhena




Quantidade de turmas no pólo Vilhena

**Fonte**: Relatório de atividades da Fundação Rio Madeira, 2002 (p.35)

De acordo com os gráficos, confirmam a existência de 139 turmas nos 04(quatro) polos. Nesse universo de polos, cursos, turmas e alunos será apresentada a seguir, de acordo com os dados do relatório já referenciado, a relação dos parceiros do PROHACAP em 2002, destacando o Governo do Estado – SEDUC, Sindicatos e Prefeituras Municipais – SEMED.

**Quadro 31** – Demonstrativo das instituiçoes parceiras do Programa

**PARCEIROS DO PROHACAP**

Governo do Estado de Rondônia

SINDSEF
- Sindicato dos Servidores em Educação Federais

SINTERO
- Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia

SIDSERMA
- Sindicato dos Servidores Municipais de Alvorada D'Oeste

PREFEITURAS:
1. Alta Floresta D'Oeste
2. Alto Alegre dos Parecis
3. Alto Paraíso
4. Alvorada D'Oeste
5. Buritis
6. Cabixi
7. Cacaulândia
8. Candeias do Jamari
9. Campo Novo de Rondônia
10. Castanheiras
11. Cerejeiras
12. Chupinguaia
13. Colorado D'Oeste
14. Corumbiara
15. Costa Marques
16. Cujubim
17. Espigão D'Oeste
18. Gov. Jorge Teixeira
19. Itapuã
20. Jaru
21. Machadinho D'Oeste
22. Ministro Andreazza
23. Mirante da Serra
24. Monte Negro
25. Nova Brasilândia D'Oeste
26. Nova Mamoré
27. Nova União
28. Novo Horizonte
29. Ouro Preto D'Oeste
30. Pimenta Bueno
31. Pimenteiras
32. Porto Velho
33. Presidente Médici
34. Primavera de Rondônia
35. Rolim de Moura
36. Santa Luzia D'Oeste
37. São Felipe
38. São Francisco do Guaporé
39. São Miguel do Guaporé
40. Seringueiras
41. Teixeirópolis
42. Theobroma
43. Urupá
44. Vale do Anari
45. Vale do Paraíso

**Fonte** - Relatório de atividades da Fundação Rio Madeira, 2002 (p.36)

Com a elevação do número de turmas e de alunos no PROHACAP, provocou um reflexo direto nos dados acadêmicos quanto ao número de alunos matriculados na universidade como um todo, especialmente nos Campis onde foram polos do programa, passando o mesmo a representar, em 2002, 59% dos alunos na universidade, conforme consta do Relatório de Atividades da Universidade Federal de Rondônia – 2002. (p.26 e 27), no quadro e gráficos a seguir, em termos de números absolutos por campus e percentuais.

**Tabela 3** – Demonstrativo de alunos por segmento e por campus

**Demonstrativo de alunos matriculados em 2002**

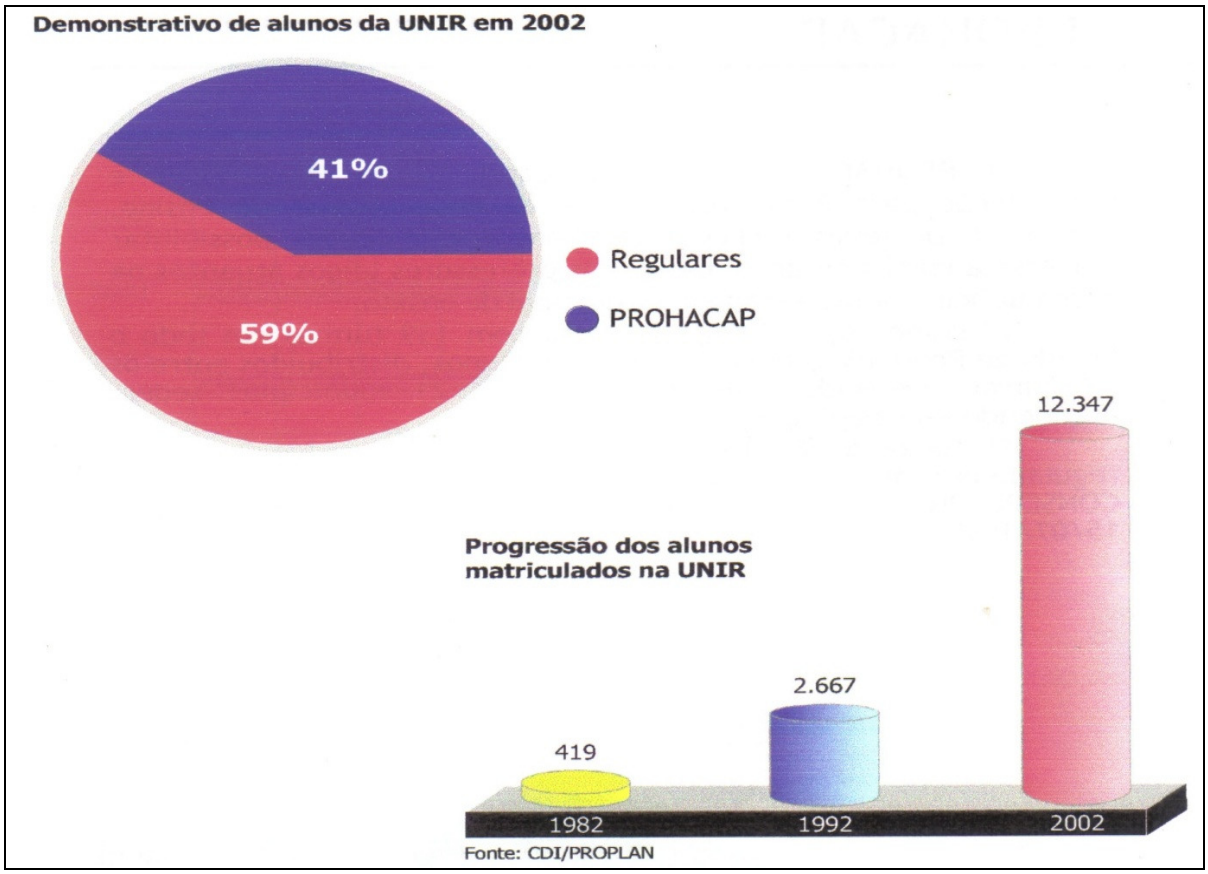
| CAMPUS | ALUNOS REGULARES | PROHACAP |
|---|---|---|
| Porto Velho | 2.714 | 3.212 |
| Cacoal | 515 | - |
| Rolim de Moura | 396 | 875 |
| Guajará-Mirim | 481 | - |
| Ji-Paraná | 392 | 1.595 |
| Vilhena | 571 | 1.596 |
| TOTAL | 5.069 | 7.278 |
| TOTAL GERAL | | 12.347 |

Fonte: PROPLAN

**Fonte** - Relatório de atividades da Universidade Federal de Rondônia, 2002 (PROPLAN – Pró-Reitoria de planejamento). p.26

A seguir, o demonstrativo de alunos da UNIR em 2002, em termos percentuais, entre os alunos dos cursos regulares e dos cursos do PROHACAP; e , a evolução do crescimento a cada 10 anos desde a sua criação.

**Grafico 14** – Comparativo de alunos matriculados no PROHACAP e Cursos regulares




**Fonte**: Relatório de atividades da Universidade Federal de Rondônia, 2002 (PROPLAN – Pró - reitoria de planejamento). (p.27).
OBS. Em relação à legenda do gráfico da figura acima, observa-se que a mesma esta trocada, pois o percentual de 59% de alunos está relacionado com o PROHACAP, considerando que no mesmo tinha 7.278 alunos para 5.069 dos cursos regulares conforme o quadro demonstrativo que antecede o gráfico.

Os relatórios 2003 e 2004 – RIOMAR, demonstram que esse período significa uma etapa marcante de manutenção do programa, em que permaneceram as turmas do PROHACAP I e PROHACAP II, entretanto serão destacados alguns aspectos que indicam avanços ou discrepâncias com o relatório de 2002.

No relatório de atividades da Fundação Rio Madeira – 2003, confirmam os dados do relatório de 2002 na maioria dos seus dados e indica alguns acréscimos em termos de números de turmas, de alunos e de parcerias.

O mesmo reitera que o PROHACAP como Programa Especial de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos da rede pública de ensino, com apenas o ensino médio em qualquer modalidade, criado pela Universidade Federal de Rondonia com o apoio da Fundação Rio Madeira, possibilite o acesso aos mesmos a cursos de licenciaturas, considerando e reiterando, também, ter sido esta iniciativa

firmada no início, por meio de contratos entre a Universidade Federal de Rondonia – UNIR, com a interveniência da Fundação RIOMAR, o Governo do estado de Rondônia, com a interveniência da Secretaria de Estado da Educaçao – SEDUC e 42(quarenta e dois) municipios do Estado de Rondônia, com a interveniência das Secretarias Municipais de Educação. (No relatório anterior, 2002, consta que foram 45 municipios, porém não foi identificada nenhuma referência quanto a diminuição desse número).

Além dessas parcerias consta, posteriormente, a inclusão dos sindicatos da Educação como o SINTERO, o SINDSEF (estes já mencionados anteriormente), o SINDSMUJ – Sindicato dos Servidores Municipais do Município de Jarú, o SINDSUL – Sindicato do Cone Sul do Estado de Rondônia e o SINDSERMA – Sindicato dos Servidores Municipais de Alvorada do Oeste.

A partir dessas parcerias, há em 2003, além da manutenção dos 06(seis) cursos iniciais, o acréscimo de mais 02 (dois) cursos: Letras/Inglês e Física, que não apareceram no relatório de 2002, vindo a ser destacados no de 2003, passando então para um total de 08 (oito) cursos oferecidos nos 04(quatro) Polos – Porto Velho, Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena, porém consta do relatório – 2003, a manutenção das 139 turmas, do mesmo modo que estão indicadas no relatório de 2002, só que com o indicativo de que os cursos estavam sediados em 28 municipios sedes, 07 (sete) a mais do que o indicado em 2002, desde Porto Velho até Costa Marques, passando o atendimento para aproximadamente 8.000 (oito mil) alunos.

Consta no gráfico geral de cursos e número de turmas as mesmas informações que em 2002, entretanto, nos gráficos dos polos, há pequenas disparidades, ou seja, no de Porto Velho há o indicativo de 04(quatro) turmas para Buritis o que elevaria o número para 140 turmas, mas no gráfico de Vilhena há a diminuição de uma turma em relação a 2002, pois neste tinha um campo a mais no gráfico, sem indicativo de município, caracterizando o excesso de 01(uma) turma; logo, na soma geral o número permanece o mesmo de um ano para outro, 139 turmas. (não há explicações ou indicativos nos relatórios, dessas pequenas disparidades de informações entre um relatório e outro, o que sugere ter sido erros de digitação).

Em resumo, no relatório de 2003, se comparado com o de 2002, há indicadores de aumento de parceiros e de alunos, mas há o indicador de diminuição de localidades sedes e não há o indicador de aumento de turmas.

Quanto ao relatório 2004, indica ser a continuidade dos anteriores, por se tratar de um programa que estava em seu pleno desenvolvimento, os dados são praticamente os mesmos já indicados, nos relatórios anteriores, em termos de alunos, turmas, localidades, polos, parcerias, bem como alguns textos relativos ao PROHACAP.

O que vem diferenciar é que, em 2004, já se aproxima a conclusão da maioria das turmas do PROHACAP I, ou seja, destaca-se no relatório (p.10), que no 1º. Semestre do ano de 2004, foram concluídas 68 (sessenta e oito) turmas, correspondendo a um número de 3800 (três mil e oitocentos) concluintes.

Permaneceram ainda no 2º. Semestre de 2004, 71 (setenta e uma) turmas do total das 139 (cento e trinta e nove) indicadas anteriormente, correspondendo ainda ao número de 4.118 alunos, dos aproximadamente 8.000 (oito mil) já indicados anteriormente, os quais em sua maioria, caracterizados como do PROHACAP II, ou seja, os que entraram em 2002.

Em meio a essas etapas de concluintes e a continuidade do programa, começam a surgir manifestações, depoimentos e indicativos – da própria executora do programa - a respeito dos resultados do mesmo, conforme destacado em tópico específico no relatório - 2003, como – PROHACAP e a Prática Pedagógica:

> O Programa [...] teve o seu inicio marcado por controvérsias sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua consequência na prática pedagógica docente. Não se pode negar que houve entraves no desenrolar do Programa, mas com o compromisso daqueles que acreditaram e acreditam no PROHACAP, os desafios foram encarados como variáveis positivas, isto é, propiciaram oportunidades de reavaliar as ações e corrigir os desvios no processo. (p.10).

Foi ainda considerado e mencionado ainda no relatório (p. 10-110, como resultados obtidos com o Programa – PROHACAP, os seguintes aspectos: 1) De que houve um salto qualitativo na qualificação dos professores, considerando que, na implantação do Programa em 2000, o índice de professores leigos no estado de Rondônia era de 67%. 2) Houve a melhoria da qualidade da prática docente, considerando que em diálogo com os alunos observou-se que houve uma verdadeira melhoria no processo de aprendizagem na escola, de um docente transmissor de conteúdos para um capaz de identificar, justificar e explicitar cada passo de sua prática, identificando os obstáculos e ao mesmo tempo, buscando

soluções. E, 3) Com base em outro depoimento que mereceu ser levado em consideração, foi de que o PROHACAP ajudou aos professores a valorizarem o contexto social da criança e a visão interacionista da construçao de conhecimento.

Do mesmo modo que nos relatórios anteriores, o de 2005 indica alguns avanços em relação à continuidade do Programa, com destaque para a terminalidade das turmas do PROHACAP I, a permanência das turmas do PROHACAP II e a entrada de mais 06 turmas, as quais caracterizaram no Programa, o PROHACAP III. Portanto, em 2005, foi o ápice dos registros do número total de turmas, alunos, localidades sedes e parcerias, nos 04 polos. Ano em que ao mesmo tempo em que se concluíam mais turmas do PROHACAP I, ainda entravam mais 06(seis) turmas do curso de pedagogia, por intermédio dos convênios e parcerias já existentes. Em caminho, a partir daí nos anos seguintes para a terminalidade em 2006-2007 do PROHACAP II e em 2009 do PROHACAP III.

Do relatório consta (p.13-14) que, em 2005, o Programa teve como concluintes mais aproximadamente 650 (seiscentos e cinqüenta) alunos remanescentes do PROHACAP I, dos cursos de História, Geografia, Pedagogia e Letras, permanecendo os alunos das turmas que entraram em 2002, com a previsão de conclusão no primeiro semestre de 2007, juntamente com os que, segundo o relatório, entraram em 2005, mais 06 (seis) novas turmas, em Pedagogia, sendo 02(duas) em Porto Velho, com interveniência da Secretaria Municipal de Educaçao – SEMED, 02 (duas) em Ouro Preto do Oeste e 02 (duas) em São Miguel do Guaporé, ficando então as turmas existentes no programa por conta das parcerias com os sindicatos SINTERO, SINDSEF, SINDSMUJ, SINDSUL e SINDSERMA e as prefeituras municipais, não tendo mais alunos conveniados com a Secretaria de Estado da Educaçao – SEDUC. Turmas estas distribuídas ainda pelos 04(quatro) polos: Porto Velho, Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena, permanecendo ainda um total de 3600 alunos.

Diante de todas essas informações, em relação aos dados obtidos nos relatórios, destaca-se um fato que chamou a atenção; apenas no de 2000, foi feita uma referência ao pessoal envolvido na execução do Programa, sem quantificar o número de professores formadores, ou seja, não há em nenhum momento nos relatórios, referências ao número real de professores formadores, tanto os da UNIR, que foi a maioria, quanto os convidados - visitantes, ou credenciados. Informações

que só foram possíveis por intermédio de outros instrumentos e fontes documentais, os quais serão apresentados um pouco mais adiante, nesta seção.

Na perspectiva de ir caminhando para a conclusão das etapas remanescentes do Programa, há no relatório considerações de que, mesmo diante das controvérsias e críticas sobre o PROHACAP e mesmo não tendo sido concluído em sua totalidade, alcançou seus objetivos, obtendo resultados satisfatórios quanto à habilitação de professores leigos da rede pública escolar de Rondônia.

Além dos registrados no relatório de 2004, destaca-se que: 1) Houve um salto qualitativo no processo de ensino e aprendizagem, considerando como fato notável a partir de relatos de professores que concluíram o curso. 2) Os professores passaram a ter uma visão mais crítica da realidade e com mais capacidade para buscarem alternativas em relação a superação dos problemas surgidos. E, 3) Considera-se ainda relevante, com base em depoimentos dos professores-alunos, que o PROHACAP ajudou o professor a utilizar material do seu meio social como recursos didáticos.

Considerado o PROHACAP como compromisso com a educação, o relatório indica e destaca que os desafios surgidos foram superados através de uma atitude democrática e dialógica, levando a instituição a concluir que – o Programa teve êxito. E por outro lado, ainda no relatório, de uma forma reflexiva, há o argumento de que não se deveria encarar os aspectos negativos para depreciar ou diminuir a eficácia do Programa, mas adotar um olhar para a vitória conquistada, o que leva a instituição executora, RIOMAR, a aplaudir a todos que ajudaram a fazer o PROHACAP.

Quanto aos relatórios seguintes, de 2006, 2007, 2008 e 2009, mesmo não tendo sido concluído o Programa em sua totalidade, o mesmo continuou sua execução no mesmo formato de polos, turmas, localidades sedes, com os alunos do PROHACAP I e II, com suas terminalidades previstas, respectivamente, em 2007 e 2009, porém não foi possível o acesso aos relatórios de 2006, 2007 e 2009, somente ao de 2008, mas que não constava nenhuma referência ao programa PROHACAP.

Entretanto, os dados relativos a esses períodos foram levantados a partir de demonstrativos físicos e administrativos e dos cronogramas de execução das etapas de férias e feriados, que foram disponibilizados pela RIOMAR, a partir do seu controle da execução do programa, onde constavam os polos, cursos, turmas,

localidades, professores, disciplinas e os períodos de oferecimento das mesmas e de dados levantados junto ao cadastro do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas realizado pela PROPLAN – Pró-reitoria de planejamento UNIR, permitindo assim a combinação entre os dados coletados dos relatórios e cronogramas, o que possibilitou um levantamento e cruzamento mais apurado em relação aos dados de todos os períodos de execução do programa em suas três fases, quanto aos polos, localidades, turmas – por polo e localidade, número de alunos - geral, por polo e por sexo - e professores formadores – número e sexo. Dados que serão explicitados a seguir.

**PROHACAP II – 2002**

**Demonstrativos da distribuição e do acréscimo de alunos e turmas no programa (Turmas conveniadas com sindicatos e prefeituras).**

**POLO JÍ-PARANÁ**

**Quadro 32** – Demonstrativo de cursos, turmas e alunos do polo Ji-paraná

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | F – SINTERO (Ji-paraná, Mirante da Serra, Vale do Anari, Theobroma, Federal e estadual) | Ji-Paraná | 55 | 53 |
| Pedagogia | G - SINTERO, Ji-paraná, Mirante da Serra, Vale do Anari, Theobroma, Federal e estadual | Ji-Paraná | 55 | 53 |
| Pedagogia | H – SINTERO, Federal, Estadual, Presidente Médici, Ji-paraná e Mirante da Serra | Ji-Paraná | 55 | 48 |
| Pedagogia | I – SINTERO( Theobroma, Presidente Médici, Ji-paraná) e Prefeitura de Ministro Andreazza. | Ji-Paraná | 55 | 55 |
| Fisica | U – SINTERO e Prefeitura de Urupá | Ji-Paraná | 55 | 33 |
| Matemática | U – SINTERO e Prefeitura de Urupá, São Francisco, vale do Paraíso, Alto Paraíso, Primavera de Rondonia e Parecis. | Ji-Paraná | 55 | 50 |
| Pedagogia | E – SINTERO e Prefeitura de Ouro Preto. | Ouro Preto do Oeste | 55 | 55 |
| Pedagogia | F – Prefeitura do Vale do | Ouro Preto do | 55 | 55 (Continua) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Paraíso e Vale do Anari | Oeste | | |
| Pedagogia | G – Prefeitura de Cacaulândia e Ouro Preto. | Ouro Preto do Oeste | 55 | 52 |
| Pedagogia | U – Prefeitura de Nova União | Nova União | 55 | 55 |
| Pedagogia | U – SINTERO e Prefeitura de Governador de Jorge Teixeira | Gov. Jorge Teixeira | 55 | 50 |
| Pedagogia | U – Prefeitura de gov. Jorge Teixeira e Urupá | Urupá | 55 | 44 |
| **TOTAL** | **12** | **05** | **660** | **603** |

## POLO PORTO VELHO

**Quadro 33** – Demonstrativo de cursos, turmas e alunos do polo Porto Velho

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Letras | G – SINTERO (Estadual, Federal, Porto Velho) | Porto Velho | 55 | 55 |
| História | B - SINTERO | Porto Velho | 55 | 52 |
| Historia | C - SINTERO | Porto Velho | 55 | 57 |
| Pedagogia | J - SINTERO | Porto Velho | 55 | 50 |
| Educaçao Fisica | U – SINTERO (Estadual Guajará- Mirim, Porto Velho, Rio Crespo, Cujubim) | Porto Velho | 55 | 61 |
| Matemática | B – SINTERO (Porto Velho, Ariquemes, Guajara-mirim, Rio Crespo, Estadual). | Porto Velho | 55 | 53 |
| Letras | B - SINTERO | Ariquemes | 55 | 55 |
| Letras | C - SINTERO | Ariquemes | 55 | 52 |
| Pedagogia | C - SINTERO | Ariquemes | 55 | 55 |
| Pedagogia | D – SINTERO e Prefeitura de Campo Novo | Ariquemes | 55 | 55 |
| História | U – Prefeituras de Machadinho e Vale do Anari | Machadinho | 55 | 50 |
| Pedagogia | B – Prefeitura de Machadinho | Machadinho | 55 | 54 |
| Letras/Inglês | U – SINTERO | Jarú | 55 | 52 |
| Geografia | B – SINTERO (Mirante da Serra, Presidente Médici, Ji-paraná, Parecis, Alta Floresta, São Miguel, Theobroma e Estadual) e prefeituras de Teixeiropolis, Seringueiras, Vale do Anari, Parecis, Alto Paraíso, são Francisco, Urupá, | Ji-paraná | 55 | 50 |
| Educaçao Fisica | C – SINTERO (ji-paraná, Nova Brasilandia, Alto alegre, Jarú, Espigão D`Oeste, Pimenta Bueno, Nova União, Mirante da Serra, Rolim de Moura, Theobroma, Alta | Ji-paraná | 55 | 52 |

Continua

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Floresta, santa Luzia, Novo Horizonte, Estadual) e prefeituras de Parecis, Vale do Anari, Vale do Parais, Primavera de Rondonia, Teixeirópolis, Alto Paraíso, Urupá, Pimenteiras. | | | |
| Educaçao Fisica | B – SINTERO – (Nova Brasilandia, Alto Alegre, Ji-Paraná, Pimenta Bueno, Guajara-mirim, Alta Floresta, Espigão D`Oeste, Novo Horizonte, Vilhena, Mirante da Serra, Alvorada, Cacoal, Estadual e Federal) e Prefeituras do Vale do Anari, Vale do Paraíso, São Francisco, Urupá, Primavera de Rondonia, Alto Paraíso, Seringueiras e Parecis. | ji-paraná | 55 | 56 |
| Pedagogia | U – SINTERO(alto paraíso) e Prefeitura de alto Paraiso | Alto Paraíso | 55 | 55 |
| Pedagogia | A – Prefeitura de Buritis | Buritis | 55 | 62 |
| Pedagogia | B – Prefeitura de Buritis e Prefeitura de Campo Novo | Buritis | 55 | 54 |
| Pedagogia | C – Prefeitura de Buritis | Buritis | 55 | 48 |
| Pedagogia | U - SINTERO e Prefeitura do Candeias do Jamari | Candeias | 55 | 60 |
| Pedagogia | U – Campo Novo | Campo Novo | 55 | 71 |
| Educaçao Fisica | U – SINDSMUJ | Jarú | 55 | 58 |
| Letras/Português | C - SINDSMUJ | Jarú | 55 | 54 |
| **TOTAL** | **23** | **09** | **1320** | **1321** |

## POLO ROLIM DE MOURA

**Quadro 34** – Demonstrativo de cursos, turmas e alunos do polo Rolim de Moura

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | D - SINTERO | Rolim de Moura | 55 | 60 |
| Pedagogia | E – SINTERO(Rolim de Moura, Novo Horizonte, Cacoal, Santa Luzia, Nova Brasilandia, Estadual) | Rolim de Moura | 55 | 54 |
| Pedagogia | F – SINTERO e Prefeitura de Parecis | Rolim de Moura | 55 | 56 |
| Pedagogia | G – SINTERO e Prefeitura de Primavera de Rondonia | Rolim de Moura | 55 | 55 |
| Pedagogia | U – SINTERO ( Nova Brasilandia, Novo Horizonte, Estadual) | Nova Brasilandia | 55 | 57 |
| Pedagogia | B - SINTERO | Cacoal | 55 | 52 |
| **TOTAL** | **06** | **03** | **330** | **334** |

## POLO VILHENA

**Quadro 35** – Demonstrativo de cursos, turmas e alunos do polo Vilhena

| CURSO | TURMA | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | C – SINTERO( Espigão D`Oeste, Pimenta Bueno, Vilhena e Estadual). | Espigão D`Oeste | 55 | 67 |
| Pedagogia | C – SINDSERMA, Bolsa | Alvorada DOeste | 55 | 57 |
| Pedagogia | D – SINDSERMA, Bolsa | Alvorada D`Òeste | 55 | 56 |
| Pedagogia | U – SINTERO (Cerejeiras, Corumbiara, Colorado) e Prefeituras de Corumbiara, Pimenteiras, Cerejeiras. | Corumbiara | 55 | 59 |
| Pedagogia | U – SINTERO (Cabixi) SINDSEF | Cabixi | 55 | 59 |
| Pedagogia | A – SINTERO (São Francisco e São Miguel) Bolsa e Prefeituras de São Francisco e Seringueiras. | São Francisco | 55 | 64 |
| Pedagogia | B - SINTERO (São Francisco e Seringueiras) Bolsa e Prefeituras de São Francisco e Seringueiras. | São Francisco | 55 | 60 |
| Pedagogia | C – SINDSUL, SINTERO(Vilhena, cerejeiras, colorado) Bolsa | Vilhena | 55 | 59 |
| Letras | B – SINDSERMA, BOLSA | Alvorada D`Oeste | 55 | 60 |
| Letras | U – SINTERO(Cerejeiras, Corumbiara, Colorado) e Prefeituras de Corumbiara, Pimenteiras | Corumbiara | 55 | 56 |
| Letras | B – SINTERO( federal, estadual, Cacoal, Pimenta Bueno, Rolim de Moura, Alto alegre, Novo Horizonte, Presidente Médici, Espigão, Alta Floresta e Santa Luzia. | Cacoal | 55 | 53 |
| Letras | U – SINTERO (Cacoal) e prefeituras de Vale do Paraíso, Urupá, Primavera de Rondonia, Vale do Anari, Parecis, Alto Paraíso, São Francisco | Ouro Preto | 55 | 47 |
| **TOTAL** | **12** | **10** | **880** | **918** |

**Quadro 36** – Demonstrativo de alunos por instituiçao parceira

| PÓLO | SINDSERMA | SINTERO (Estadual e Federal) | SINDSEF | SIND SUL | Prefeituras | Bolsas | TOTAL DE ALUNOS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Porto Velho | 0 | 712 | 0 | 0 | 426 | 261 | 1399 |
| Jí-Paraná | 0 | 245 | 0 | 0 | 355 | 04 | 604 |
| Vilhena | 166 | 269 | 09 | 42 | 188 | 23 | 697 |
| Rolim de Moura | 0 | 306 | 00 | 00 | 28 | 00 | 334 |
| TOTAL | 166 | 1532 | 09 | 42 | 997 | 288 | 3034 |

## PROHACAP III– 2005

## Demonstrativo da distribuição e do acréscimo de alunos e turmas no programa (Turmas conveniadas com sindicatos e prefeituras.)

**Quadro 37** – Demonstrativo de alunos das turmas conveniadas com sindicatos e prefeituras

| CURSO | TURMA | POLO | CIDADE | VAGAS | ALUNOS |
|---|---|---|---|---|---|
| Pedagogia | Ped."L" | Porto Velho | Porto Velho | 55 | 50 |
| Pedagogia | Ped."M" | Porto Velho | Porto Velho | 55 | 50 |
| Pedagogia | Ped."A" | Porto Velho | S.Miguel | 55 | 51 |
| Pedagogia | Ped."B" | Porto Velho | S.Miguel | 55 | 51 |
| Pedagogia | Ped. "H" | Ji-paraná | Ouro Preto | 55 | 51 |
| Pedagogia | Ped. "I" | Ji-paraná | Ouro Preto | 55 | 52 |
| **TOTAL** | **06** | | **03** | **330** | **305** |

## Demonstrativo geral do número de alunos no programa

**Quadro 38** – Demonstrativo geral do numero de alunos do Programa – masculino e feminino

| POLO | PROHACAP I | | PROHACAP II | | PROHACAP III | | TOTAL GERAL | TOTAL | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | M | F | M | F | M | F | | M | F |
| Porto Velho | 313 | 1320 | 300 | 1016 | 71 | 131 | 3151 | 684 | 2467 |
| Ji-Paraná | 134 | 646 | 118 | 486 | 16 | 87 | 1487 | 268 | 1219 |
| Rolim de Moura | 171 | 435 | 81 | 253 | - | - | 940 | 252 | 688 |
| Vilhena | 196 | 722 | 157 | 540 | - | - | 1615 | 353 | 1262 |
| SINTERO / SINDSEF | 116 | 876 | - | - | - | - | 992 | 116 | 876 |
| SEMED - PVH | 49 | 206 | - | - | - | - | 255 | 49 | 206 |
| **TOTAL** | **979** | **4205** | **656** | **2295** | **87** | **218** | | **1722** | **6718** |
| **TOTAL GERAL** | **5184** | | **2951** | | **305** | | **8440** | | |

De acordo com os documentos consultados, os dados obtidos oficialmente em relação ao número de alunos beneficiados pelo programa, constatou-se que foi de 8440 alunos, sendo 1722 do sexo masculino e 6718 do sexo feminino, portanto destacou-se uma maioria expressiva de professoras no sistema público de ensino.

E, ainda, de acordo com os dados obtidos, no âmbito do PROHACAP, destaca-se que, buscando o número de professores por Campus – masculino e feminino, o número de professores da Unir e o número de professores credenciados, convidados e visitantes, constatou-se que atuaram no programa como professores-formadores 509 professores, sendo que destes 240 são masculinos e 269 são femininos, portanto a maioria, professoras.

Por uma opção do pesquisador de preservar a identificação, seja direta ou indireta dos mesmos, os dados estão apresentados em forma de texto, para não caracterizar por campus ou por departamento,quem foram os professores, porém são dados que constam dos registros do programa, nos ementários e no controle da distribuição das turmas, disciplinas e respectivamente os professores,nos registros das instituições viabilizadoras do programa.

## 3 O PROFESSOR E A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Nesta seção pretende-se discorrer sobre alguns aspectos relacionados ao professor. Primeiro, o professor como pessoa. Segundo, o "Rótulo" professor-leigo tão amplamente conhecido; Terceiro, a formação e o treinamento de professores-leigos: limites e possibilidade; Quarto, os programas de formação do professor leigo no tempo e no espaço; Quinto, a formação de professores e Profissão docente; E, por fim, o pensamento e a ação dos professores.

O professor, antes de ser professor, deve ser visto como pessoa, como sujeito de um processo. Tomo por base os estudos de Mosquera (1978), o qual considera que "*O professor como pessoa"* se constitui em uma tentativa de elevar a figura do professor como profissional, e, em especial, como ser sensível que em seu cotidiano vivencia e sente os problemas que o afligem como ser humano.

O autor procura demonstrar que o professor não é alguém extraordinário ou especial, mas sim, alguém que está sujeito às circunstancias agradáveis, ou não, da existência humana, em uma sociedade tecnocrática, as quais se tornam massacrantes e condicionadoras da promoção e do desenvolvimento de sua maturidade profissional.

Tal análise, trata-se de uma reflexão sobre a pessoa que está a procura do seu significado através da profissão que escolheu, ou seja, ser professor.

Para Mosquera(1978):

> A tentativa de caracterização dos sentimentos dos professores nos diferentes graus de ensino constitui um estudo teórico e de investigação que pretendeu visualizar a incidência de sentimentos manifestados numa população abrangente de profissionais de ensino, desde a categoria da educação infantil ate o profissional da universidade.

Assim, na perspectiva da psicologia, a pessoa que oculta os seus sentimentos busca criar uma barreira intransponível como forma de evitar que o outro conheça seu interior. É uma manifestação do medo de que esse interior não seja desejável e satisfatório, isso faz com que a pessoa torne-se impenetrável. Por isso, ter se tornado foco de estudo da Psicologia Humanística Contemporânea o interesse em penetrar na realidade intima da pessoa. Essa ideia de crise, segundo Lombardi, destacado por Mosquera, (1978, p. 18), encontra-se enraizada na filosofia nos conceitos de liberdade e de padrões morais.

### 3.1 Alguns parâmetros para a caracterização do professor-leigo

Tomando por base Warde (1986), ela indica algumas das questões implicadas na caracterização do professor leigo, tendo iniciado pela discussão dos parâmetros que apoiam a própria definição do conceito de leigo, o que remete também aos períodos migratórios para Rondônia, coincidindo com o início da atuação de muitos desses professores.

Nesse sentido, considerou-se que o primeiro parâmetro a ser discutido foi o do aspecto legal, para qualquer caracterização que se quisesse efetuar, pois a legislação de ensino é que estabelecia as exigências para a formação do professor e, por decorrência, para o exercício da docência.

Assim, considerando como ponto de partida o que a legislação define para o magistério, constatou-se que o conjunto das peças que constituem a legislação de ensino comportava imprecisões, indefinições, flexibilizações, além das famosas disposições transitórias (de grande poder de permanência).

O exame da legislação exigiu indicativos que perpassaram pelos seguintes aspectos: a) a regra a ser cumprida em qualquer circunstância, em relação aos diversos graus de ensino, disciplinas, modalidades. Tal indicativo, necessariamente, ofereceu duas referências: a formação específica a ser cumprida em cada caso e o grau de ensino no qual essa formação seria oferecida; b) as variações admitidas pela legislação, em nome de diferenças de caráter mais estrutural, sobre as quais não se cogitava mudanças de curto prazo, mas que deveriam ser contempladas até para que a regra pudesse ser universalizada, como, por exemplo, considerar diferenças regionais de caráter cultural; c) as variações previstas na legislação, por razões mais conjunturais, transitórias, que resultantes, principalmente, do impacto inovador provocado pela própria legislação; sobre elas haveria que se aguardar uma superação mais de curto ou médio prazo (por isso as disposições transitórias que previam, com certa frequência, ações planejadas para que se atingisse a regra universal).

Desses indicativos, resultou um corpo categorial que permitiu perceber não só as distribuições quantitativas do número de professores qualificados e não-qualificados(leigos), mas também indicar onde estes professores estavam localizados, tanto em termos regionais, quanto em termos de redes de ensino.

Warde (1986) considerou que esse nível de caracterização possibilitou a introdução de um segundo nível que abriu para múltiplas possibilidades de caracterização de outros traços do pessoal docente em geral e do leigo em particular, tais como identificar as vias de acesso que vigoravam nos sistemas de ensino para os diferentes tipos de docentes neles existentes (nomeação, indicação, concurso público de provas e títulos, vigência de estatuto do magistério, dentre outras); as faixas salariais vigentes nos sistemas de ensino; o enquadramento sócio-econômico e cultural do professorado; a relação entre oferta de professores qualificados para o ensino de 1º. e 2º. graus e a demanda desses graus (relação entre formados em licenciatura e vagas para docência; esse tipo de investigação exigiu que se verificasse o grau de mobilidade de professores qualificados de uma região para outra e de um setor de mercado para outro)

Tais indicações revelam aproximações com a realidade dos professores pesquisados em Rondônia, se consideradas suas condições antes de realizarem seus cursos pelo PROHACAP.

Um terceiro nível, considerado por Warde (1986), para identificar quem era o professor que lecionava nos graus e redes de ensino, foi aquele no qual se detectava as múltiplas correlações entre o pessoal docente existente e os indicadores do funcionamento dos sistemas de ensino, não em termos dos meios através dos quais eles funcionam, mas dos fins aos quais se destinam, o que possibilitou constatar a correlação entre os tipos de docentes e taxas de evasão e reprovação no ensino de 1º grau.

Tal procedimento exigiu examinar a qualidade do trabalho docente, a ponto de se poder detectar o que substantivamente diferenciava a prática do professor qualificado daquele não-qualificado.

Esse indicativo também remete aos dados da pesquisa onde os professores respondentes apontaram como um dos elementos entravadores de suas ações era a falta de autonomia pela não formação, chegando a serem discriminados pelos professores formados.

Warde (1986) apontou para a necessidade de se ter um conjunto de dados que viabilizassem diagnósticos consistentes sobre a questão dos recursos humanos para a educação e que viabilizasse o que seria absolutamente fundamental: a crítica da legislação naquilo que ela se revelava, na origem, enquanto determinadora das

exigências para formação e exercício do magistério e, consequentemente, como parâmetro para categorização dos tipos de docentes existentes, estimuladora e/ou sustentadora de políticas prejudiciais à melhoria da qualidade do ensino pois alimentavam os sistemas de ensino com recursos humanos incapazes de responder ao aperfeiçoamento dos serviços que esses mesmos sistemas ofereciam.

Para esta caracterização, foi preciso recorrer à legislação de ensino, de forma especifica à Lei 5692/71, que vigorou até 1996, quando então foi editada a nova LDB, pois era a partir dela que se referenciava as peças normativas e onde estavam expressas as exigências — mínimas — para a formação do magistério destinado ao ensino de 1º e 2º graus, porém não há referência à Lei 7044/82 que altera a Lei 5692/71 quanto à formação e o exercício do magistério.

Tais argumentos ajudam a explicitar questões dos professores leigos em Rondônia, onde, em seu processo de colonização e as demandas emergentes por professores, se revelou como um dos estados com os índices mais altos de professores não habilitados. Assim, tomando como parâmetro esses aspectos legais, os quais confirmam no contexto desses professores-leigos, categorias em níveis de atuaçao, de acordo com a escolaridade e não de acordo com a habilitação, como consequência também do fato de que grande parte desses professores estudou em programas de formação concentrada como LOGUS, PROFORMAÇÃO e outros, tendo também muitos com formação em nivel de magistério, alguns com três anos e outros com adicional; Por isso explicar a maioria atuar nas séries iniciais.

Ainda sobre a formação do professor e o exercício da docência, Warde (1986) pondera ter sido significativo o número de professores que lecionavam no 1º. e 2º. graus e que não tinha a formação que a legislação dispunha como mínima e como regra. Realidade esta constatada na virada dos anos 1990 /2000, quando foi iniciado o programa PROHACAP. Era o que a realidade decorrente dos fluxos migratórios impunha e exigia, ter professores, daí quem tinha disponibilidade era contratado.

Tais ponderações e realidades, remeteram na análise de Warde (1986) para mais algumas discussões pontuais, dentre elas de que:

> a legislação, ao abrir um leque amplo de alternativas para a formação e o exercício do magistério de 1º. e 2º. graus, seja em nome das diferenças regionais ou de uma situação transitória, acabou por exercer um papel contraditório, pois, de um lado, determinava o que deveria ser cumprido e, de outro, indicava os caminhos e justificava o seu próprio descumprimento.

## 3.2 O “Rótulo” professor-leigo

Procurando identificar os professores leigos no túnel do tempo recorre-se aos estudos de Picanço (1986) e colaboradoras. Esses autores partem do princípio de que a existência do professor- leigo no País não foi uma temática muito estudada no meio acadêmico, pois o tratamento dispensado a sua presença no ensino brasileiro se deu mais pela via da contabilidade, do que pela via acadêmica ou pedagógica, isto é, a lógica era quantificar a formação ou escolaridade dos professores vinculados ao ensino de 1ª a 4ª séries do primeiro grau.

Assim, na perspectiva de Picanço (1986), o que ficou marcado, nos meios acadêmicos e na sociedade, foi o “rótulo”, professor-leigo, que correspondia ao professor não-titulado. Para a autora, na verdade, a origem da expressão — professor-leigo - não era conhecida por muitos e indicava estreita relação com a laicidade do ensino.

Destaca-se que esse profissional da educação escolar brasileira, algumas vezes, foi referido com muita simpatia, sobretudo, quando esta referência se fazia em torno da escola rural. Por outro lado, em tempos mais recentes, o professor leigo foi se tornando objeto de considerações.

Segundo Picanço (1986) ao referir-se à época de seus estudos, nos anos 1986, o aspecto salarial talvez tenha sido o que mais tenha trazido a temática do professor-leigo à cena das discussões e comentários acerca do ensino de 1º. Grau no País, ficando, de forma secundaria, o debate sobre a qualidade do trabalho, bem como as condições de trabalho, espaço físico (local de trabalho) e organização escolar (as classes multisseriadas), os métodos de ensino, entre outros. Porém, permanecia em destaque, naquela época, a presença do professor-leigo, por isso considerar que a compreensão do que se conceituava como professor-leigo não era algo tão pacífico.

No ano de 1982, no conjunto do ensino de 1º. grau do País, o professor-leigo representava 15,5% do total de docentes neste nível de ensino, sendo que 55,7% deste total encontravam-se na zona rural. Na região Nordeste, eles representavam 32,0% do total de professores e, destes, 72,8% atuavam no ensino rural. Nessa região, encontravam-se 27,4% do professorado de 1º grau do País e 56,8% do total de professores-leigos. Em termos de ensino rural, esta região concorria com 45,0%

para o total de professores do País e 58,6% entre os leigos que atuam no ensino rural.

Ainda em termos numéricos e percentuais dos estados brasileiros, a presença dos leigos foi marcante e constante, com exceção feita ao Distrito Federal que, em 1982, apenas para confirmar a regra, indicou a existência de um professor leigo; em 1981 havia quatro.

No mesmo ano de 1982, o estado com a maior presença de leigos era o Ceará (47%); o Rio de Janeiro, com 1,4%, era o de menor presença. Além do Ceará, estavam com mais de 40%, Rondônia (44,3%), Maranhão (43,3%) e Acre (41,3%). Com um terço do seu professorado leigo encontravam-se Paraíba (38,2%), Pará (36,9%), Roraima (32,3%) e Bahia (31,6%). Os de menores percentagens, além do Distrito Federal e Rio de Janeiro, era Espírito Santo (3,3%), São Paulo (3,1%) e Amapá (1,5%).

Destaca-se, no caso particular de Rondônia, que esta não foi uma situação especifica dos anos 1980, pois esses números cresceram acentuadamente em decorrência do processo de criação do Estado e sua consolidação, onde há indicativos informais de que, em determinados municípios recém criados nos anos 1990, os índices de professores leigos chegavam à margem dos 80%.

No período de onze anos, entre 1971 e 1982, nacionalmente, assistiu-se à redução do número de professores-leigos; contudo, no Nordeste, cresceu o número destes em 2,5 vezes. No plano estadual, São Paulo multiplicou seu contingente e a Bahia também aumentou, embora Santa Catarina e Goiás tenham promovido sua redução.

Entre os anos de 1981 e 1982, aumentou o número de leigos em Rondônia (conforme já mencionado anteriormente, esse número cresceu até a virada para os anos 1990, o que explica os fluxos migratórios para Rondônia, ou estes como responsáveis por esse aumento de índice), bem como nos estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará, Paraíba, Alagoas, Bahia, Minas Gerais, S. Paulo, Paraná, Mato Grosso e Goiás e reduziu no Acre, Amapá, Roraima, Piauí, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul e no Distrito Federal.

Como se observa a questão do professor-leigo não era algo desprezível; sua presença em todos os estados da federação colocava esta realidade como um componente básico na educação de primeiro grau no País.

De modo geral, sua atividade era caracterizada como aquela realizada numa escola com classes multisseriadas, com instalações na própria residência do professor, em que ele quase sempre combinava seu trabalho no campo com as tarefas de docente. Como consequência, o que foi se convencionando como fracasso escolar estava, também, relacionado à existência do professor-leigo. A qualidade de seu trabalho foi considerada como deficiente, por se tratar de um profissional mal remunerado e despreparado.

Essa análise é verdadeira e se confirma ainda nos dias atuais, pois, foi um ponto de destaque nesta pesquisa, na qual uma das questões se refere ao modo como os professores-alunos do PROHACAP percebiam os fatores determinantes do fracasso escolar, ficando evidente que em muitas situações os fatores estavam relacionados com a falta de habilitação profissional, o que poderá ser constatado na seção das dimensões políticas.

### 3.3 Formação e treinamento de professores-leigos: limites e possibilidades

Na perspectiva da qualificação de professores, Stahl (1986) argumenta que para corresponder às expectativas da sociedade, a formação de professores deveria ser orientada para novas tarefas e responsabilidades e para uma atuação efetiva do professor como membro da comunidade e agente de mudança no sistema social, pois naquele momento o crescimento do número de alunos devido a causas demográficas, movimentos migratórios e a pressão social da demanda de ensino, o prolongamento da obrigatoriedade escolar tinha afetado a demanda, sempre maior que a oferta de professores qualificados.

Tal realidade ocorreu e foi sentida em particular em Rondônia, permanecendo até na virada dos anos 2000, quando iniciou o programa de formação de professores PROHACAP.

Destaca Stahl (1986) que dentre os aspectos de ordem qualitativa que interferiam na oferta e na demanda de professores estava na atração de novos empregos, melhor remunerados e com melhores condições de trabalho, oferecidos

pelo desenvolvimento tecnológico, econômico e social, tornando a profissão de professor, pelo seu baixo *status* sócio-profissional, pouco atraente.

No caso particular de Rondônia o atrativo esteve relacionado à possibilidade de conseguir terras doadas pelo estado, possibilidades comerciais relacionadas especialmente ao extrativismo da madeira. De acordo com dados do próprio MEC, mais de 50% daqueles que se formaram em escolas normais (que são cerca de 1/3 de todas as escolas de 2º. grau do país) não chegavam a exercer o magistério.

Entre 1955 e 1979, ficou à margem da profissão um contingente de cerca de 600.000 professores habilitados. (INEP. Síntese do Seminário Sobre Formação do Professor Leigo. Recife, 1985.)

Na análise de Stahl (1986), a formação de professores deveria ser considerada numa perspectiva global, que levasse em conta a necessidade de, simultaneamente, habilitar e qualificar os professores leigos, formar novos professores e reciclar os que estivessem em exercício.

Assim, no caso particular e Rondônia, o enfrentamento desse problema foi possibilitado pelo programa PROHACAP, com o oferecimento de 08 cursos de licenciatura.

Alguns dados indicam que na década dos anos 1980, havia no Brasil cerca de 200.000 professores leigos, atuando nas quatro primeiras séries do 1º grau, demonstrando naquele momento a urgência de se buscar uma metodologia adequada para o aperfeiçoamento profissional desse segmento de professores, localizados principalmente na zona rural, ou seja, a , necessidade de aperfeiçoamento profissional que lhe permitisse uma ação docente condizente com suas necessidades e da sociedade onde atuavam.

Os dados da SEEC/MEC (MEC, 1983), referentes ao ensino de 1º. grau, ao serem analisados por Stahl (1986) demonstraram que um total de 201.926 estabelecimentos de ensino de 1º. grau, 155.217 localizavam-se em zona rural; e de 135.908 estabelecimentos de 1ª a 4ª série com apenas uma sala, 128.864 situavam-se em zona rural; num total de 22.598.254 alunos matriculados no 1º. grau, 6.401.905 eram de zona rural; dos 16.089.731 alunos que cursam de 1ª. a 4ª. série, 6.124.357 eram da zona rural; num total de 884.257 professores de 1º. grau, 206.837 trabalhavam em zona rural; dos 748.927 professores do sexo feminino, 174.692 atuavam em zona rural; num total de 884.257 professores de 1º. grau,

226.247 eram leigos (considerados leigos os professores com escolaridade até 2º grau incompleto na habilitação em magistério e 2º grau completo em outra habilitação); dos 151.148 que atuavam em zona rural, 113.469 possuíam 1º grau incompleto, sendo 94.049 em zona rural.

É possível constatar a partir desses dados que havia a necessidade de medidas urgentes, de vários tipos e em vários níveis, para promover a adequada formação do professor de 1ª a 4ª série do 1º grau, especialmente a do professor leigo.

Vale destacar o fato de que mesmo em situações inadequadas, precárias ou até mesmo em desacordo com a lei, foi esse segmento de professores que permitiu, em muitos lugares, o funcionamento de escolas e a escolarização de crianças e adolescentes. Assim diante de tal realidade, a Lei 5692/71, no Capítulo V, os artigos 29 a 40, dedicados à formação de recursos humanos para a educação, determinou que "a formação seria feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país".

A referida lei estabelecia os mínimos de formação exigidos para o exercício do magistério e determinava que o professor para as quatro primeiras séries do 1º grau deveria ter, pelo menos, habilitação específica de 2º grau, em curso de três séries, o que equivaleria ao curso magistério, ou ainda curso normal que formava normalistas. Segundo Stahl (1986), olhando por outro prisma, a própria lei, reconhecia as diferentes realidades brasileiras, e admitia a insuficiência de professores habilitados, prevendo, em caráter suplementar e a título precário, o exercício de professores sem a formação mínima e determinando o desenvolvimento de programas que propiciassem a sua qualificação gradual.

Nesse sentido, visando adequar a situação, porém de forma provisória, o Parecer 349/72, do CFE (Conselho Federal de Educação), também já reconhecia que a situação do magistério não era a ideal e recomendava o desenvolvimento concomitante de dois programas, porém não os tirava da condição de leigo: a. qualificação e atualização dos professores já em exercício; b. formação de novos professores para atender às exigências expressas em lei.

No campo das providências necessárias, mesmo diante de tais procedimentos, considerava-se ainda como tarefa essencial e prioritária alguns mecanismos, tais como:

> formação de professores em bases adequadas e em número suficiente para atender à população escolarizável; a habilitação do pessoal despreparado já em exercício que girava em torno de 43% no antigo ensino primário e 64% no médio; a instituição de incentivos que atraíssem para o exercício do magistério o pessoal titulado que não o exercesse; e, a criação de condições de exercício profissional que propiciassem a melhoria dos padrões de educação.

Stahl (1986) pondera, em sua análise, que a ênfase dada por vários estudos e ainda por textos legais à formação e ao aperfeiçoamento de professores mostrava claramente que o problema do professor-leigo não era algo novo e nem recente, mas que ganhava certa importância, pelo menos ao nível de discurso.

Portanto, a formação do professor-leigo, além de procurar responder às necessidades específicas, dada sua complexidade, deveria considerar as múltiplas variáveis intervenientes, especialmente as de caráter socioeconômico e cultural, pois era visível e dava para se perceber que, de modo geral, esse segmento de professores estava concentrado em locais de difícil acesso de zona rural, como por exemplo, da Região Nordeste, em escolas unidocentes ou multisseriada da rede municipal.

Constatou-se também que a distância dos centros urbanos, a falta de transporte, a baixa renda, as duras condições de vida e de trabalho, foram fatores intervenientes que levaram esses professores ao isolamento e desânimo, limitando ou mesmo impedindo a frequência a cursos de formação e aperfeiçoamento profissional e explicando, ao mesmo tempo, a alta taxa de evasão que costuma ocorrer nos cursos dessa natureza.

A questão do isolamento coincide com a realidade pesquisada, que por vezes não oferecia condições para a realização de estudos fora de seus municípios e, por outros fatores pessoais e familiares. Porém, na questão frequência, provavelmente pelo formato concentrado dos cursos do PROHACAP e pela necessidade de obter o diploma de nível superior, o índice de evasão foi mínimo; ao contrário, as turmas foram superlotadas com número excessivo de alunos.

### 3.4 Programas de formação de professor-leigo no tempo e no espaço

Dentre os programas desenvolvidos na década dos anos 1980, Stahl (1986) destaca mais de uma dezena deles: 1. Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, do MEC, em quase todas as unidades federadas; 2. Cursos pedagógicos parcelados, das Secretarias de Educação e Cultura do Piauí, Mato Grosso e outras; 3. Projeto SACI, do Instituto de Pesquisas Espaciais de São José dos Campos, em São Paulo, desenvolvido no Rio Grande do Norte; 4. Treinamento de Professores Leigos, do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária do Rio Grande do Norte; 5. Projeto Titulação do Professor Leigo, da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul; 6. Projeto HAPRONT, do Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná, desenvolvido também em Alagoas e Espírito Santo; 7. Cursos AJURI, da Secretaria de Educação e Cultura do Amazonas; 8. Projeto HAPROL, do Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia; 9. Habilitação de Professores Leigos, das Secretarias de Educação e Cultura do Amazonas e Sergipe; 10. Capacitação e Habilitação de Professores Leigos, da Universidade Federal do Maranhão; 11. Curso de Suplência de 1º Grau para Professores Leigos, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco; 12. Projeto de Atualização — Treinamento em Serviço, da Secretaria de Educação e Cultura de Pernambuco; 13. Projeto TERRA, da Secretaria de Educação e Cultura do Mato Grosso do Sul; 14. Projeto LUME, da Secretaria de Educação e Cultura de Goiás; 15. Curso de Preparação Pedagógica de Escola de Mestre Único, da Secretaria de Educação e Cultura de Santa Catarina; 16. Projeto LOGOS II, do MEC, desenvolvido em convênio com Secretarias de Educação e Cultura de 19 unidades federadas.

Muitos desses programas foram de pequeno alcance, enquanto outros continuaram a ser desenvolvidos paralelamente a programas locais da mesma natureza, mas que não possuíam o caráter de habilitação em nível superior, portanto não eram programas que resolveriam a questão da habilitação.

E, ainda, em alguns casos, a duplicação de esforços ocorreu pela imposição de pacotes direcionados de cima para baixo, vindos de órgãos federais, geralmente sem considerar as necessidades locais e regionais ou as experiências em desenvolvimento.

Como exemplo, destaca-se o Projeto LOGOS II, com atuação paralela a outros projetos estaduais ou municipais para titulação de professores leigos, e, até, em particular como no caso do Estado do Paraná, onde ocorreu a implantação do Projeto LOGOS II e a do HAPRONT, na mesma época, ambos financiados pelo MEC, com objetivos e metodologias muito semelhantes, o que evidencia que diante desse número de programas havia um interesse generalizado em reduzir o grande contingente de professores leigos no país.

Cursos de Pedagogia Parcelados também foram experimentados em Rondônia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho e a Universidade Federal de Rondônia, no inicio dos anos 1990, dentre outros que, com pequenas variantes, utilizam módulos instrucionais na etapa indireta.

E, ainda, outros que utilizaram também rádio e televisão com materiais gráficos de apoio, como ocorreu no Projeto SACI, rádio, módulos e etapas de ensino direto, como no Programa de Habilitação de Professores-Leigos - HAPROL, e quase exclusivamente módulos instrucionais, com poucas atividades de ensino direto, como ocorreu no Projeto LOGOS II e no Programa de Habilitação de Professores não Titulados - HAPRONT.

Em relação aos programas com etapas diretas durante as férias escolares, constatou-se que o principal problema era o cansaço dos professores, que, em lugar de férias para o merecido descanso, enfrentavam um curso em regime intensivo, sendo ainda agravado pelo afastamento das famílias por um ou dois meses.

Já no caso dos programas de ensino à distância, os problemas estavam relacionados a dificuldade em compreender os materiais, pelo baixo nível de habilidade em leitura e a falta de hábito de estudo independente, além da sensação de isolamento e falta de apoio.

Stahl (1986) destaca ainda mais um aspecto que considera importante para a formação de professores leigos: a relevância do conteúdo que era veiculado e da visão de educação e da realidade social que era apresentada, de modo que a formação se tornasse valiosa para o indivíduo, em termos de projeto pessoal, e para a sociedade, em termos de projeto social.

Nisso pode estar contida a explicação para as respostas dos professores pesquisados ao declararem que sentiam grande motivação após o curso para atuarem não só na escola, mas também na sociedade. Somado a esses pontos

ressalta-se que uma das preocupações de muitos educadores era com a crescente desumanização da educação, em favor de um eficienticismo voltado para resultados quantitativos e imediatos.

Como consequência, detectou-se a necessidade de estudos avaliativos dos programas em desenvolvimento para corrigir possíveis falhas, determinar a conveniência de sua continuidade e fornecer subsídios para o desenvolvimento de outros programas. Como enfatiza Stone (1980),

> É relativamente fácil defender a maioria dos programas como necessários. Mas a questão que mais gerava preocupação era se aqueles programas eram efetivos, se eles estariam contribuindo significativamente para a resolução do problema em questão (p.87).

Tais argumentos vêm reforçar a perspectiva da ausência de procedimentos avaliativos em programas oficiais, pois, coincidentemente essa foi uma critica muito presente dos professores formadores pesquisados; o fato de o PROHACAP não ter sido planejado pedagogicamente e nem avaliado, não se têm parâmetros dos seus resultados.

E ainda leva a considerar que qualquer programa de formação de professores-leigos, para ser efetivo, deveria ser acompanhado de medidas que visassem ao conjunto do sistema de ensino, regulamentando e valorizando a profissão, desenvolvendo um sistema de supervisão para apoio ao professor, realizando uma assistência efetiva ao educando e, ainda, enfatizando a flexibilidade e a participação em todos os níveis e esferas, não somente na execução, como também na tomada de decisões e na própria configuração do programa, buscando contínuo aperfeiçoamento e estratégias adequadas às diferentes realidades.

Em meio às criticas e às recomendações de Stahl (1986), a autora apresenta algumas de suas conclusões, destacando que as principais criticas aos programas de formação de professores leigos reconheciam que, esses programas, em sua maioria: 1. Não consideravam a experiência do professor, nem a realidade em que ele trabalhava; 2. Apresentavam o magistério como profissão que exigia alta dose de sacrifício e abnegação, devendo a questão salarial ficar em plano secundário; 3. Baseavam-se em uma concepção de educação conservadora, predominando a transmissão de informações, não dando margem a questionamentos e reforçando a atitude passiva, ao mesmo tempo em que apresentavam uma idealização do

professor e do seu papel; 4. Ofereciam um tipo de capacitação atraente por seu caráter prático e por facilitar a mobilidade social da classe baixa, justificando-se em termos de resultados mensuráveis de valor econômico; 5. Apresentava uma visão econômica do homem, encarando a educação como fator de desenvolvimento, orientada só para a formação profissional, e ignorando as estruturas educacionais e sociais nas quais estavam inseridos os professores; 6. Encaravam a educação como fator determinante para a solução dos problemas, sem levar em conta a pressão da realidade sócio-econômica e as condições reais dos professores, criando expectativas de melhoria de vida às quais a educação sozinha não podia responder; 7. Demonstravam preocupação acentuada com a eficiência do processo e sua rentabilidade, sem questionar sua relevância social e a adequação dos resultados às necessidades e interesses dos professores.

Ainda em seus argumentos conclusivos, Stahal (1986) alerta que tais programas deveriam contribuir para tornar os professores capazes de analisar a realidade em que atuavam e fazê-los mais preocupados em educar os jovens para reconhecer e julgar os valores que a educação, através da escola, transmitia, do que em apresentar conteúdos formais que deveriam ser ensinados e aprendidos.

### 3.5 Formação de professores e profissão docente

Como forma de refletir essa perspectiva, Nóvoa (1997) propõe e provoca o debate para além do resgate histórico da profissão docente em Portugal (o que equivale ao resgate histórico das questões dos professores leigos no Brasil) situando a formação de professores no contraponto das interrelações do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Vale ressaltar algumas experiências vivenciadas em Portugal, as quais sugerem semelhanças as da realidade brasileira, nos anos 1980 e 1990.

Nos anos 1960, naquele país, verificou-se constar em último lugar nas estatísticas européias em relação às taxas de escolarização, dos níveis de alfabetização e de despesas com a educação. Já na década de 1970, em função do elevado crescimento do número de professores no país, foi marcada pelo movimento de formação inicial de professores (o que ocorreu de forma semelhante ao do Brasil, só que na década de 1990), com controle rígido do estado e legitimado ideologicamente pela importância social da ação dos professores do ensino primário

(o que não foi diferente no Brasil, no período da ditadura militar e depois com a ênfase nos Parâmetros Curriculares do ensino fundamental).

Passado o ímpeto revolucionário do estado, experimentou-se a intervenção do Banco Mundial, revelando-se decisiva para o lançamento de uma rede de Escolas Superiores de Educação, em um processo sustentado pelo forte poder político.

Situação semelhante ocorreu no Brasil nos anos 1990, com a criação incentivada dos Institutos de Educação Superior, para formação de professores, especialmente contribuindo para o crescimento das redes particulares de ensino superior, desencadeando assim programas de formação profissional de professores.

A década de 1980, foi marcada acentuadamente pelo movimento da profissionalização em serviço dos professores, o que equivale a formação continuada no Brasil. (de forma semelhante esse movimento marcou a década de 1990 no Brasil). Considerado como a explosão escolar, conduziu para o ensino uma grande quantidade de pessoas sem as devidas ou as necessárias habilitações acadêmicas e pedagógicas, provocando desequilíbrios estruturais extremamente graves para a educação, o que equivale, nas devidas proporções, ao processo de colonização do estado de Rondônia e o surgimento do elevado número de professores leigos.

Diante dessa realidade, foi verificada, de forma convergente, a forte pressão do poder político e do movimento sindical para remediar a situação com a criação de programas relacionados à formação em serviço e profissionalização em serviço. Esforços que, em termos gerais, não contribuíram para dinâmicas inovadoras na formação de professores, nem do ponto de vista organizacional e curricular, nem do ponto de vista conceitual; apenas algumas contribuições poderiam ter sido estimulantes para as formações centradas na escola, com reflexos na perspectiva profissional, porém não político-sindical, mesmo assim não se percebeu grandes destaques.

Tais fatos não passaram de movimentos que reproduziram os anos 1970 com visíveis interesses corporativos e que se revelaram como programas de grande importância quantitativa e estratégica para o sistema educativo, tendo sido percebida uma visão degradada e desqualificada dos professores e, de forma acentuada, destacou-se a presença e o papel do estado no controle da profissão

docente, desautorizando a autonomia de fato, que as instituições de formação de professores haviam conquistado. Isso reflete a desvalorização da profissão docente experimentada e vivida nos anos 1990 e que tantos debates foram provocados no Brasil. Experiências estas de Portugal servem de referências para as reflexões nesta pesquisa.

Já nos anos de 1990, a marca expressiva foi a da formação continuada de professores, em função ou como consequência dos problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço, que estavam em discussão, por isso ter sido voltadas as atenções para a formação continuada.

Processo esse construído novamente nas confluências das dinâmicas políticas e sindicais,como forma e estratégia para assegurar as condições básicas para o sucesso das reformas do sistema Educativo. Fatos ocorridos de forma semelhante no Brasil desde o inicio dos anos 1990 e acentuados após a nova LDB e parâmetros curriculares, com a imensidão de programas de extensão universitária e de formação continuada que foram oferecidos e continuam sendo, para a formação continuada de professores. E por outro lado, se buscava, no caso de Portugal, assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente.

Na visão de Nóvoa (1997), era um grande desafio, pois não estava em discussão apenas a “reciclagem” dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho e novas funções relacionadas a administração e gestão escolar, a orientação escolar e profissional, e também a educação de adultos, dentre outras. Tais procedimentos representaram a forma como o Estado tratou a situação de forma paradigmática, demonstrando a vontade de substituir uma visão burocratico-centralista por uma função de regulação-avaliação que prolongasse e legitimasse o seu controle sobre a profissão docente.

A formação continuada se apresenta como forma de articulação direta com os objetivos do sistema e em sintonia com as reformas propostas pelo estado, o que para Nóvoa (1997) trata-se de uma visão inaceitável, uma vez que não se concebe a formação continuada na lógica do desenvolvimento profissional de professores e do desenvolvimento organizacional das escolas.

Para o autor, ainda que se tenha avanços e conquistas pelo Estatuto da Carreira Docente ou Estatuto do Magistério não se avançou em termos de se conceber uma nova “profissionalidade docente”, tendo com isso prolongado a tutela

do estado sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente e internamente, os saberes e os princípios deontológicos de referência, tendo por vezes sido impostos de forma externa, o que acentua a subordinação da profissão docente.

Isso implica que as reformas separam e impõem limites entre os atores dos decisores, provocando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores.

Esta tutela estatal tende a prolongar-se com um rótulo de tutela cientifico - curricular, onde se constata a inserção de novos mecanismos, mais sutis, de controle sobre a profissão docente. Tais tensões e os conflitos identificados em torno da formação de professores, relacionam-se não só com a questão de ocupar um importante mercado de trabalho, mas principalmente com o controle do campo social docente.

Nesse sentido, diante da reforma e da chegada de novas propostas e programas para a formação docente em tempos de tecnologias e da era da comunicação, há que se pensar que está por chegar ou já chegaram novas definições para a profissão docente, orientadas para a consolidação de novas regulações e dispositivos de tutela da profissão docente ou para o desenvolvimento cientifico da profissão docente, a partir de um quadro de uma autonomia contextualizada.

Por isso, a necessidade de se pensar novas perspectivas para a formação de professores para além dos debates tradicionais do cientifico X o pedagógico, das disciplinas teóricas X disciplinas metodológicas, da graduação X pós graduação, do ensino X pesquisa, era visível**.**

Não obstante, Nóvoa (1997) considera que toda formação requer um projeto de ação e de transformação, portanto não há projeto sem opções. E essas devem passar pela valorização das pessoas e dos grupos que defendem a inovação no interior das escolas e do sistema educativo.

Caso contrário, a escola estará submetida a outras opções que perpassam pela tentativa de impor novos mecanismos de controle e de enquadramento. Assim entre esses caminhos e opções estão os desafios da formação de professores e da profissão docente, jogando nesse confronto.

### 3.6 A formação, o pensamento e a ação do professor

Como forma de consolidação dessa seção, serão discutidos alguns aspectos sobre o pensamento e a ação do professor, procurando articular essa teoria com os dados obtidos na pesquisa em relação às manifestações dos professores respondentes em suas respostas. Assim, por esse caminho de correlacionar teorias com os resultados da pesquisa, pretende-se fundamentar e refletir sobre essas perspectivas a partir dos argumentos de Garcia(1997) e Pacheco(1995).

Falar de formação de professores não é algo de “chavão” e sim há posicionamentos epistemológicos, ideológicos e culturais determinantes.

Trata-se, portanto, de articular esses aspectos teóricos com os resultados da pesquisa em relação ao que os professores manifestaram em suas respostas, sobre como eles pensam eles mesmos, como pensam suas práticas pedagógicas, como pensam a escola, como pensam as instituiçoes e como pensam a perspectiva de melhoria da qualidade do ensino e da educaçao.

Garcia(1997) argumenta que tem ocorrido processos de reforma do sistema educativo, na dupla perspectiva organizacional e curricular. Além das propostas curriculares que defendem a autonomia das equipes docentes, para determinar o quê, como e quando ensinar, são introduzidas novas concepções a respeito do professor e da atividade docente.

E, ainda, destaca experiências em que os planos curriculares elaborados a nivel central ou regional pressupõem nova concepção de atividade docente, tanto em relação aos alunos e sua aprendizagem construtivista, ativa e participativa, investigativa, tratamento da diversidade, quanto em relação ao trabalho com os colegas ou em equipe, na perspectiva da elaboraçao, desenvolvimento e avaliação de projetos curriculares (isso equivale ao que foi detectado na pesquisa em relação ao projeto político pedagógico da escola).

Para Garcia(1997) esses são aspectos que repercutem automaticamente em novas formas de perceber e enfrentar a formação de professores.

Isso conduz as instituiçoes oficiais a defenderem, em seus documentos orientadores, que o modelo de formação proposto está baseado numa reflexão dos professores sobre a sua prática docente, lhe permitindo repensar a sua teoria implícita do ensino, bem como seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes.

Nesse contexto pode ser feita uma ponte entre o que se afirma aqui e o que foi a realidade do processo formativo dos professores pesquisados, pois praticamente a totalidade já dispunha de experiências construídas e consolidadas a partir de suas práticas docentes. O que foi um ponto relevante para provocar e requerer também mudanças nas práticas dos professores formadores.

Por outro lado, isso sugere a busca de uma formação continuada centrada no cotidiano dos professores, no cotidiano da sala de aula, de acordo com a realidade dos mesmos, enquanto equipe interna da escola, o que dá uma dimensão participativa, reflexiva, ativa e investigativa aos professores e suas práticas.

Para Garcia(1997), chegou-se á conclusão de que a pesquisa didática havia esquecido de uma das questões mais relevantes para a análise dos processo de ensino: o conhecimento que os professores têm dos conteúdos que ensinam e do modo como esses conteúdos são ensinados, ou seja, o que os professores sabem sobre os conteúdos que ensinam, onde e quando adquirem esses conteúdos, e como e porquê se transformam esses conteúdos durante a formaçao de professores e, ainda, como é que devem ser utilizados no ensino concreto na sala de aula.

Além desses, quais os seus conhecimentos sobre os conteúdos ensinados; o conhecimento pedagógico geral em particular sobre princípios e estratégia de gestão e organização da turma ou da sala de aula; do conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas;

E, ainda, o que conhecem do conhecimento dos alunos e das suas características; do conhecimento do contexto educativo, da sua realidade: características dos grupos sociais, das comunidades da escola e fora dela, da cultura escolar, dentre outros.

Em relação aos professores respondentes, se comparado o antes e o após o PROHACAP, em que medida o contato com novas teorias lhes deram tais suportes, ou apenas adquiriram conhecimentos e elevaram suas autoestima, para o desenvolvimento de suas práticas? Essas questões poderão ser respondidas ou esclarecidas na apresentação e análise dos resultados.

Do ponto de vista didático, o *conhecimento de conteúdo pedagógico* representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensiná-la.

Esse tipo de conhecimento não pode ser adquirido de forma mecânica ou linear, nem mesmo pode ser ensinado nas instituições de formação de professores, pois o mesmo representa uma elaboração, uma construção pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante o processo do seu percurso formativo; assim o seu conhecimento de conteúdo pedagógico ir sendo elaborado de forma simultânea ao ensino, o que implica que os professores podem ter diferentes tipos de conhecimentos, dentre eles destacam-se três mais marcantes: o proposicional, o de casos e o estratégico.

O Conhecimento Proposicional - identificado como o mais utilizado nas instituiçoes formadores de professores, por se tratar de conhecimento onde a investigação didática pretende oferecer subsídios baseados em afirmações que tenham entre elas relações casuais, por isso estabelece três tipos de desdobramentos propositivos: O primeiro relacionado aos *Princípios,* decorrentes da pesquisa empírica, basicamente fundamentada na pesquisa sobre a eficácia docente. O segundo está relacionado às Máximas, as quais representam o conhecimento adquirido por meio das práticas, considerada como o saber da prática, ganhando a mesma relevância dos princípios. O terceiro se refere às *Normas,* pois se refere aos valores, princípios ideológicos, filosóficos, de justiça, de direitos humanos e de igualdade. Trata-se de princípios normativos;

O Conhecimento de Casos é considerado como o segundo nivel de conhecimento, sendo destacado por Schulman(1986, p.11) como:

> O conhecimento de casos é um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e bem descritos.Enquanto os casos em si mesmos não são informações de eventos ou seqüências de eventos, o conhecimento que representam é que os converte em casos. Os casos podem ser exemplos de aspectos concretos da pratica – descrições detalhadas de como ocorreu um evento -, completados com informação sobre o contexto, os pensamentos e os sentimentos.

Para Garcia (1997), esse tipo de conhecimento é decorrente da vivência com a prática, da experiência vivida, concreta e particular de cada professor e, por isso, está diretamente relacionada á sua experiência pessoal.

Desse tipo de conhecimento, decorrem três tipos de conhecimento proposicional: o primeiro está relacionado aos *Protótipos,* os quais podem ser considerados como os casos que possibilitam a aplicação na prática de princípios

teóricos ou decorrentes de pesquisas, portanto representam uma concepção normativa, modeladora da situação, na medida em que são decorrentes de uma pesquisa. O segundo está relacionado aos *Precedentes,* ou seja, relacionados a situações concretas, por exemplo: como um determinado professor ensinou um determinado conteúdo, que estratégia ele utilizou para controlar uma turma de difícil relacionamento. São situações reais da prática. O terceiro conhecimento proposicional está relacionado às *Parábolas,* as quais são consideradas como um caso em que seu valor está relacionado ou decorrente da comunicação de valores e normas, como proposições que ocupam posição central do ensino como profissão e como tarefa.

Essa perspectiva, para Schulman(1986, p.12), pode estar relacionada a sujeitos ou organizações, demonstrando os mitos da profissão, tais como o espírito de sacrifício, abnegação, luta por um ideal, dentre outros.

Isso permite compreender a importância do estudos de casos para o desenvolvimento de um determinado nível de conhecimentos, tradicionalmente desconsiderado ou desprezado pelos professores.

O Conhecimento Estratégico, considerado como o terceiro tipo de conhecimento, está relacionado ao tipo de conhecimento que o professor desenvolve quando se encontra em situações de conflitos ou de confronto, em que dois tipos de conhecimentos teóricos ou práticos podem ser contraditórios, por exemplo: adota uma postura teórica liberal e uma postura prática autoritária.

Isso, na perspectiva de Garcia (1997), significa que a definição da atividade docente como profissão fundamenta-se, justamente, na capacidade para tomar decisões. E Schulman(1986, p.13) defende que: o professor é capaz de levar a cabo uma reflexão dirigida ao autoconhecimento, de mobilizar a consciência metacognitiva que distingue o desenhador do arquiteto, o contabilista do auditor. E ainda que um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu oficio, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais.

### 3.6.1 Formação permanente - algumas recomendações

Ainda na perspectiva do pensar e agir do professor e as relações com a sua formaçao há um outro olhar que é o da formaçao continuada, que aparece nas respostas e aspirações dos professores respondentes desta pesquisa.

Garcia(1997), com base em alguns estudos sobre formação continuada de professores, assinalando algumas de suas conclusões e recomendações, que poderão ser relevantes para a compreensao desta pesquisa, tais como, dentre outras: a) O que o professor pensa sobre o ensino influencia a sua maneira de ensinar, daí ser necessário conhecer as concepções dos professores sobre o ensino. b) Os professores são capazes de utilizar nas suas aulas qualquer tipo de informação, desde que lhes seja proporcionada uma preparação que contemple as seguintes fases: apresentação da teoria; demonstração da nova estratégia; prática inicial; c) É provável que os professores utilizem estratégias e conceitos novos se forem auxiliados por especialistas ou colegas durante a fase de experimentação. E d) A flexibilidade de pensamento ajuda os professores a aprender novas habilidades e a incorporá-las no seu repertório pessoal.

Segundo Garcia(1997), tais estudos apontavam para a necessidade de aprofundar o conhecimento das estratégias e procedimentos da formação de professores, numa perspectiva que superasse as existentes, baseadas mais na intuição e na experiência do que em bases do conhecimento cientifico.

Garcia(1997) aponta, ainda, que havia indicadores de recomendações para as instituiçoes formadoras de professores para que assumam juntamente com outras instituiçoes educativas o planejamento e o desenvolvimento de programas de iniciação à prática profissional, no sentido de proporcionar aos professores principiantes: a) Desenvolver o conhecimento do professor relacionado e pertinente a escola e ao sistema educativo. b) Implementar a consciência e compreensao do professor principiante em relação à complexidade das situações de ensino e apresentar alternativas para o seu enfrentamento. E, ainda, c) Proporcionar aos professores iniciantes serviços e situações de apoio, bem como recursos necessários dentro das escolas.

De forma semelhante, ou aproximada, algumas dessas recomendações poderão ser identificadas no processo de formaçao dos professores pesquisados, alunos do PROHACAP, porém na sua maioria não eram iniciantes, já dispunham de

experiências concretas de práticas docentes, o que fizeram foi incorporar a elas as teorias assimiladas.

Por fim, segundo Garcia(1997), avaliar o impacto real das atividades de formação permanente de professores é uma necessidade imperiosa, e pouco freqüente, no nosso pais.

### 3.6.2 O espaço próprio dos professores: o pensamento e a ação, pelo viés da Pesquisa

Na perspectiva dos olhares de Pacheco (1995), o mesmo considera ser um desafio e que há um sentido em explorar e compreender o espaço próprio dos professores, seja ao nivel de seu pensamento, seja ao nivel de sua ação, pois sem uma motivação e o empenho dos principais segmentos do sistema escolar, dos quais fazem parte os professores, os alunos, os funcionários técnicos administrativos da escola e os gestores, qualquer projeto de reforma não passará de uma boa intenção administrativa, com uma existência legislativa, porém sem uma realização pedagógica.

Não será de se surpreender que é dos professores e principalmente da sua formação que dependerá o sucesso ou insucesso de mudanças e/ou inovações educativas, dai ser uma necessidade olhar para a escola como um espaço habitado por profissionais que pensam, agem e decidem de acordo com as mais diversas orientações e direcionamentos que nem sempre são passiveis de mudança pela via administrativa.

Pacheco (1995) argumenta que é através da pesquisa que se reflete e problematiza o processo de ensino e aprendizagem, que se provoca o debate e é por onde se constroem e solidificam as ideias inovadoras, caso contrário teríamos a banalização e a trivialização da atividade educativa.

Nesse sentido, a pesquisa sobre o ensino e aprendizagem será educativa na medida em que seja possível relacioná-la com a prática da educação e não apenas reconhecê-la como uma atividade de menor valor ou desprestigiante, se comparada com outras pesquisas.

Pacheco (1995) considera ainda que o ensino, como uma atividade profissional, mesmo estando apoiada em um corpo sólido e sistematizado de conhecimentos, nem sempre tem sido reconhecida por todos, visto que não possuirá

o *status* acadêmico e profissional de outras profissões, com a caracterização da pesquisa como uma atividade que nada tem a ver com as preocupações práticas da realidade.

Assim, e ainda na perspectiva de Pacheco(1995), a pesquisa em educação ao caracterizar-se pela pesquisa das ideias, da descoberta dos significados relativos ao próprio indivíduo, sendo ele a base de toda a pesquisa; a pesquisa de caráter qualitativo visa a interrelação do pesquisador com a realidade que se estuda fazendo com que a construção teórica se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir da sua própria realidade, na medida em que os dados empíricos surgem, portanto, a teoria surge posteriormente aos fatos e a partir da análise dos dados, possibilitando-se, assim, fundamentar-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e nos significados próprios e não em concepções previas ou precipitadas do pesquisador, com base em dados estatísticos que as comprovaria e generalizaria.

Em assim pensando sobre o pensamento e a ação do professor pelo viés da pesquisa, isso dará maior sustentação ao que se propôs investigar nesta pesquisa, pois ganha sentido pesquisar e discutir o pensamento do professor, considerando ter sido baseada nas opiniões dos respondentes.

Há, ainda, segundo Pacheco(1995), outro olhar em que se deu o ponto de partida para a concepção de uma nova linha de pesquisa didática, concebida como “paradigma mediacional centrado no professor”, ou, popularmente, conhecida como “pensamento do professor”, a qual tem como sua principal contribuição por dois ângulos; o do olhar mais atento para o lado “oculto” do ensino e para a necessidade de estudar o pensamento do professor, ou pela análise do sentido da aula, incluindo a opinião dos alunos e a atitude do professor.

Em relação à atitude dos professores, Pacheco (1995) indica que os estudos têm demonstrado que o “vocabulário” ou argumento dos professores tem sido pela ausência de vocabulário técnico e pela singeleza conceitual.

Isso remete aos seguintes fatores como contribuições: a) A atuação simplificada como resposta a uma solução rápida perante a complexidade relativa aos acontecimentos que ocorrem na aula. b) A utilização de um conhecimento mais intuitivo do que racional para explicar o que ocorre na aula, acompanhada por decisões justificadas por impulsos e sentimentos, por uma tendência para a

improvisação e justificação das intervenções pedagógicas, baseando-se somente na experiência. Essa imediatez da atuação dos professores significará a aceitação das condições pedagógicas atuais não se mostrando muito predispostos para grandes mudanças. c) A adoção de uma atitude dogmática ao confrontarem-se com alternativas as práticas que implementam. Por isso a tendência dos professores a aceitarem explicações simples para fatos complexos, não questionando muito aquilo que fazem. d) A utilização escassa de termos abstratos para elaborarem definições ou para conceitualizarem o que fazem. Por outro lado, mesmo que o fizessem, não seria totalmente certo que a sua atuação fosse mais eficiente.

Estabelecendo esses parâmetros entre o pensamento e a ação do professor, na perspectiva de Pacheco (1995), evidencia a situação de que o processamento de informação e a tomada de decisões não ocorrem apenas em um contexto mental, elas se interligam a um quadro de momentos didáticos do professor, em pelo menos três situações de tomada de decisões: pré-ativas; interativas e pós-ativas (PACHECO,1993). Nesse sentido, o mesmo afirma ainda que o planejamento, como algo inerente ao que o individuo realiza, explica-se em dois sentidos: como atividade prática, aquilo que o professor faz quando diz que planejou, e como processo psicológico – a elaboração de um quadro de orientação pelo professor.

Tais questões indicam na perspectiva do pensamento do professor, que o planejamento centra-se em três aspectos fundamentais: *a) A função, fatores intervenientes e tipos de planejamento docente; b) Modelos utilizados para descrever o processo de planejamento; e, c) A relação existente entre o planejamento do professor e suas ações posteriores nas aulas.*

Em relação às convicções dos professores, Pacheco (1995) argumenta ainda que se cada professor pensa e atua de acordo com um conjunto de elementos, que se diferenciam e modificam pela própria ação, será considerado como alguém que reconstrói sucessivamente o seu pensamento e a sua ação.

Isso conduz a três variáveis: a) da sua experiência passada; b) da escolha dos valores que sustentam suas decisões; e c) das situações particulares e individuais em que interage. Assim, será a partir desse mundo representacional individual que ocorre o estudo das convicções ou das teorias implícitas, dos dilemas e conhecimento prático dos professores que correspondem as linhas de pesquisa no pensamento do professor.

Para Pacheco (1995), há uma crença, uma convicção, enquanto um ato de acreditar que bem pode ser precedida pela afirmativa “creio que” constituindo-se a base da argumentação de uma pessoa, sempre que alguém descrever um objeto, ou ao reagir perante uma frase, uma ideia ou um fato, considerando-o como falso ou verdadeiro, bom ou mau, correto ou errado. Isso está bastante presente nos resultados da pesquisa em relação às manifestações dos professores, o que poderá ser constatado na apresentação e análise dos dados.

# 4 A PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Apresenta-se a seguir o roteiro dos principais passos e procedimentos adotados, nesta pesquisa tais como: 1. A natureza do estudo; 2. A abrangência do projeto; 3. Os Procedimentos e as técnicas da coleta de dados; 4. As Técnicas de análise de dados.

## 4.1 A Identidade da pesquisa: o estudo de caso

A opção do pesquisador em utilizar o termo *Identidade da Pesquisa* foi encorajada pelo sentido do termo constante do dicionário Aurélio, por significar dentre os seus sentidos – *conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa...; Reconhecimento de que um individuo... é o próprio; Relação de igualdade válida para todos os valores das variáveis envolvidas.* O que equivale a *Identificação,* que significa – *Reconhecimento duma coisa ou dum individuo como os próprios.* Portanto, trata-se de uma pesquisa de natureza essencialmente *Qualitativa,* dada as características da pesquisa, a metodologia utilizada e as características dos sujeitos envolvidos, ainda que com o recurso ao quantitativo.

Enquanto pesquisa qualitativa, a mesma é do tipo estudo de caso, que encontra-se fundamentado em alguns dos autores a seguir, citados e consultados, como: Ludke (1986); Coutinho e Chaves (2002); Gil (2002); Yin, R.K. (2002); Stake, R.E.(2007); Duarte (2008); Araujo, C., *et al (*2008); Pacheco (1995, 2006); Esteves (2006); Estrela (1994); Estrela e Estrela (2001); Bogdan e Biklen (1994); Alves-Mazzotti (2006); Lessard-Herbert, et al( 2008).

Sobre a pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) afirmam ser, *"uma estratégia para a obtenção de dados descritivos, coletados pelos pesquisadores, ressaltando muito mais o processo do que o produto, bem como ressaltam o interesse e a perspectiva dos participantes"* E sobre pesquisa em educação, Ludke (1986) afirma que: "para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

### 4.1.1 Um estudo de caso não é um "causo" – como caracterizá-lo?

Segundo Duarte (2008), "O estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento cientifico, podendo permitir uma visão em profundidade de processos educacionais, na sua complexidade contextual e ainda constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente".

Ou, como assinalam Araujo, et al, (2008) o estudo de caso é uma opção metodológica que permite tais procedimentos, pois se constitui como uma estratégia de pesquisa bastante utilizada e reconhecida nas ciências sociais.

Destacam, ainda, ser essa uma opção metodológica bem adequada para pesquisas em educação, especialmente quando o pesquisador se vê diante de situações complexas, quando não se tem respostas prontas e quando tem que dialogar com os dados, busca-se encontrar interações entre fatores relevantes ou confrontar dados próprios da realidade pesquisada, e/ou ainda, quando o objetivo é descrever ou analisar um determinado fenômeno, para apreender sua dinâmica, um programa ou um processo. Eis a razão da escolha do método Estudo de Caso para esta pesquisa, ou então, porque a identifico com esse método.

Para Coutinho (2002), "*... quase tudo pode ser um 'caso': um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade, ou mesmo uma nação".* E para Stubbs e Delamont (1976), destacado por Ludke (1986. p.15), "*a natureza dos problemas é que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado".* Por isso o estudo de caso ganhar destaque como método com grande potencial em educação.

Retornando em Duarte (2008), o mesmo procura delinear os procedimentos de adoção do estudo de caso em problemas educacionais, numa perspectiva da construção do saber e da cientificidade, propiciada por esse método, demonstrando que o mesmo não significa simplismo ou improvisação, é um tipo de pesquisa que exige enquadramento teórico adequado, bem como domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo.

Também, como possibilidade, na análise de casos, mesmo pouco habituais, pode ilustrar ou dar significativas contribuições para circunstâncias cruciais para os sistemas e organizações, pois o estudo de caso procura captar a complexidade de um *"sistema",* na sua atividade. *"O caso é um sistema integrado"*.

Duarte (2008) destaca, ainda, três tipos de estudo de caso: *o estudo*

*intrínseco*, de algo especifico; o *estudo instrumental*, que pode ser tanto de um caso especifico, como de casos múltiplos, ou um *estudo coletivo* de casos; e o *estudo das generalizações* dos casos. E, ainda, nesse universo de perspectivas, destaca-se que, a respeito dos critérios de seleção dos casos a estudar, “a investigação com estudos de casos não é uma investigação de amostras”.

Araujo, *et al*, (2008), apoiados em vasta literatura, procuram demonstrar que o enquadramento do estudo de caso no campo das pesquisas qualitativas há controversas, por não haver consenso entre os pesquisadores.

Para Coutinho & Chaves(2002) se é verdade que na pesquisa em educação de modo geral destacam os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não é menos verdadeiro admitir que há estudos de caso que se adequam de forma combinada e com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos. É o caso desta pesquisa, qualitativa predominantemente com recursos ao quantitativo.

Ainda na análise de Coutinho & Chaves (2002), o fato do pesquisador estar pessoalmente envolvido na pesquisa dá aos planos de estudos qualitativos uma forte marca descritiva, por isso a grande maioria dos pesquisadores considerar o estudo de caso como sendo uma modalidade de plano qualitativo.

Entretanto, há também os que por outro lado, consideram e defendem que o estudo de caso pode ser conduzido na perspectiva de qualquer um dos paradigmas de pesquisa, indo do positivista ao critico, o que leva a indicar ser mais coerente sua inclusão nos planos de pesquisa tipo misto. Isso leva a compreensão de que o mesmo poderá então ser ou ter o caráter positivista ou interpretativo, dependendo da opção filosófica do pesquisador.

Pensando ainda com Araujo, *et al*, (2008), para maior consistência dessa perspectiva, há a consideração de que em educação tem-se tornado cada vez mais frequentes os estudos de caso de natureza qualitativa, entretanto não se trata de uma característica essencial desse tipo de pesquisa, pois ainda que não sejam muito frequentes, podem ser realizados estudos de caso recorrendo a abordagens preferencialmente de natureza quantitativas ou então de caráter misto, como o caso desta pesquisa.

Por exemplo, tanto poderá ser um estudo de caso “o caso” de estudo de uma escola ou de uma sistema educativo, ambos poderão dar importantes informações de variáveis quantitativas de natureza demográfica, como número de alunos, faixas

etárias, taxas de aprovação/reprovação, origem social, dentre outros. O que explica a natureza da abordagem adotada nesta pesquisa, ao analisar as contribuições de um programa de formação de professores, emergiram dados de caráter pessoal, profissional e social dos respondentes.

Para melhor fundamentar o estudo, destaco, com base em um conjunto de autores, algumas (dentre tantas) das características básicas de um estudo de caso, que podem ser identificadas na pesquisa.

a) Conforme o estudo de Araujo, *et al*, (2008). 1) pode ser um fenômeno observado no seu ambiente natural; 2) uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas; 3) a complexidade da unidade é analisada com profundidade; 4) não são utilizadas formas experimentais de controle ou de manipulação; 5) o pesquisador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes; 6) podem ser feitas mudanças na seleção do caso ou dos métodos de coleta dos dados à medida que o pesquisador desenvolve novas hipóteses; e, ainda, outras podem ser identificadas.

b) Para Coutinho & Chaves(2002) apoiados em outros autores destacam cinco características básicas de um estudo de caso: 1) é um “sistema limitado” e tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos”e que “nem sempre são claras e precisas”; 2) é um caso sobre “algo” que necessita ser identificado para conferir foco e direção para a pesquisa; 3) é preciso preservar o caráter “único, diferente, complexo do caso”; 4) a pesquisa ocorre em ambiente natural; 5) o pesquisador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

c) E, ainda, para melhor explicitar, Ludke (1986) detalha algumas das suas características, considerando que os estudos de caso: 1) visam à descoberta; 2) enfatizam a “interpretação em contexto”; 3) buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4) usam uma variedade de fontes de informação; 5) revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6) procuram representar os diferentes e, ás vezes, conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social. e, ainda, 7) os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

### 4.1.2. A fase exploratória da Pesquisa

Além dessas características identificadas na pesquisa, Nisbet e Watt (1978), destacados por Ludke(1986. P.21), caracterizam o desenvolvimento de um estudo de caso em três fases: a primeira aberta ou *exploratória*, seguida de uma segunda mais sistemática, a da *coleta de dados* e depois a terceira que é a da *analise e interpretação sistemática dos dados*, seguidas da *construção e apresentação do relatório da pesquisa*. Fases que estão de forma tão interrelacionadas e imbricadas uma na outra, tornando-se difícil identificar onde elas se separam. Nessa perspectiva foi estruturada esta pesquisa.

Ainda tomando como referência Ludke (1986), procura-se aqui explicitar também as fases da pesquisa com o suporte dessa perspectiva teórica, em relação a como é que pode ser identificada essas fases nesta pesquisa e ao que foi e como foi a fase exploratória.

A citada autora considera que na *Fase Exploratória* o estudo de caso inicia como um plano muito simples, que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Essa pode ser considerada como a fase de elaboração do projeto, a construção dos instrumentos, mas a pesquisa ganha corpo mesmo após iniciada a coleta dos dados.

Assim, com base em Stake(1978) e Ludke(1986), considera que podem existir inicialmente algumas questões ou pontos conflitantes, que vão sendo explicitados, reformulados ou abandonados na medida em que se percebe o seu grau de relevância para o estudo. Isso foi constatado no decorrer da pesquisa.

Considera-se que esses pontos críticos iniciais podem ter origem a partir do levantamento da literatura pertinente, como resultados de observações e depoimentos de especialistas a respeito do problema de pesquisa, ou, ainda, de um contato com a documentação existente ou com pessoas ligadas ao fenômeno estudado e, por último, pode também derivar de questionamentos do próprio pesquisador, baseado em sua experiência pessoal ou de grupo de pesquisadores a que o mesmo pertença.

Todos esses argumentos podem ser confirmados na fase inicial ou estruturante da pesquisa, foram muitas especulações desde a construção do projeto, a projeção dos procedimentos de coleta, o dimensionamento do tamanho da pesquisa, bem como as possibilidades e a coerência das questões dos

questionários, fontes documentais, revisão das questões de pesquisa, levantamento das hipóteses, percentual de sujeitos a ser pesquisados, a estratégia da coleta, para então partir para a segunda fase.

Nessa fase exploratória, um ponto desafiante foi; primeiro, refletir sobre os motivos que me desafiaram e que me levaram a pesquisar o PROHACAP, especialmente diante da ausência de dados sistematizados e de avaliações institucionais; por isso esse foi um ponto de partida, que pode ser explicitado a partir do argumento de Ludke(1986), de que dentro da própria concepção de estudo de caso o mesmo não pretende partir de uma visão pré-determinada da realidade, mas especialmente buscar e retirar os aspectos ricos e imprevistos que abrangem uma determinada situação, por isso esta fase ser identificada, e ter sido, como fundamental para a definição mais precisa do objeto de estudo.

É também considerada, e foi assim que se procedeu, uma etapa com a visão de abertura e na qual foram vislumbrados os pontos críticos, do estabelecimento de contatos iniciais para então entrar em ação, entrar em campo, localizando as fontes dos dados, os informantes, mapeando onde e como seriam coletados os dados vislumbrados para o estudo.

Assim essa visão de abertura para a realidade do campo de estudo possibilitou percebê-la como ela realmente era, ou seria, e não como algo imaginado ou desejado que fosse diferente, deverá existir como recomenda Ludke(1986), não só nessa fase mas em todo o processo no decorrer do trabalho, uma vez que o estudo de caso tem a finalidade de retratar uma unidade em ação.

Esse foi o processo e os procedimentos iniciais da pesquisa, o que permitiu que ela se tornasse ampla e complexa, em todas as suas etapas, pois foi projetada assim, por isso ter sido uma tomada de decisão consciente.

### 4.1.3 A delimitação do estudo e a coleta dos dados

Esta é uma etapa que também pode ser descrita e amparada com suporte nos escritos de Ludke(1986), em que ela se refere também à autonomia do pesquisador, e segundo, o que ela afirma, uma vez identificados os elementos-chave e os contornos pertinentes ao problema, o pesquisador poderá iniciar a coleta sistemática dos dados, utilizando instrumentos previamente estruturados, técnicas variadas, onde sua escolha será determinada pelas características próprias do

objeto a ser estudado.

Isso ocorreu exatamente dessa forma, conforme preconizado pela autora citada, pois, assim que foi definido o projeto, foram elaborados os instrumentos de coleta e já na sequência foi iniciada sua aplicação, especialmente pelo momento oportuno que se vislumbrou, uma vez que os alunos estavam em período de aula, havia portanto, um grande número deles concentrados nos ólos e nas cidades onde foram realizados os cursos.

Ludke(1986) recomenda a importância de serem determinados os focos da pesquisa e de serem estabelecidos os contornos do estudo em função do fato de que será muito difícil explorar todos os ângulos do fenômeno num mesmo tempo ou em tempo limitado.

Nesse sentido, requer que a seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte serem de fundamental importância para se atingir os propósitos do estudo de caso e para se chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

Isso também ocorreu dessa forma na pesquisa; inicialmente vislumbrou-se coletar dados de todo o programa, mas seria uma gama interminável, por isso, a opção por adequar o objeto de estudo e o problema a partir da delimitação do campo, fazendo o recorte da opinião dos beneficiários a respeito das contribuições do PROHACAP para sua formação profissional, pessoal e social, no âmbito das políticas públicas.

### 4.1.4 O tratamento dos dados, a análise e a elaboração do relatório

Esta fase foi marcada por etapas longas e complexas e poderá ser explicitada na perspectiva teórica de Ludke (1986), em que ela argumenta que já na fase exploratória do estudo surge a necessidade de agrupar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a precisão dos que está sendo relatado.

Esses dados preliminares, considerados como rascunhos de relatório, poderão ser apresentados aos interessados por escrito ou serem elaborados em forma de apresentações áudios-visuais. Esses procedimentos foram adotados após um determinado período de permanência no campo de pesquisa, sendo agrupados preliminarmente os dados para perceber sua consistência a partir do que vinha

indicando os dados.

No percurso da pesquisa, na digitação e no agrupamento dos dados foi possível perceber que as fases não se completavam de forma regular, mas elas iam acontecendo quase que em ritmo próprio cada um em seu momento, às vezes avançando mais, às vezes menos, porém era permanente o confronto com a realidade, entre teoria e a empírica.

A realidade desta pesquisa e a sua dinâmica foram de forma ímpar, cada momento foi peculiar, desde a elaboração dos instrumentos de coleta, tendo destacado como fatos mais marcantes o processo de coleta e depois o processo de categorização e análise, os impactos e as surpresas foram inúmeras, o que recomendou adequações e tomadas de decisão por parte do pesquisador.

## 4.2 O método e a abrangência do projeto

### 4.2.1 O método Quantitativo como suporte

Ainda que seja vista com certa reserva por muitos pesquisadores das ciências da educação, a pesquisa quantitativa continua ainda relevante como um suporte indispensável à construção do conhecimento sobre educação. Moreira (2006), explicita como ela se constitui em relação aos seus fundamentos e suas práticas, assim com base nessas perspectivas procuro explicar como ela poderá ser identificada na pesquisa, ou seja, em que momento ela se fará presente, onde e como ela se revela como um suporte para o qualitativo.

A opção por adotar prioritariamente esse autor se deve em função de que o mesmo apresenta de forma clara, por outros vieses, dos habituais, dois focos essenciais que, de forma objetiva, explicita a minha escolha por esse método nesta pesquisa, ou seja, se revelam como duas lacunas na literatura; quais sejam: O primeiro foco constitui-se na abordagem dos fundamentos dos métodos quantitativos, numa espécie de contraponto “que se impõe face ao discurso epistemológico frequentemente encontrado nas apresentações das metodologias de tipo qualitativo”. O mesmo chama a atenção para a possibilidade de transferência ou generalização do conhecimento “como uma qualidade imprescindível para que este seja dotado de utilidade”, explicitando a preocupação dos métodos quantitativos em, como assegurar a possibilidade dessa transferência. O segundo foco centra-se na

abordagem das “Técnicas de análise de dados Quantitativos”. Do mesmo modo, deixando de lado o que se encontra habitualmente na literatura disponível a respeito, o mesmo vai além, focando de forma clara e prática nos pontos que constituem os pontos de dificuldade mais frequentes e comuns para os pesquisadores, especialmente para os iniciantes; pesquisadores inexperientes.

Assim, ainda que pareça um conteúdo e abordagem pouco habitual, esta perspectiva de explicitação desse método constituiu-se uma leitura essencial para esta pesquisa, em relação à compreensão da inserção do recurso ao método quantitativo para ser aplicado nas questões de ordem independentes, especialmente para a sua categorização e análise, como mediador que antecipa e dá suporte a abordagem qualitativa da pesquisa, como foco principal, centrado nas questões dependentes, as que revelam as opiniões dos sujeitos pesquisados.

Portanto, não há como recusá-lo, por se tratar de um conhecimento de rigoroso fundamento metodológico quanto aos seus propósitos e fundamentos. Assim o que se pretende então é estabelecer este diálogo “cooperativo e colaborativo” entre os dois métodos, ainda que distintos, porém não incompatíveis no caso desta pesquisa.

Moreira (2006) considera que a pesquisa quantitativa nas duas últimas décadas tem sofrido certo desprestígio junto aos pesquisadores, mais especificamente na área das Ciências da Educação.

Entretanto, a análise que se pretende fazer aqui, não se trata de mostrar qual é a melhor ou mais prestigiada, ou seja, como é destacado por ele, não se pretende ao analisá-la entrar em polêmicas quanto ao valor relativo dos métodos qualitativos e quantitativos e sim fazer uma revisão de seus fundamentos, enquanto conhecimentos fundamentais, na perspectiva do interesse de quem queira realizar pesquisas com recursos à métodos quantitativos.

### 4.2.2 Abrangência do Projeto

Como já explicitado na introdução sobre a abrangência do campo de pesquisa, destaca-se aqui os procedimentos utilizados. A pesquisa foi realizada por amostragem com os Professores-alunos que cursaram o programa do PROHACAP e que atuam em escolas públicas municipais e estaduais do ensino fundamental e médio no Estado de Rondônia e com professores–formadores, que ministraram

aulas no referido programa.

Aos professores-alunos, do PROHACAP, foram aplicados questionários por amostragem, na proporção em termos absolutos, de 10% (dez porcento) do total de alunos que frequentaram o programa, conforme os dados oficiais, que foi de aproximadamente 8.500(oito mil e quinhentos alunos), perfazendo assim então a amostragem com 835 (oitocentos e trinta e cinco) respondentes; o que revelou para efeito da pesquisa um número bastante expressivo.

A coleta abrangeu o maior número possível de turmas e de localidades/municípios, nos quais foram oferecidos os cursos, perfazendo assim a quase totalidade dos municípios do estado de Rondônia, o que poderá ser constatado nas seções de apresentação e analise dos dados.

A justificativa da escolha desse percentual é a de que seria importante visualizar as realidades dos diversos pólos, dadas as características peculiares de cada região do estado.

Os polos foram localizados em regiões geográfica, política e economicamente definidas, com características próprias dentro do Estado, sendo nessas regiões localizados nos Campis da Universidade, portanto, onde funcionaram os polos conforme detalhado anteriormente neste estudo.

O tipo de questões utilizadas foi de perguntas abertas e fechadas, caracterizadas como dependentes e independentes, pois em algumas o caráter delas era voltado ao quantitativo, por se tratar de respostas independentes, por exemplo, idade, sexo, curso, turma, polo dentre outras que se fizeram necessárias para a caracterização pessoal, do curso e profissional, dos sujeitos respondentes, estando relacionadas às questões de pesquisa apresentadas no projeto, como estratégia de valorizar a voz e o olhar desses professores.

Ainda nesse universo da pesquisa, foi de fundamental importância a realização de *Pesquisa documental*, com o propósito de levantar e analisar os documentos norteadores do programa, e proceder à análise de documentos e registros oficiais na Universidade federal de Rondônia e da Fundação RIOMAR, tais como o projeto e relatórios relacionados ao PROHACAP e a sua execução em termos quantitativos.

Também se buscou documentos oficiais, contendo as diretrizes norteadoras das políticas públicas de formação de professores e documentos nos arquivos das

Secretarias de Estado da Educação e do Planejamento, que apresentam quantitativos de formação dos professores nos anos 1990, os processos migratórios e de colonização do estado de Rondônia, como marcas dos anos 1980 e 1990, duas décadas marcadas por grandes projetos, considerados de desenvolvimento, especialmente o POLONOROESTE e PLANAFLORO, já descritos anteriormente.

Aos professores formadores o percentual adotado foi diferente, pretendeu-se dos aproximadamente 500 professores, aplicar e recolher aproximadamente 30% desse montante, o que significaria um número de aproximadamente 150 respondentes, dos quatro polos, bem como dos Campis que, mesmo não tendo sido polos, sediaram cursos, porém, devido as resistências encontradas para a recolha dos dados, esse percentual ficou em torno de 15%, com um total de 63 respondentes, ainda assim possibilitou dados bastante expressivos. Estes não foram categorizados e sim analisadas as respostas por apenas dois vieses, o das favoráveis e o das desfavoráveis às questões apresentadas pelos questionários.

Buscou-se também, nas Secretarias de Educação do Estado e Municipais e nos Sindicatos da Educação, que foram parceiros nesse programa, documentos e registros dos convênios efetuados com a Universidade e Fundação RIOMAR em relação à quantificação do número de turmas, número de alunos e relatórios que pudessem situar com informações as mais precisas possíveis quanto ao programa, porém somente na Secretaria de Estado da Educação se obteve dados mais precisos em relação ao número de turmas cujo curso havia sido realizado em convênio, e na fundação RIOMAR se obteve informações gerais dos números de turmas e a distribuição dos professores, por disciplinas, de acordo com os módulos de oferta do programa e os seus relatórios de atividades.

Das demais parcerias, em particular dos Sindicatos, não se obtiveram diretamente tais informações. Por outro lado, quanto aos dados documentais, teve-se boa colaboração da EMATER–RO, Secretaria de Estado do Planejamento-SEPLAN e do IBGE-RO, os dados buscados foram disponibilizados prontamente.

Mesmo assim, diante dos dados e informações obtidas, foi possível identificar as relações de poder local, bem como do esforço dessas instituições no estabelecimento do diálogo para viabilização da formação de maior número possível de professores a elas vinculados, evidenciando-se assim seus papéis, enquanto Sindicatos, Secretarias e Universidade, no contexto da educação e da sociedade; o

que permitiu quantificar e verificar os percentuais de participação de cada um desses segmentos no processo de execução do programa.

Para o estabelecimento das categorias de análise e discussão dos dados, utilizou-se como recurso, para ordenamento dos dados, o Softwer Estatístico SPSS-16 como base para o referenciamento dos dados, tanto para as questões de caráter independentes e quantitativas quanto para as questões de caráter dependentes e qualitativas e a análise foi com base no método de análise de conteúdo.

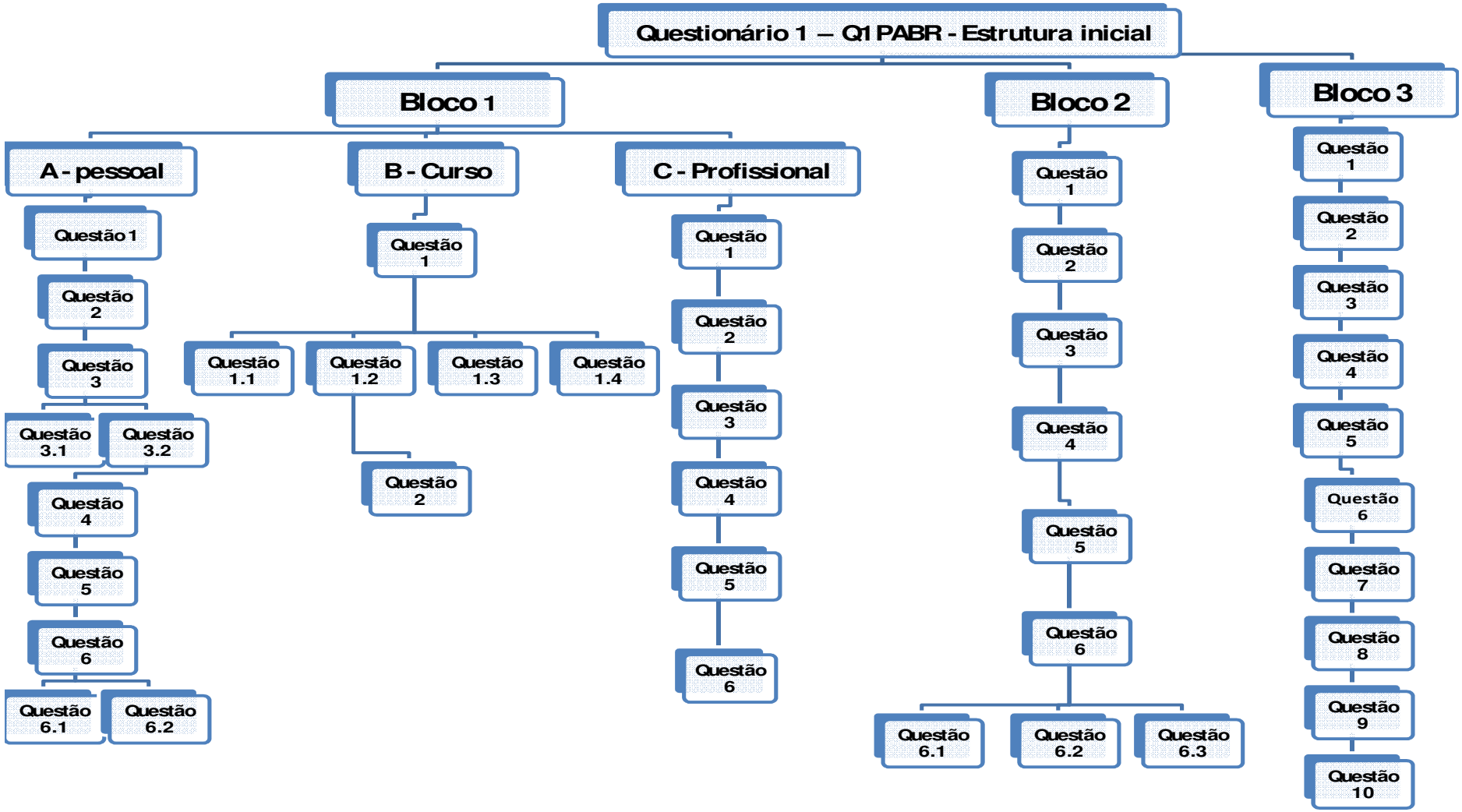
## 4.3 O processo, os procedimentos e as técnicas de coleta e análise de dados

### 4.3.1 Os instrumentos de coleta

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados estão disponibilizados nos apêndices, porém poderão ser visualizadas suas estruturas, através dos quadros esquemáticos a seguir, em relação às questões e sub-questões, como foram desdobradas no processo de tabulação e tratamento dos dados, como blocos de questões.

Isso permite compreender na caracterização pessoal, do curso e profissional, que as questões foram sendo interligadas, mesmo tendo questões bem parecidas.

**Organograma 1** – Esquema ilustrativo do questionário 1. Estrutura inicial, com seus blocos de questões



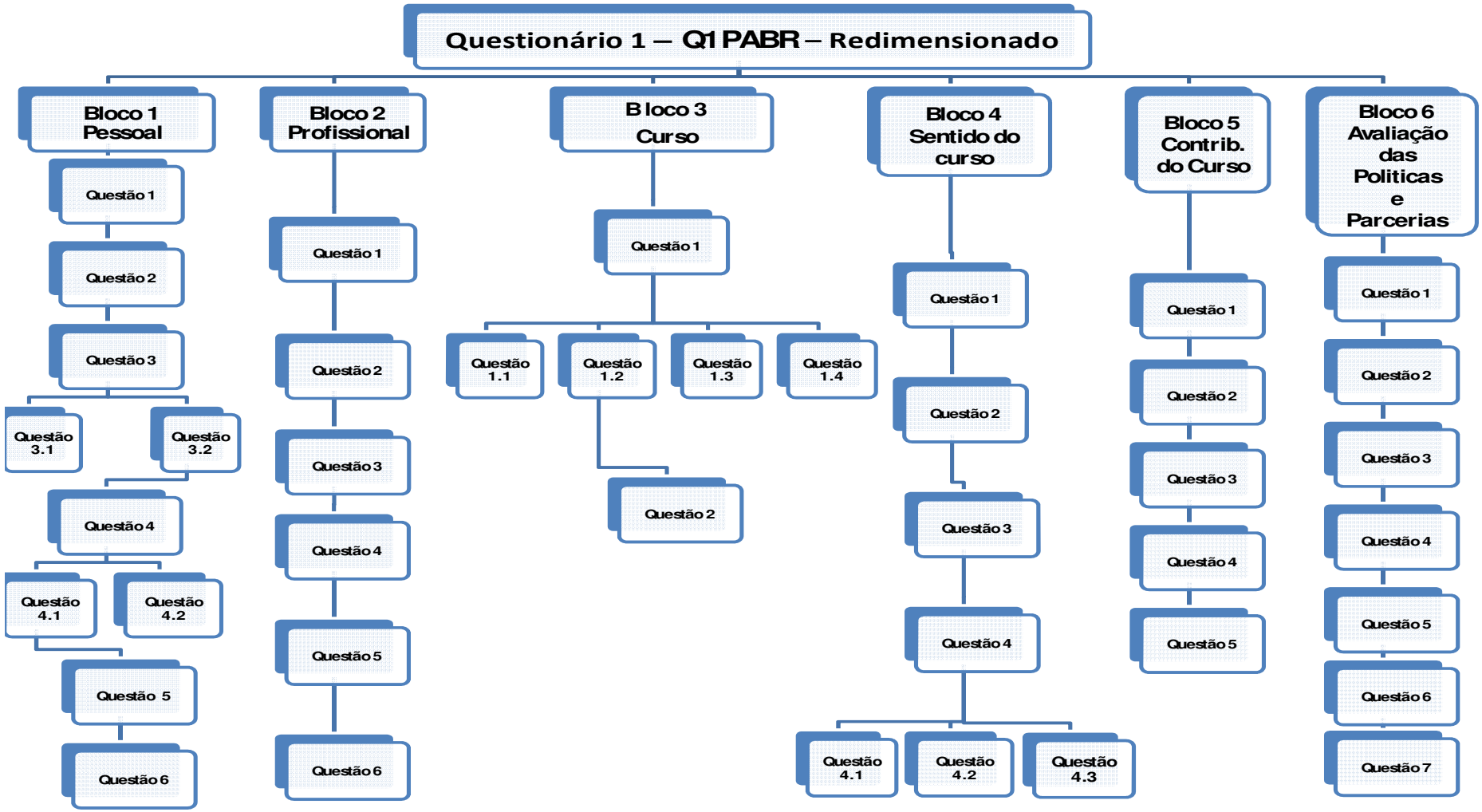
Após ter sido aplicado este questionário, percebeu-se, no processo de tabulação e agrupamento dos dados, a necessidade de desdobrar as sub-questões em questões, dada a consistência de suas respostas, porém dentro de um mesmo bloco, o que levou a optar por criar blocos menores e específicos de questões e respostas.

Por exemplo: o que no quadro acima está identificado como Bloco 1, foi desdobrado em três blocos menores para facilitar a visualização e compreensão dos dados obtidos, portanto o conjunto das respostas que estava agrupado em três blocos, com um deles subdividido em três, passou ao final o conjunto de resposta a ter seis blocos, o que permitiu maior flexibilidade no tratamento dos dados, em seu agrupamento e lançamento no programa estatístico.

O quadro esquemático a seguir, considerado como redimensionado, demonstra tal modificação para efeito de procedimento metodológico e como reflexo de tomada de decisão do pesquisador.

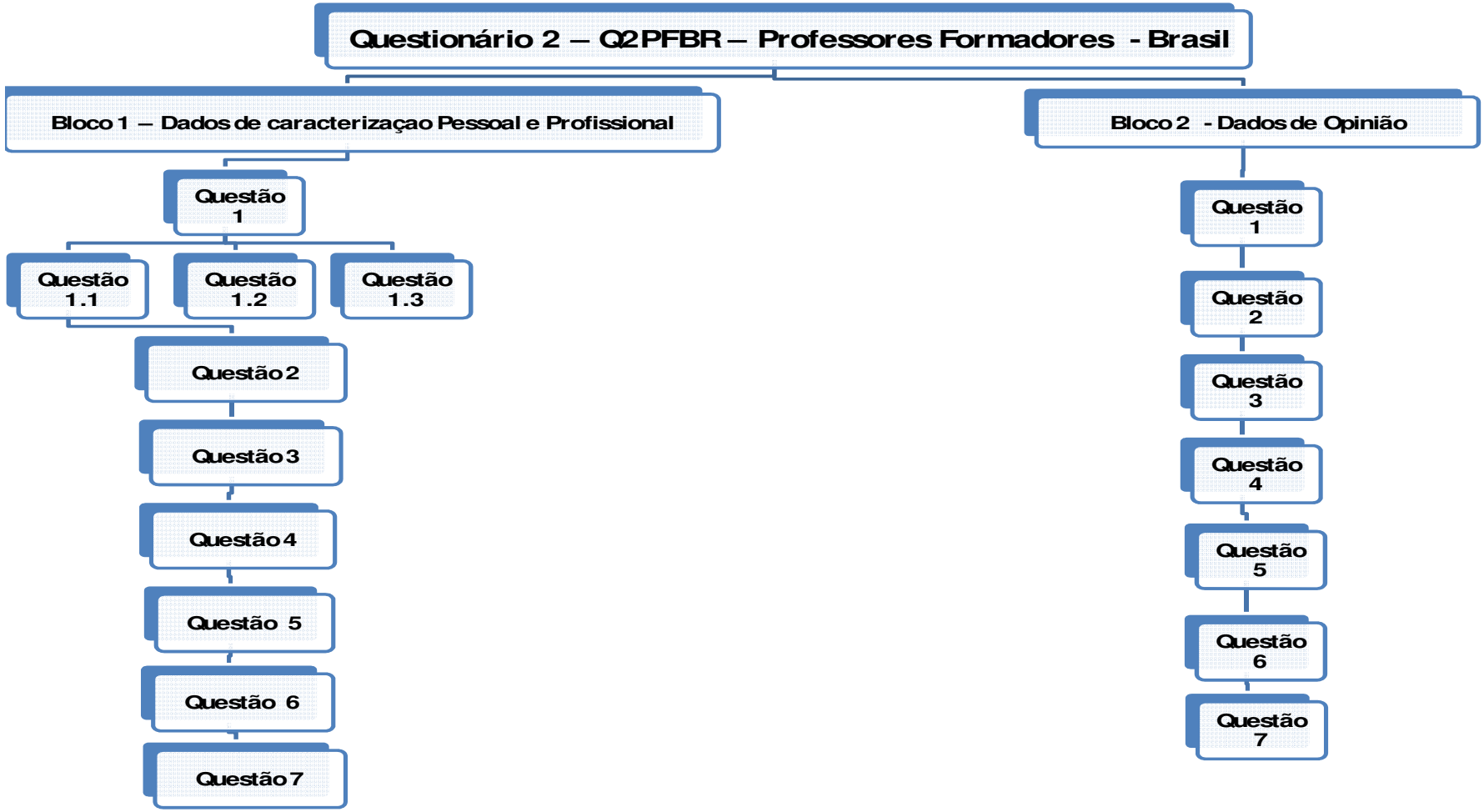
A partir desse procedimento, de criar quadros esquemáticos próprios para cada bloco, percebeu-se ter facilitado a visualização das questões e o tamanho do questionário, consequentemente o tamanho da pesquisa, isso facilitou o tratamento dos dados, como dependentes e independentes, em que cada bloco teve uma finalidade o seu conjunto de questões, o que possibilitou chegar ao final no agrupamento por dimensões especificas para a apresentação e a análise dos dados.

**Organograma 2** – Esquema ilustrativo do questionário 1. Redimensionadas e desdobradas as questões



Do mesmo modo foi adotado esse procedimento para o questionário 2, relativo aos professores formadores, conforme pode ser visualizado a seguir.

**Organograma 3** – Esquema ilustrativo do questionário 2. Estrutura inicial, com seus blocos de questões



### 4.3.2 Como e quando foram aplicados os questionários?

Foram aplicados dois questionários distintos, com questões abertas: um para os professores-alunos e outro para os professores-formadores. Entretanto, são 2 questionários diferentes. Os processos de coleta e tratamento dos dados transcorreram da seguinte forma:

**O Questionário 1 - Professores-alunos do PROHACAP**

**1º. Passo** – Foi a revisão das questões de pesquisa e a elaboração do instrumento de coleta, o questionário, sendo previamente discutida sua estrutura com a orientadora.

**2º. Passo** – Após a elaboração do instrumento o mesmo foi reproduzido, em quantidades proporcionais ao número pretendido, sendo providenciadas 1.000 (hum mil) cópias, considerando que poderia ter uma dispersão e perda no retorno de aproximadamente 20%. Porém, para se chegar em 835 questionários, foram reproduzidos aproximadamente 4.000(quatro mil), pois a dispersão e a dificuldade de retorno do instrumento foi muito acentuada, o que demonstrou ter sido muito longa a pesquisa e muito extensa a área geográfica da mesma, o que dificultou o controle da entrega e do recebimento do material, tendo sido envolvido um grupo grande de pessoas nesse processo de coleta.

**3º. Passo** – Onde e como aplicar? Qual seria o critério para escolha dos respondentes? Os procedimentos de coleta foram vários. Essa foi a etapa da estratégia de aplicação, da distribuição e coleta e da espera das respostas: 1. Como havia ainda aproximadamente 60 turmas em andamento no PROHACAP, foram mapeacdas todas essas turmas por polo e localidade onde ocorriam os cursos. 2. Foi estabelecido uma proporção entre 10 e 15 alunos por turma para resposta de livre e espontânea vontade, voluntariamente, sem previa escolha. Era apresentado o questionário para as turmas, explicando do que se tratava a pesquisa e era solicitada a manifestação de quem se dispunha a responder. As reações eram as mais variadas; tinha turma que a maioria dos alunos queria responder e outras que apenas alguns se dispunham. Alguns demonstravam receio de responder para não se comprometer, outros achavam que não tinham obrigação em responder, tendo que explicar que não se tratava de questionário institucional. Com o auxilio dos professores-ministrantes, eram distribuídos os questionários; em alguns casos eram

respondidos na hora, quando os professores permitiam, e, na maioria dos casos, os mesmos ficavam para ser recolhidos no dia seguinte ou em data combinada; consequentemente, a dispersão era inevitável, tendo que redistribuir novos questionários e retornar mais vezes na mesma turma. 3. Como o número de turmas era muito grande e o período de duração do curso era somente em período de férias, se não aplicasse naquele momento só no próximo módulo, assim foi solicitado o apoio dos colegas professores para ajudarem na aplicação do instrumento. De acordo com a distribuição dos professores, para cada localidade no interior, eram selecionados os questionários em envelopes identificados por turma e os mesmos levavam, aplicavam e traziam de volta respondidos. Mesmo assim o próprio pesquisador esteve além de Porto Velho, em muitas das localidades para aplicar pessoalmente os referidos instrumentos. 4. Para os professores já formados, da primeira entrada, os mesmos estavam em suas localidades e escolas distribuídas por todo o estado, de acordo com a jurisdição das representações de ensino ou das Secretarias Municipais. Para que a pesquisa tivesse maior credibilidade em relação aos alunos de todas as etapas do programa, foi adotado um procedimento estratégico junto a Secretaria de Estado da Educação e as representações de ensino em cada município.

Solicitei por escrito à Secretaria de Estado da Educação, a possibilidade desse apoio, o que prontamente foi aceito pelo secretário de Estado–adjunto da Educação sendo viabilizada uma apresentação do questionário aos representantes, em uma reunião geral dos representantes em Porto Velho.

Foi explicado do que se tratava a pesquisa, sua abrangência e finalidade, sendo solicitado também aos mesmos o apoio para a aplicação dos questionários em seus municípios. Prontamente concordaram e se disponibilizaram, diante do apelo do pesquisador e com o reforço do pedido de apoio do Secretário. Feito o acordo, foram preparados envelopes com 25 questionários para cada localidade, sendo encaminhados, por oficio, para cada representação e encaminhado via setor de protocolo da Secretaria que enviava por malote aos representantes. Lá eram aplicados nas escolas por intermédio dos Coordenadores Pedagógicos das representações e prontamente eram enviados de volta, respondidos, via Secretaria, devidamente protocolados.

O retorno foi de praticamente 100% dos questionários enviados, tendo significado aproximadamente 50% ou mais dos questionários recebidos de volta, via representações de ensino, aplicados diretamente com os professores nas escolas de cada município, respondidos tanto pelos já formados pelo PROHACAP I, quanto pelos que ainda estavam em processo de estudo, PROHACAP II e III; Isso foi o que assegurou o sucesso da coleta na proporção estabelecida, portanto a pesquisa teve respondentes das três fazes do programa.

**4º. Passo** - Após ser respondido os questionários e recebidas as respostas, foi iniciado o processo de sistematização dos dados, tendo passado pelas seguintes etapas: a) digitação; b) o agrupamento das respostas por blocos de 50 questionários; c) o agrupamento das questões; d) leitura e seleção prévia das respostas de acordo com as variáveis independentes e as variáveis dependentes; e) leitura e codificação das respostas por questão para o estabelecimento das categorias; f) inserção no programa estatístico SPSS-16.0 para ordenação das categorias, independentes e dependentes; g) geração de quadros demonstrativos da frequência e percentuais, e de gráficos ilustrativos desses resultados; h) estudo para explicação teórica dos procedimentos de análise com base nas teorias do estudo de caso e do método de análise de conteúdo e para a compreensão dos métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa adotados no estudo.

**5º. Passo** – Foi o da revisão, discussão, interpretação e análise dos dados de acordo com os resultados obtidos de cada questão dos 835 questionários aplicados, o que significou analisar os resultados de 35.070 respostas, somente do questionário 1.

**6º. Passo –** Foi a revisão dos resultados da análise e o agrupamento das questões por dimensões pessoais, profissionais, do curso e das políticas e instituições, de acordo com as questões do questionário e as respostas obtidas. Por fim, foi a revisão dos resultados finais e a construção do texto final da tese.

**O questionário 2 – Professores formadores da UNIR**

Do mesmo modo que o questionário 1, este passou pelo processo a seguir:

Os dados dos professores formadores em Rondônia, em seu processo de aplicação tiveram dois momentos de coleta e no tratamento dos dados foram subdivididos em dois grupos. No primeiro, se refere à aplicação inicial do

questionário que estava composto de 12 questões, porém ao iniciar sua aplicação, com 23 respondentes, percebeu-se que o mesmo estava muito longo e com questões bem semelhantes, havia sobreposição de questões, com o mesmo sentido, daí o mesmo foi considerado como etapa de validação, sendo refeito e reduzido para 08 questões, mais objetivas, suficientes para o interesse da pesquisa, mantendo o mesmo foco, porém tornando-o mais fácil para ser respondido e dando mais consistência nas respostas.

Feito esse ajuste, surgiu o segundo grupo de respostas com 42 respondentes. Porém, no processo de agrupamento dos dados, para efeito de valorização das respostas da versão inicial, estas não foram desconsideradas, pois as mesmas trazem grandes contribuições para a pesquisa, perfazendo um total de 65 respondentes, ou seja, as respostas de 04 questões excedentes do primeiro formato do questionário, por serem semelhantes, e por terem consistência no âmbito da pesquisa, foram agrupadas com as do questionário reformulado, passando a ter em algumas questões, um número maior de respostas, porém na análise, foram tratadas todas como manifestações dos professores respondentes, tanto as respostas favoráveis quanto as desfavoráveis.

**1º. Passo** – Foi a revisão das questões de pesquisa e a elaboração do instrumento de coleta, o questionário, sendo previamente discutida sua estrutura com a orientadora.

**2º. Passo** – Após a elaboração do instrumento o mesmo foi reproduzido, em quantidades proporcionais ao número pretendido, sendo providenciadas 200 (duzentas) cópias, considerando que poderia ter uma dispersão e perda no retorno de aproximadamente 10%. Porém, para se chegar ao número pretendido, que seria de 150 (cento e cinqüenta), foi um longo processo e o enfrentamento de muitas resistências por parte dos respondentes, não se chegando ao número desejado.

**3º. Passo** – Onde e como aplicar? Qual seria o critério para escolha dos respondentes? Os procedimentos de coleta foram norteados por quatro estratégias. Por se tratar de um grupo menor e concentrados de forma permanente em locais definidos, os procedimentos foram: 1) A partir da relação de docentes de cada departamento que ofereceu cursos no programa PROHACAP, foi feito o contato direto do pesquisador com os possíveis respondentes e entregando o instrumento para ser respondido, o que, na maioria das vezes, não retornava conforme se

esperava. Muitos argumentavam não ter tempo ou até que não tinha interesse em responder; 2) A segunda estratégia foi recorrer aos departamentos para solicitar que em reunião própria pudesse ser explicado o questionário e a sua finalidade, o que não foi possível na maioria dos departamentos; 3) A terceira estratégia foi o envio do questionário, por e-mail, acompanhado de um texto solicitando a colaboração dos colegas para a pesquisa, ou seja, para todos os professores constantes na relação que haviam ministrado aulas nos cursos do PROHACAP. Para alguns, o envio foi por solicitação própria do respondente, por ser uma opção para responder por via eletrônica. Por essa via o retorno foi mínimo também, tendo sido enviado e-mail para aproximadamente 120 (cento e vinte) professores, tendo recebido de volta aproximadamente 15 (quinze) questionários respondidos; 4) A quarta estratégia foi o envio direto para os *campi* em envelopes direcionados para as coordenações. O que também não apresentou retorno significativo. Por isso ter sido um processo de corpo a corpo e de convencimento, junto a muitos professores, numa ação pessoal do pesquisador. Nesse processo de coleta, o retorno mais expressivo foi este da estratégia 1 do contato direto do pesquisador com o respondente. Após o recebimento dos primeiros 25 questionários, com base nas respostas e nos comentários dos respondentes, foi considerada como a etapa de validação do questionário, tendo sido percebida a inadequação de algumas questões, o que provocou a reestruturação do instrumento, sendo reduzido o número de questões de 12 para 8. Feito isso, foi reiniciado o processo de coleta, tendo recebido de volta mais 38 questionários respondidos, após um longo período de espera e de insistência do pesquisador. Houve muitas resistências para responder, por questões de opinião em relação ao programa e em alguns casos também por críticas ao formato do instrumento. Porém, em muitos desses casos, não havia o comentário sobre a inadequação das questões.

**4º. Passo** – Após o recebimento dos questionários respondidos, tanto manual quanto digital, foram adotados os mesmos procedimentos de tratamento dos dados dos questionários dos professores-alunos, já descritos.

Porém, a diferença foi que em função do número reduzido de respondentes, as respostas não foram categorizadas e nem inseridas no programa estatístico. As mesmas foram analisadas de forma direta, manual, sem o auxílio de programa estatístico, sendo distribuídas apenas em dois níveis: o das respostas favoráveis às

questões apresentadas, que foi a maioria expressiva dos respondentes, e das respostas desfavoráveis ou com restrições ao foco das perguntas, sendo analisadas a partir dessas duas perspectivas. As mesmas foram inicialmente agrupadas no bloco das dimensões políticas e institucionais na seqüência das respostas dos professores-alunos, porém por se tratar de contribuições especificas de professores formadores, na revisão final optou-se por destacá-las em sessão própria.

**5º. Passo** – Os procedimentos de análise e construção do texto, foram semelhantes aos já descritos dos professores-alunos.

### 4.3.3 Técnicas de tratamento para análise de dados e a escolha do software analítico

A pesquisa apresenta dois tipos de dados em suas respostas: dados independentes-quantitativos e dados dependentes-qualitativos, porém ambos foram tratados com o apoio do Software SPSS 16.0. Para efeito de compreensão apresento algumas de suas características e vantagens do seu emprego.

A utilização deste programa como ferramenta teve o caráter de se realizar uma análise mais consistente e fiável de dados da pesquisa, de forma mais rápida e com menos margem de erros do que se utilizar recursos artesanais ou manuais, o que possibilitou também uma melhor visualização do campo a ser analisado, tornando possível cruzar dados e tomar decisões fundamentadas.

No caso desta pesquisa a análise dos dados fez parte de um processo que veio se construindo a partir do planejamento da pesquisa, obedecendo a passos metodologicamente fundamentados tais como a construção do projeto; a elaboraçao dos instrumentos; a recolha dos dados; o seu agrupamento para o estabelecimento de categorias, para então inseri-los no programa como forma de acesso e gerenciá-los facilmente, possibilitando-se assim a análise dos dados e, posteriormente a socializar os resultados obtidos.

As ferramentas deste Softwer seriam utilizadas preferencialmente para os dados quantitativos independentes, para dar suporte a análise qualitativa, dos dados de opinião, dependentes, porém estes também foram tratados por este programa, permitindo assim fazer a compatibilização dos resultados, associando o qualitativo com o quantitativo, portanto a partir de uma catalogação previa foi utilizá-lo para as duas situações. Portanto, considerou-se, no caso desta pesquisa, ser o SPSS 16.0 o

software analítico mais adequado que forneceu as funcionalidades de planejamento, recolha, acesso, preparação, análise dos dados e de disponibilização dos resultados. Assim a possibilidade de integração entre os seus módulos e produtos especializados de análise SPSS 16.0 poderá otimizar o tempo do pesquisador no processo analítico, evitando-se a dispersão em questões menores de incompatibilidade.

### 4.3.4 A estratégia para apresentação dos dados e a análise dos resultados

Em relação aos resultados obtidos através dos questionários 1 e 2 estão apresentados de forma individual por instrumento e agrupados de acordo com o perfil das respostas em blocos distintos considerados como dimensões especificas.

Para efeito de melhor compreensão dos resultados e da análise, por se tratar de uma pesquisa extensa, com grande quantidade de dados, a mesma tornou-se longa e muito complexa, consequentemente, requereu um longo trabalho, com o desdobramento de cada questão em categorias, razão pela qual os dados serão apresentados de forma agrupada por seções.

Inicialmente, os dados têm um caráter mais informativo e de caracterização dos sujeitos respondentes, para depois então ir encorpando os resultados com as questões qualitativas, dependentes, quando se revelam as opiniões e manifestações dos respondentes, bem como se percebe a presença das questões de pesquisa e da hipótese de acordo com o problema da pesquisa.

### 4.3.5 Síntese dos resultados obtidos

Os dados com suas respectivas análises, decorrentes dos resultados do Questionário 1 – aplicado aos professores-alunos, serão apresentados subdivididos em 03 seções distintas, de acordo com as dimensões pessoais e profissionais; dimensões do curso e da profissionalização e dimensões políticas e institucionais.

Para melhor compreensão desse desdobramento, apresento a seguir o quadro demonstrativo geral do universo de respostas obtidas das questões do questionário 1. É um demonstrativo geral, como síntese representativa do número de respostas para cada questão, e do universo das respostas obtidas neste questionário.

No processo de tratamento dos dados, foi-se percebendo a possibilidade de desdobramento das questões em níveis menores de acordo com sua abrangência, em que as subquestões foram ganhando um *status* de questão dada à riqueza das respostas em termos de conteúdo e de quantitativo de respostas. Essa foi uma opção do pesquisador em valorizar todas as respostas dos sujeitos da pesquisa.

Com isso, o número de questões, deste questionário, considerado como o principal, se elevou para 38 (trinta e oito), que multiplicadas pelo número de respostas obtidas, de 835 respostas cada, perfaz um total de 35.070 (trinta e cinco mil e setenta) respostas lidas, manuseadas, agrupadas, sistematizadas e analisadas.

Cabe esclarecer que, em duas questões, o número de respostas foi de 2505 respostas cada, portanto se multiplicado 36X835 = 30.060 + 5.010 = 35.070 respostas.

**QUADRO 39** – Demonstrativo geral do número de questões e respostas para cada questão

| **Questões** | sexo | Idade por Categ | Idade Bruta | Origem Cidade | Origem Estado | Tempo Reside | Onde Reside | Como Veio | Porque Veio |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Números Validos** | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 |

| Curso | Turma | Cidade | Pólo | Instituição | Vinculo | Tempo Atuaçao | Como Se Tornou | Motivo Ser Professor | Quais Disciplinas |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 |

| Nivel Atuaçao Profis. | Motivo Cursar PROHACAP | Curso de Interesse | Dificuldades Encontradas | Outro Curso Sim ou Não | Qual Curso | Por Que Outro Curso | Transpos. Leigo Habilitado | Atuaçao Antes | Atuaçao Apos |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 |

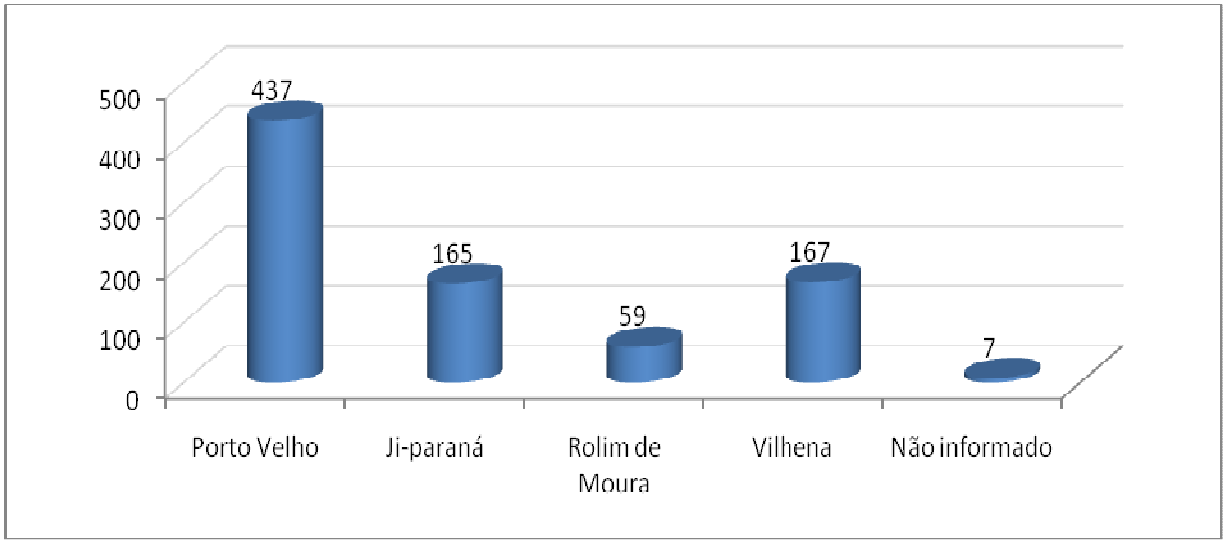
| Contrib. Vida Pes e Profis | Construçao do PPP | Avaliação Parcerias | Aval Sua Instituição | Contrib. UNIR | Aval PROHACAP | Melhor Qualid. Ensino | Fracasso Escolar | Sucesso Escolar | Total respostas |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 835 | 2505 | 2505 | 35.070 |

Além disso, dessas 38 questões desdobraram-se as categorias para análise, variando em número de acordo com as respostas e o caráter de cada questão, se quantitativa ou se qualitativa. Porém, três delas foram desconsideradas, por compreendê-las de pouca relevância no contexto da pesquisa, que são elas: a idade bruta; a cidade de origem dos professores e a turma em que estudou.

No primeiro caso, a idade bruta, foi um dado complementar, pórem uma estratégia de visualizar o número de respondentes por idade numérica real, contudo foi descartada por opção do pesquisador em agrupar as idades por grupos, de 05 em 05 anos. No segundo caso, a origem foi tão variada, que por vezes no âmbito de um mesmo estado, tinha uma grande variedade de cidades, e esse não era o foco identificar a cidade e sim o estado de origem, tornando-se assim mais significativo identificar o estado de origem e a região onde estava inserido o estado do que a cidade, dando-se maior consistência para o agrupamento dos dados e tornando-os mais expressivos. No terceiro caso, a turma em que estudou, utilizou-se do mesmo raciocínio, pois as turmas frequentadas foram tão abrangentes que induzia a uma dispersão dos dados, demonstrando não ser o foco da pesquisa, discutir a turma em que estudou, mas sim em que cidade e polo, por isso ter sido descartada também, porém, quando olhado pelo lado do curso e da cidade onde cursou e o polo que abrangia essas cidades, a pesquisa ganha consistência, os dados ficam mais encorpados e convergentes, dando maior visibilidade ao polo.

A seguir, o gráfico demonstrativo da quantidade de respondentes por polo.

**GRÁFICO 15** – Demonstrativo do quantitativo de respondentes por polo




**Fonte**: Elaboração do autor.

Assim, serão apresentados nas questões, um gráfico ou quadro ilustrativo, com as categorias, com seus índices de manifestações e percentuais, portanto os trinta e oito micro-quadros apresentados na pagina anterior, se transformarão em gráficos distintos.

A lógica de apresentação dos resultados, em 04(quatro) dimensões, se deve pelo fato de que nos questionários há grupos de questões bem distintas, abrangendo a caracterização pessoal e social dos entrevistados; suas opções profissionais; as contribuições do curso e do programa para a profissionalização desses entrevistados e as avaliações do programa e das instituições parceiras executoras do mesmo. Portanto serão 03 (três) dimensões para os dados dos professores-alunos e 01(uma) dimensão para os professores-formadores, por se tratar de questionários distintos e respostas distintas, conforme poderá ser visto a seguir.

## 5 DIMENSÕES SOCIAIS E PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

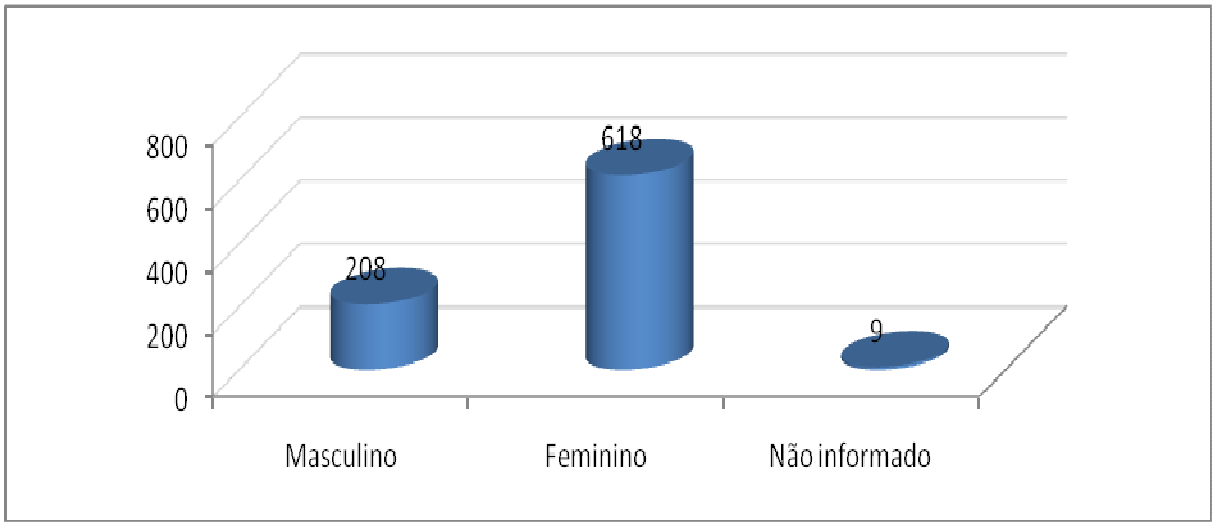
Nesta Seção, serão apresentados os dados relativos às Dimensões Sociais e Profissionais dos respondentes com a caracterização pessoal, caracterização do curso frequentado e a caracterização do profissional.

### 5.1 Caracterização pessoal dos sujeitos da pesquisa

#### 5.1.1 Sexo

Esta é uma questão com dados Independentes, de caráter Quantitativo, que será tratada e analisada como identificação dos respondentes, se as pessoas eram homens ou mulheres, bem como indicar os índices de predominância na pesquisa e no programa.

**GRÁFICO 16** – Demonstrativo do quantitativo de respondente segundo o gênero




**Fonte**: Elaboração do autor.

O gráfico tem caráter ilustrativo para melhor visualização do universo de professores-alunos pesquisados de acordo com o Sexo. Se feita a projeção do número total de alunos do programa PROHACAP, com 8440 alunos, sendo 1722 do sexo masculino e 6718 do sexo feminino, será possível perceber que esse número do gráfico estará também nas mesmas proporções em termos percentuais, na pesquisa.

Esse foi um cuidado, como procedimento, no processo de coleta de dados, de que tivesse respondentes do maior número de turmas possíveis, dando-se assim, mais confiabilidade na relação entre o percentual pesquisado e o total de alunos do programa. No processo de leitura e agrupamento de dados, constatou-se, que por se tratar de uma questão de identificação de gênero, teriam explicitas, somente duas categorias, masculino e feminino.

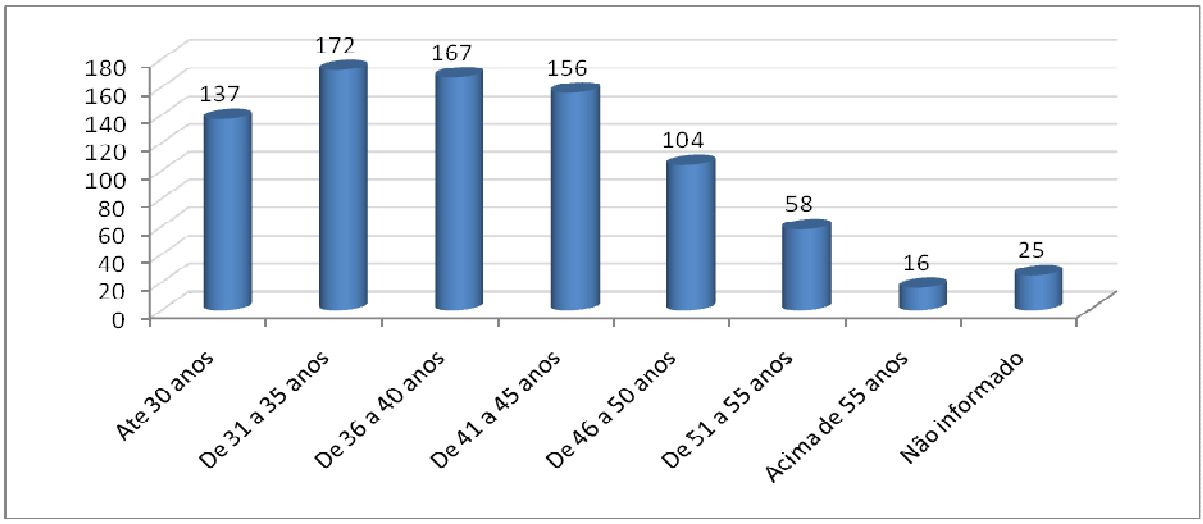
Constatou-se que do universo pesquisado, de 835 respondentes, 208 (duzentos e oito) foram do gênero masculino, representando em termos percentuais 24,9% e 618 (seiscentos e dezoito) foram do sexo feminino, correspondendo a 74%, ou seja, um número expressivamente maior, o que está diretamente proporcional ao numero total de alunos do referido programa.

Por outro lado, pode-se também remeter a um indicativo de que no quadro geral de professores em Rondônia, predomina a atuação do sexo feminino, ou seja, de professoras. Não informaram, ou não responderam a questão, 9 (nove) respondentes, equivalendo ao percentual de 1,1%.

### 5.1.2 Idade

A seguir serão apresentados os dados obtidos sobre as idades, por categorias, por grupos etários. Trata-se de uma questão de caráter quantitativo, independente. Como critério do pesquisador, optou-se por fazer a apresentação em idades categorizadas, agrupadas por blocos etários, com intervalos estatísticos, variando de 5 em 5 anos, com o intuito de identificar as maiores evidencias por faixa etária, as quais poderão ser visualizadas no quadro a seguir.

**GRÁFICO 17** – Demonstrativo do quantitativo de respondente agrupados por grupos categorizados




**Fonte**: Elaboração do autor.

Como critério para se chegar a esse agrupamento, tomou-se por base os resultados das idades individuais, como tabulação prévia, visualizando suas ocorrências para então optar pelo agrupamento em intervalos estatísticos de 5(cinco) em 5 (cinco) anos, a partir do índice de até 30 anos, possibilitando chegar ao gráfico acima, demonstrando que a faixa etária dos professores pesquisados concentrou de forma significativa entre os 30 a 50 anos, havendo um equilíbrio visível entre 31 e 45 anos. Portanto, essa foi a tendência central da faixa etária encontrada dos respondentes. Se concentrada a atenção nos percentuais obtidos, a soma dessas quatro categorias centrais entre 31 e 50 anos, chega a 71,8% dos respondentes. As demais categorias, se somadas, chegam a 25,2% e mais 3,0% de não informados.

### 5.1.3 Cidade de origem (Naturalidade)

Esta é também uma questão de caráter independente e quantitativa, que fez parte do questionário, com o mesmo número de respondentes que as demais, porém, no processo de tratamento e lançamento dos dados no programa, foi desconsiderada, pois tornou-se irrelevante para a pesquisa, ainda que tenha sido respondida e tabulada.

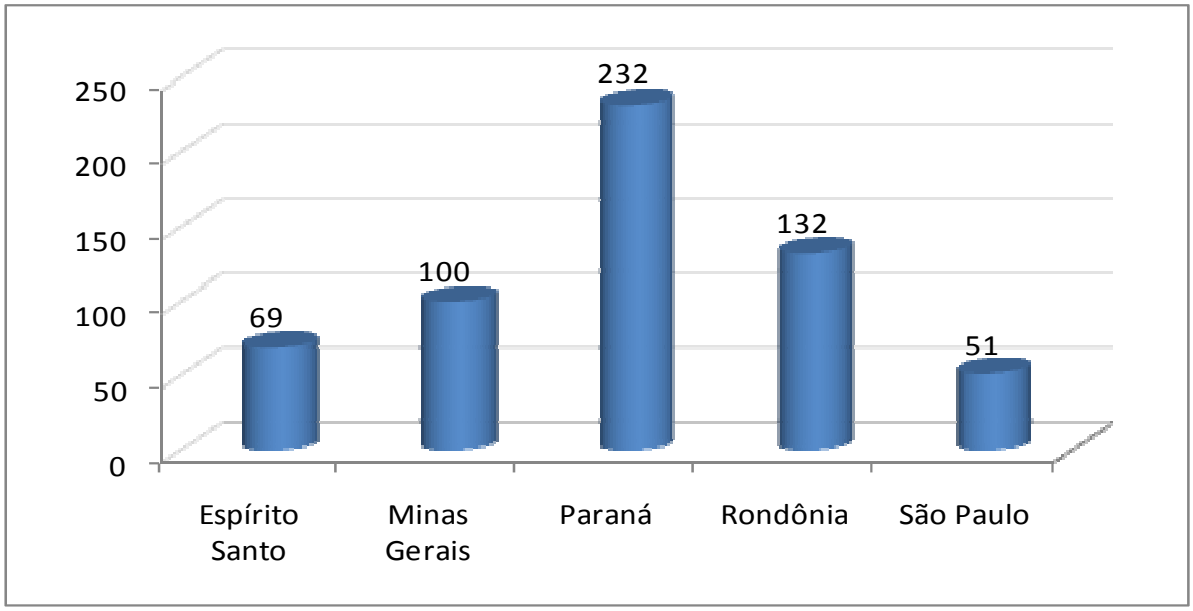
A decisão do pesquisador se deu em função de que a diversidade de cidades de origem dos sujeitos respondentes, às vezes de um mesmo estado, era tão grande que causava uma dispersão, demonstrando não ser o foco da pesquisa identificar a cidade de origem do professor migrante, por exemplo, tantos professores da cidade X, do Estado Y, e sim, de que estado ele veio, daí ter optado por centrar foco no

estado de origem e na região a que pertencia cada estado, por considerar que daria maior densidade e consistência aos dados e melhor compreensão da origem dos professores.

### 5.1.4 Estado de origem

Esta é uma questão de caráter independente, qualitativa, que trata de diagnosticar a naturalidade dos professores, em relação aos seus estados de origem, pois vislumbrou-se ser a maioria migrantes. No processo de tratamento e sistematização dos dados, levou-se em consideração os registros dos estados de onde vieram. Foram, então, categorizados em ordem alfabética, recebendo na mesma ordem a numeração progressiva 1,2,3, sucessivamente, sendo assim lançados no programa estatístico. Tais registros serão apresentados no gráfico a seguir, com as respectivas frequências e percentuais dos cinco estados mais representativos.

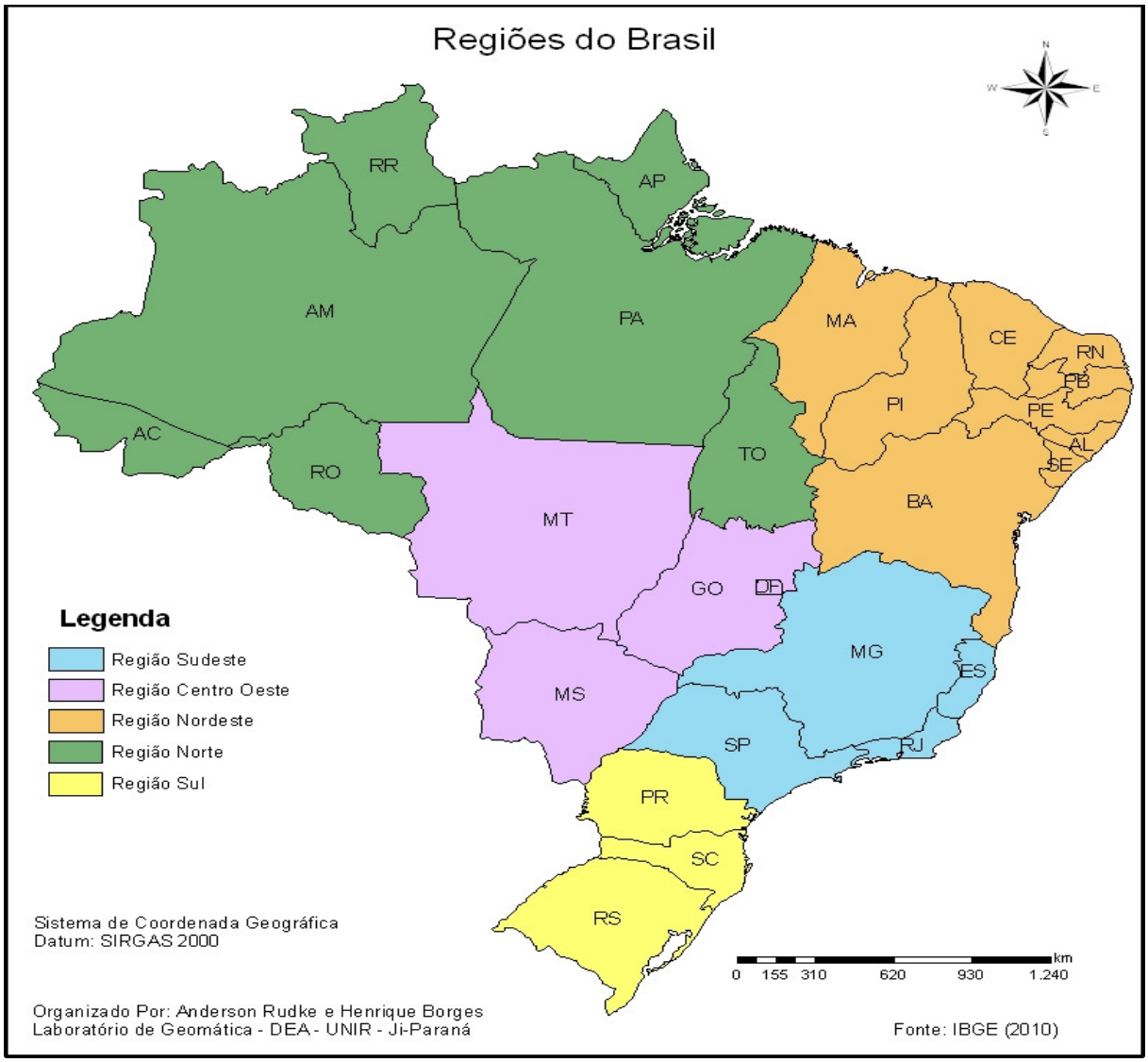
**GRÁFICO 18** – Demonstrativo de respondentes de acordo com os estados de origem mais representativos




**Fonte**: Elaboração do autor.

Também, de forma ilustrativa, serão apresentados a seguir os mapas do Brasil, caracterizado por região para melhor visualização das dimensões territoriais em relação a Rondônia e as Regiões, demonstrando os índices de frequência e percentuais de onde veio a maioria desses professores migrantes por região.

**Mapa 8** – Mapa geral do Brasil, com destaque para as regiões




Em análise à questão da origem dos professores pesquisados, os resultados obtidos demonstram que no universo dos 26 Estados e do Distrito Federal, a maioria veio de outros estados e, se somados os percentuais encontrados, 83,2% são migrantes, predominando entre eles o maior índice com 27,8% do Paraná, seguidos com 12% de Minas Gerais, 8,3% do Espírito Santo e 6,1% de São Paulo. Naturais de Rondônia foi verificado um índice de 15,8% e não respondentes ou não informado 0,8%.

Constatou-se ainda que não há respondentes de apenas dois estados, do Amapá e Roraima, pertencentes a Região Norte, portanto teve respondentes de todos os demais estados Brasileiros, com maior destaque para duas regiões: Sul, com maior evidência e Sudeste que vem em segundo lugar.

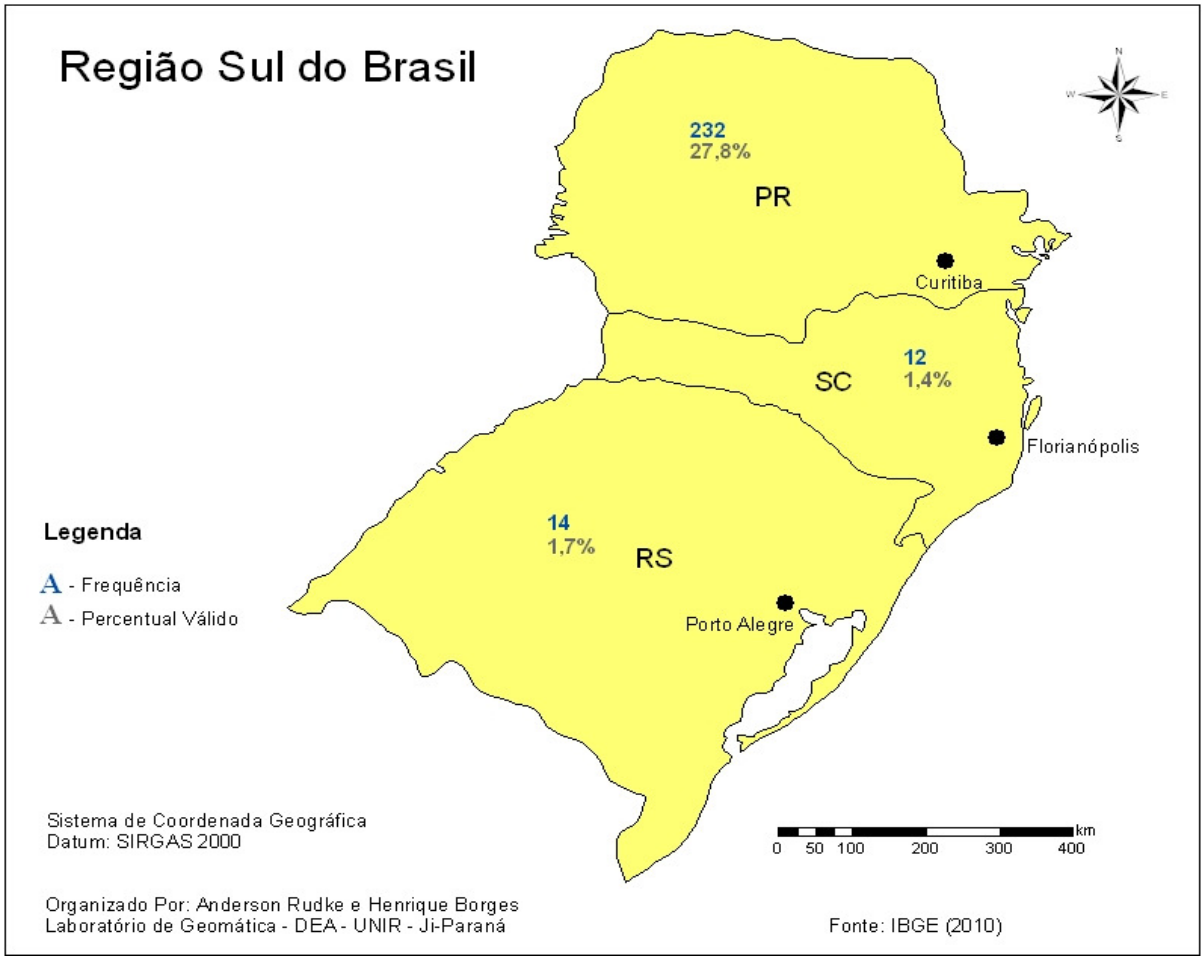
Em terceiro lugar, com evidências menores, estão empatadas em termos percentuais as regiões Nordeste e Centro Oeste. E, por fim, da Região Norte as evidências são pouco expressivas, porém destaca grande percentual de respondentes do próprio estado.

Por opção do pesquisador, foram inseridos mapas ilustrativos como forma de permitir melhor visualização e interpretação das informações contidas nos mesmos, especialmente os índices das regiões Sudeste e Sul, que foram mais expressivos, dai a opção por adotar como critério a apresentação dos dados regionalizados e por ordem decrescente dos índices obtidos, como forma de demonstrar a incidência desse fluxo migratório, através dos mapas a seguir.

Ressalta-se que o índice de não informados será desconsiderado nos quadros por região, por se tratar de índice menor que 1%, no computo geral, daí ser insignificante nos resultados, pois, se dividido por cinco regiões, daria, 0,16%.

No mapa da Região Sul, demonstra que o maior índice de professores migrantes originou dessa região, com 258 respondentes, o que equivale a 30,9%, com destaque para o Estado do Paraná, que, individualmente, é responsável por 232 respondentes, o que significa 27,8% dos professores pesquisados, equivalendo a 90% dos migrantes da região. Seguidos de 14 registros, 1,7% de respondentes do rio Grande do Sul e de 12 registros, 1,4% de respondentes de Santa Catarina. Isso explica o fenômeno do movimento migratório no processo de colonização de Rondônia, onde há indícios de cidades/municipios no interior do Estado, com a população predominantemente oriunda do sul do país, especialmente do Estado do Paraná, conforme poderá ser constatado no mapa a seguir os números absolutos e percentuais.

**Mapa 9** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Sul do Brasil




Na sequência, destaca-se migrantes da Região Sudeste, com 227 respondentes o que equivale a 27,2% dos professores pesquisados. Dessa região destacam-se migrantes de dois estados: Minas Gerais com 100 registros, equivalendo a 12% do total de respondentes e 44% dos migrantes da região. Do Espírito Santo, com 69 registros, significando 8,3% do total de respondentes e de São Paulo 51 registros, 6,1% do total dos respondentes.

**Mapa 10** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Sudeste do Brasil

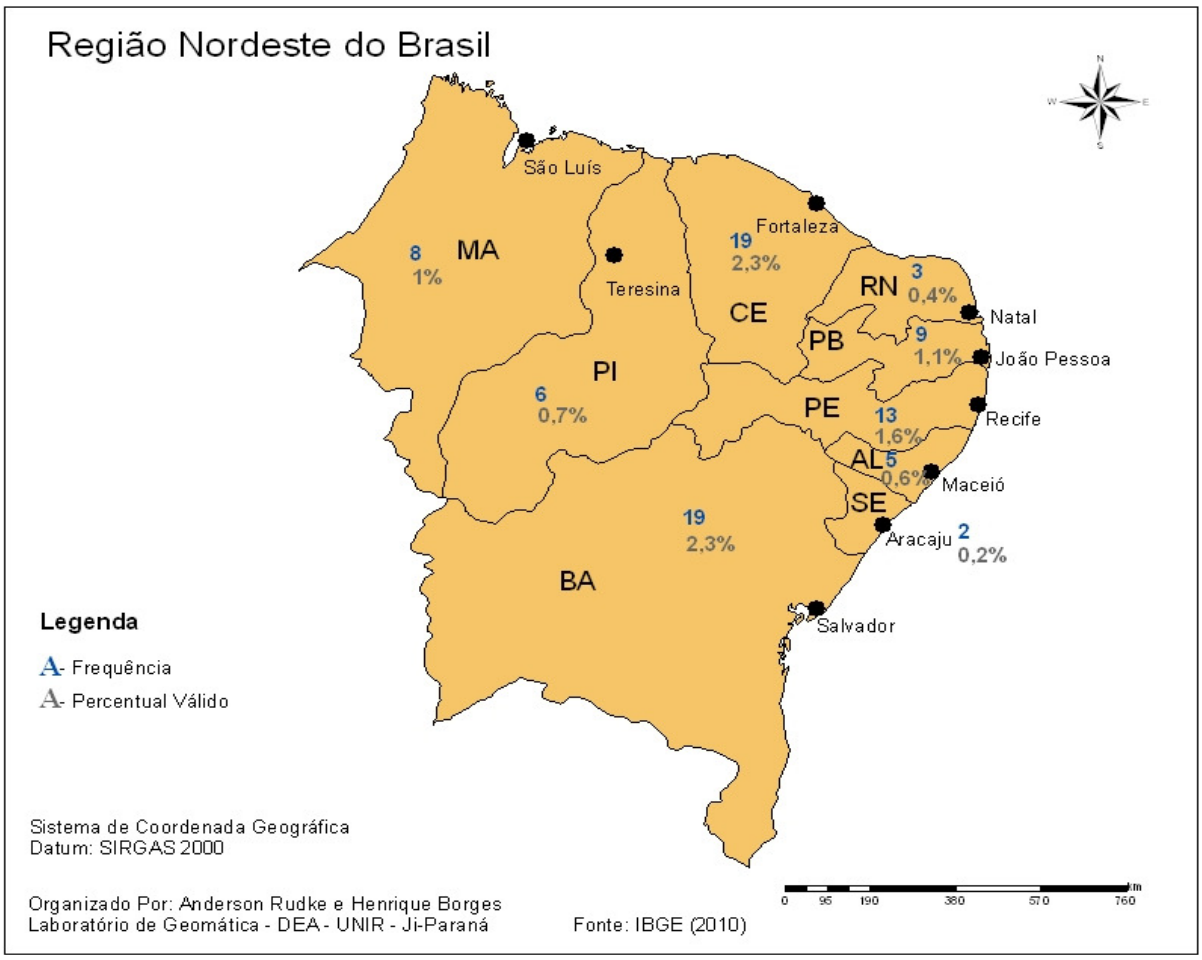
Da Região Nordeste, existe um número significativo de migrantes para Rondônia, tanto para trabalhar no serviço público, quanto na educação e no comércio, especialmente na cidade de Porto Velho.

No caso especifico da educação, há indicadores de que na rede de ensino de Porto Velho, existem muitos professores nordestinos que vieram como migrantes, com fim especifico para trabalhar na educação, já formados, que foram selecionados e trazidos para Rondônia, nos anos 1990 dentro das políticas de contratação de professores do Governo do Estado à época, portanto antes do PROHACAP.

Em relação aos dados obtidos, o número de professores migrantes da Região Nordeste, que cursaram o PROHACAP não foi tão expressivo, se comparado com as regiões citadas anteriormente. Com 84 registros de toda a região equivale a 10,2% do total dos respondentes. Dos estados com maior destaque vieram migrantes da Bahia, do Ceará e do Pernambuco, representando 6,2% do total de

respondentes. Dos demais estados da região os percentuais foram mínimos, variando entre 1,6 e 0,2%, portanto de pouca relevância.

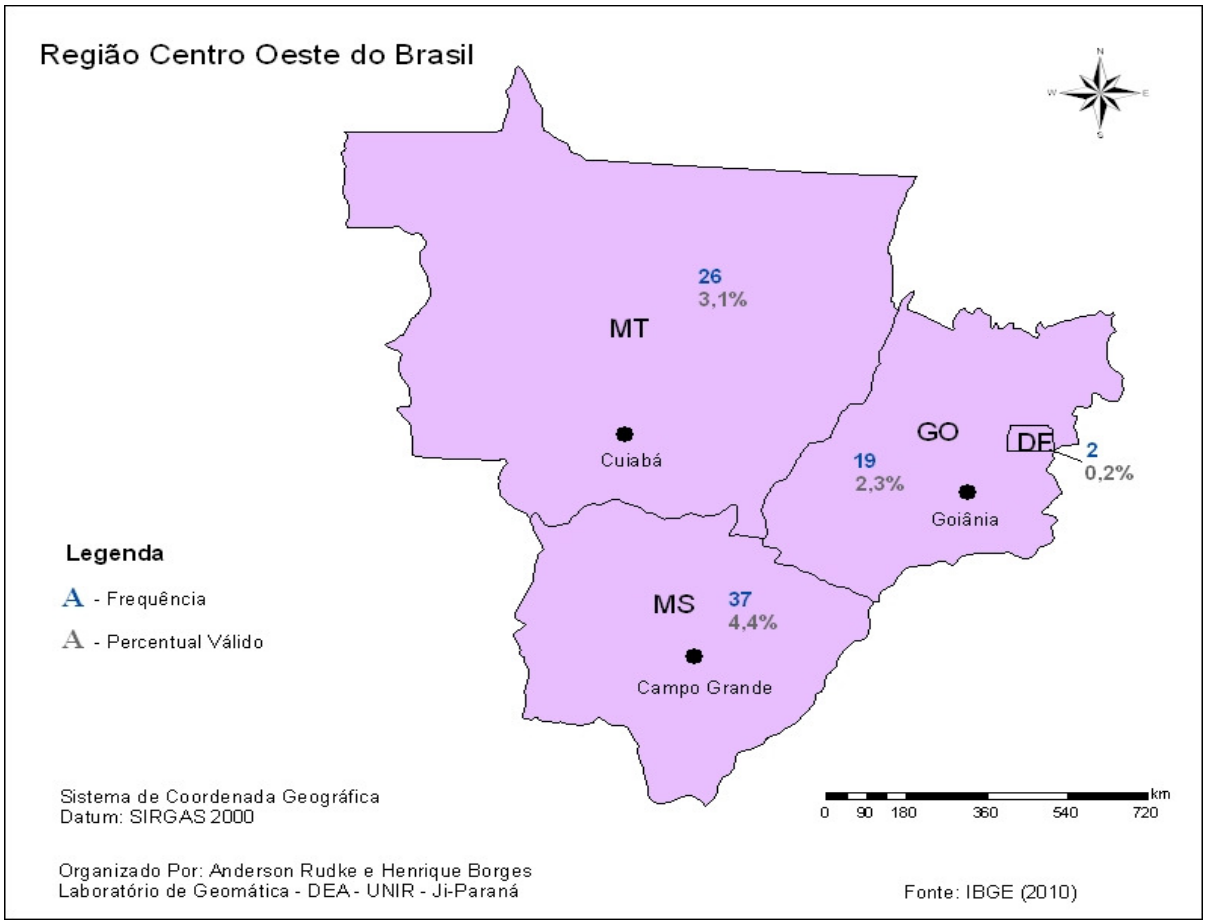
**Mapa 11** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Nordeste do Brasil




Da região Centro Oeste, o número das evidências de migrantes está na mesma proporção da Região Nordeste, em termos percentuais. Constata-se que dessa região teve também 84 registros, perfazendo 10,2% do total dos respondentes.

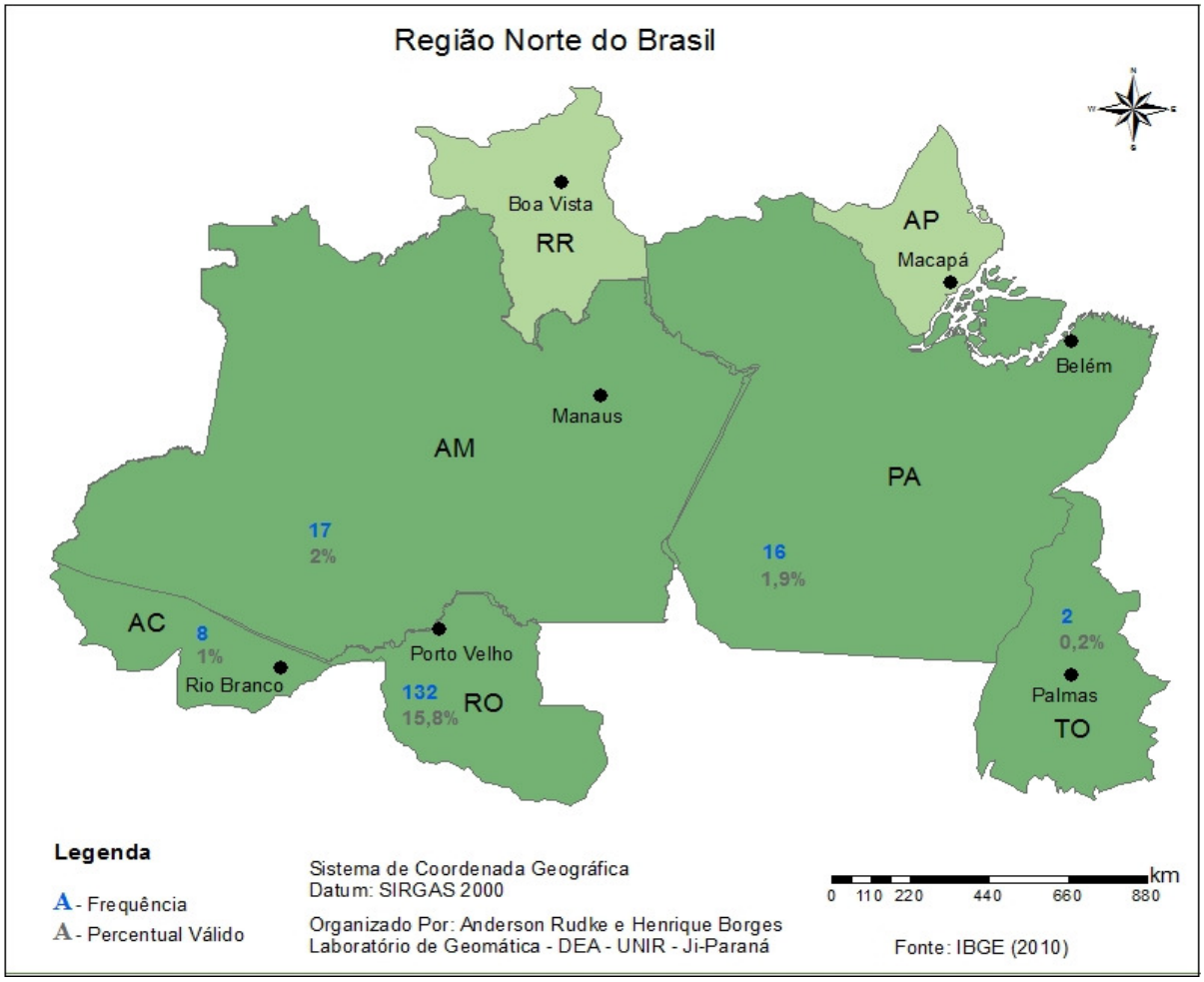
Com um percentual pequeno no universo da pesquisa, destacam-se migrantes em número mais expressivos dos estados do Mato Grosso do Sul, com 37 registros, 4,4% dos respondentes, do Mato Grosso 26 registros, 3,1% dos respondentes e de Goiás 19 registros, 2,3% dos respondentes.

**Mapa 12** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Centro Oeste do Brasil




Em relação à Região Norte, da qual Rondônia faz parte, fica em último lugar em registros de migrantes, pois do próprio estado existe o maior percentual de respondentes, ou seja, dos 175 respondentes da região, 132 são de Rondônia, ocupando 15,8%, dos 20,9% do total de respondentes. Assim se isolados a frequência e o percentual de Rondônia, teremos somente 43 respondentes dos demais estados da região norte o que corresponderá a 5,1% dos respondentes. Destaca-se que dos Estados do Amapá e Roraima não há registros de migrantes para Rondônia, dos professores pesquisados.

**Mapa 13** – Mapa demonstrativo de respondentes oriundos da Região Norte do Brasil




### 5.1.5 Tempo que reside em Rondônia

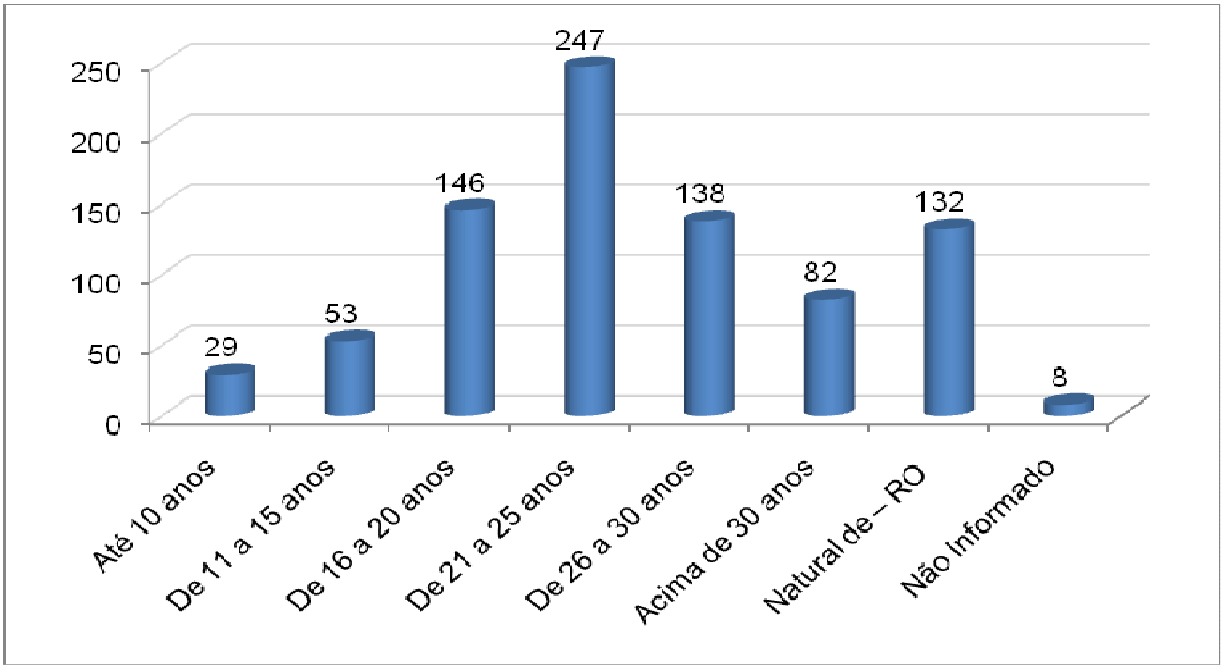
Esta é uma questão considerada como uma variável independente de caráter quantitativa, onde se apresenta os dados relativos ao tempo que os professores migrantes residem em Rondônia e como desdobramento no cruzamento de dados, pretende-se estabelecer a relação entre esse tempo com os processos migratórios e o tempo que atua como professor.

Como opção para o tratamento dos dados, dada a variedade de informações, optou-se por fazer o agrupamento dos dados em escalas estatísticas com intervalos de 05 (cinco) em 05 (cinco) anos, a partir da referência de tempo mínimo, 10 (dez) anos, tendo possibilitado perceber que o menor tempo é de 3 anos, o médio é de 25 anos e o maior é de 55 anos, o que demonstra uma relação variada entre o mínimo e o máximo, porém as evidências abaixo e acima da média são pouco expressivas, tendo sido bastante expressiva a tendência central, entre 16 e 30 anos de moradia

em Rondônia, o que indica relações com os movimentos sociais migratórios mais marcantes para o estado, nos anos 1980 e 1990.

Tal procedimento em intervalos relativamente curtos, foi uma opção do pesquisador, para visualizar de forma mais precisa onde seria a maior incidência, ou a frequência mais expressiva. Ao mesmo tempo, no processo de cruzamento dos dados dessa questão com as anteriores, a relação entre a idade, origem e o tempo que reside, possibilitou identificar quem são migrantes e quem é de Rondônia, conforme explicita o gráfico a seguir.

**GRÁFICO 19** – Demonstrativo das categorias segundo o tempo de residência em Rondônia




**Fonte**: Elaboração do autor.

Em análise dos dados, constata-se que o tempo de residência está marcado por uma tendência central que fica visível no gráfico, a maior evidência nos períodos entre 16 a 30 anos de moradia em Rondônia, com destaque para o período entre 21 e 25 anos, possibilitando assim afirmar que coincide com os processos migratórios mais significativos.

Os percentuais acima de 30 anos e abaixo de 16, são pouco expressivos, os quais, se somados, coincidem exatamente o mesmo percentual de 9,8% para cada grupo etário. Optou-se assim, por criar uma categoria onde pudesse visualizar quem é migrante e quem é de Rondônia no universo dos respondentes, daí ter sido criada a categoria “natural de - RO”, a qual obteve no total de respondentes um percentual

de 16%, ajudando assim a visualizar a predominância do percentual expressivo de migrantes, que se somadas as demais categorias chega a 84%.

Vale ressaltar que nessa questão em relação à origem “Caso seja de outro estado”, houve muitas respostas dos nascidos em Rondônia informando o tempo em que mora no estado, porém, quando cruzados os dados, coincide com a idade dos mesmos. E ainda no cruzamento dos dados entre a idade, a origem e o tempo que reside em Rondônia foi constatado que, em “alguns casos”, os respondentes confundiram naturalidade com o local onde moravam em Rondônia. Por exemplo, na questão, estado de origem informou ser de Rondônia e o tempo que reside em Rondônia, informavam um tempo coincidente com a idade, ou seja, era respondente de Rondônia. Outro exemplo foi na questão naturalidade, respondiam com uma cidade de Rondônia, porém quando chegava no tempo que residia no estado, era diferente da idade informada, e quando chega na questão por que veio para Rondônia, informa que veio do estado X em busca de terras, daí percebia não ser respondente de Rondônia e sim migrante, logo a cidade informada era a de onde morava em Rondônia e não a de onde veio.

Foi percebido também que muitos professores naturais de Rondônia, responderam a questão quanto tempo reside em Rondônia, coincidindo com a sua idade, daí foi possível perceber e fazer o ajuste dos dados, que coincidiam com o número de respondentes naturais de Rondônia e os que eram migrantes. Esses casos foram poucos, porém identificados e contornados, pois ficava clara a condição do respondente, assim se fez o ajuste dos dados sem comprometer sua veracidade.

Na análise dos dados, quando comparados com os resultados da questão anterior, constatou indícios de alguns respondentes terem confundido naturalidade com local de moradia, pois informaram ser naturais de Rondônia e na questão seguinte - caso seja de outro estado, quanto tempo mora – também responderam, coincidindo com a idade, ou seja, foi constatado, que alguns dos respondentes de Rondônia responderam o tempo que mora em Rondônia, quando na verdade essa questão era só para os que vieram de outros estados.

No cruzamento dos dados de todos esses respondentes, nas demais categorias, idade, naturalidade e tempo que reside, percebeu que, se os deixasse nas categorias dos tempos que residem, como migrantes, alteraria os resultados e os percentuais, ficaria como de Rondônia, somente 83 respondentes, quando na

realidade são 132, e aumentaria o número de migrantes, o que seria contraditório com os dados anteriores. No total de respondentes, apenas oito deixaram de responder essa questão, representando um percentual de apenas 1%.

### 5.1.6 Municípios e polos onde moram os respondentes

Esta é uma questão considerada como uma variável independente, de caráter quantitativo, por apresentar respostas fechadas. Trata-se de identificar os locais onde residem os professores pesquisados, numa perspectiva de perceber como se distribuíram geograficamente em todo o estado, bem como onde estão esses professores em relação aos polos onde estudaram e aos locais onde foram realizados os cursos e a dinâmica de deslocamentos.

Após o agrupamento dos dados, percebeu-se que havia uma distribuição equilibrada desses professores por todo o estado, o que confirma a abrangência da pesquisa, tanto em relação onde ocorreram os cursos, como em relação a quantidade de municípios pesquisados. No processo de tratamento dos dados e de categorização das informações desta questão, os municípios foram relacionados por ordem alfabética e identificados por um número na seqüência 1, 2, 3, até o 52, e o número 53 como categoria dos não respondentes. Feito isso, foram inseridos no programa SPSS, gerando o agrupamento final de respondentes para cada localidade, conforme o quadro demonstrativo abaixo com as frequências e percentuais válidos.

Por se tratar de um número elevado de municípios, optou-se por não fazer um gráfico geral, pois a quantidade de variáveis seria excessiva. Porém, será ilustrado com um mapa do estado, para dar uma visão real da quantidade de municípios e da abrangência da pesquisa. Serão apresentados gráficos somente para os pólos. Destaca-se que, nesse universo, há três municipios dos quais não se teve respondentes: Campo Novo de Rondônia, Castanheiras e Chupinguaia.

O quadro a seguir se refere aos locais/municipios onde moram em Rondônia, sendo desconsideradas as informações da cidade, linha, ou distrito, pois do mesmo modo que a cidade de origem, há uma imensidão de respostas, por isso foi mais interessante localizar em que município reside do que o local especifico onde mora, permitindo assim associar melhor sua moradia com a região do estado e o polo onde estudou; assim os dados ficaram mais consistentes, além de manter a reserva ética.

**QUADRO 40** – Demonstrativo de respondentes conforme o município onde reside

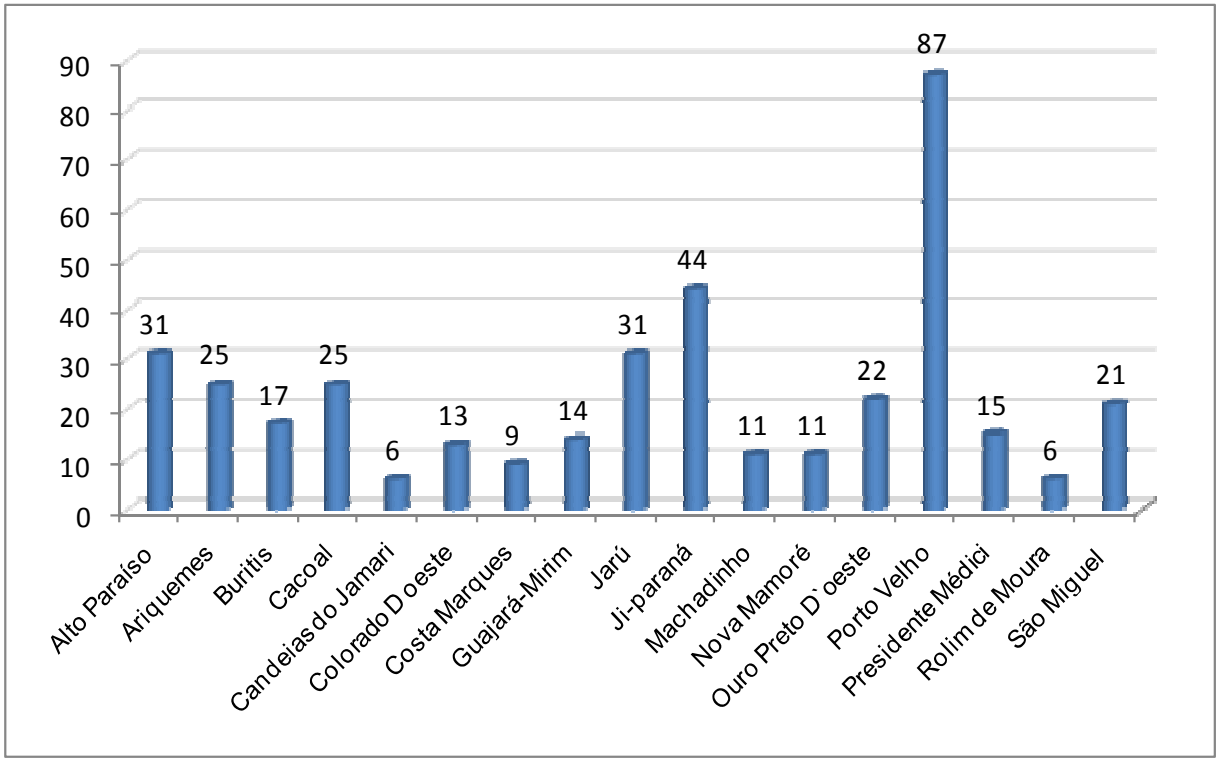
| **Onde Reside** | Freqüência | Percentual Válido | **Onde Reside** | Freqüência | Percentual Válido |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Alta floresta | 13 | 1,6 | 27. Nova Mamoré | 11 | 1,3 |
| 2. Alto Alegre | 1 | ,1 | 28. Nova União | 2 | ,2 |
| 3. Alto Paraíso | 31 | 3,7 | 29. Novo Horizonte | 1 | ,1 |
| 4. Alvorada D`Oeste | 29 | 3,5 | 30. Ouro Preto D`oeste | 22 | 2,6 |
| 5. Ariquemes | 25 | 3,0 | 31. Parecis | 2 | ,2 |
| 6. Buritis | 17 | 2,0 | 32. Pimenta Bueno | 16 | 1,9 |
| 7. Cabixi | 2 | ,2 | 33. Pimenteiras | 6 | ,7 |
| 8. Cacaulândia | 6 | ,7 | 34. Porto Velho | 87 | 10,4 |
| 9. Cacoal | 25 | 3,0 | 35. Presidente Médici | 15 | 1,8 |
| 10. Candeias do Jamari | 6 | ,7 | 36. Primavera de RO | 4 | ,5 |
| 11. Cerejeiras | 11 | 1,3 | 37. Rio Crespo | 9 | 1,1 |
| 12. Colorado D oeste | 13 | 1,6 | 38. Rolim de Moura | 6 | ,7 |
| 13. Corumbiara | 13 | 1,6 | 39. Sta. Luzia | 4 | ,5 |
| 14. Costa Marques | 9 | 1,1 | 40. São Felipe | 1 | ,1 |
| 15. Cujubim | 6 | ,7 | 41. São Fco. do Guaporé | 3 | ,4 |
| 16. Espigão D`oeste | 34 | 4,1 | 42. São Miguel | 21 | 2,5 |
| 17. Guajará-Mirim | 14 | 1,7 | 43. Seringueiras | 13 | 1,6 |
| 18. Itapoã D`oeste | 5 | ,6 | 44. Teixeirópolis | 1 | ,1 |
| 19. Jarú | 31 | 3,7 | 45. Theobroma | 9 | 1,1 |
| 20. Ji-paraná | 44 | 5,3 | 46. Urupá | 17 | 2,0 |
| 21. Gov. Jorge Teixeira | 9 | 1,1 | 47. Vale do Anari | 5 | ,6 |
| 22. Machadinho | 11 | 1,3 | 48. Vale do Paraíso | 7 | ,8 |
| 23. Min. Andreazza | 1 | ,1 | 49. Vilhena | 22 | 2,6 |
| 24. Mirante da Serra | 6 | ,7 | Não Informado | 168 | 20,1 |
| 25. Monte Negro | 5 | ,6 | **Total** | **835** | **100,0** |
| 26.Nova Brasilândia | 16 | 1,9 | | | |

Os municipios acima poderão ser visualizados no mapa do Estado de Rondônia na introdução – figura 1, para melhor compreensão da dinâmica do desenvolvimento do programa.

Na sequência, serão apresentados os gráficos com os municípios por polo: Porto Velho, Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena, ilustrados por mapas com os respectivos municípios de sua abrangência destacados, como forma de observar a coerência dos mesmos em relação a freqüência e percentual dos registros de cada polo.

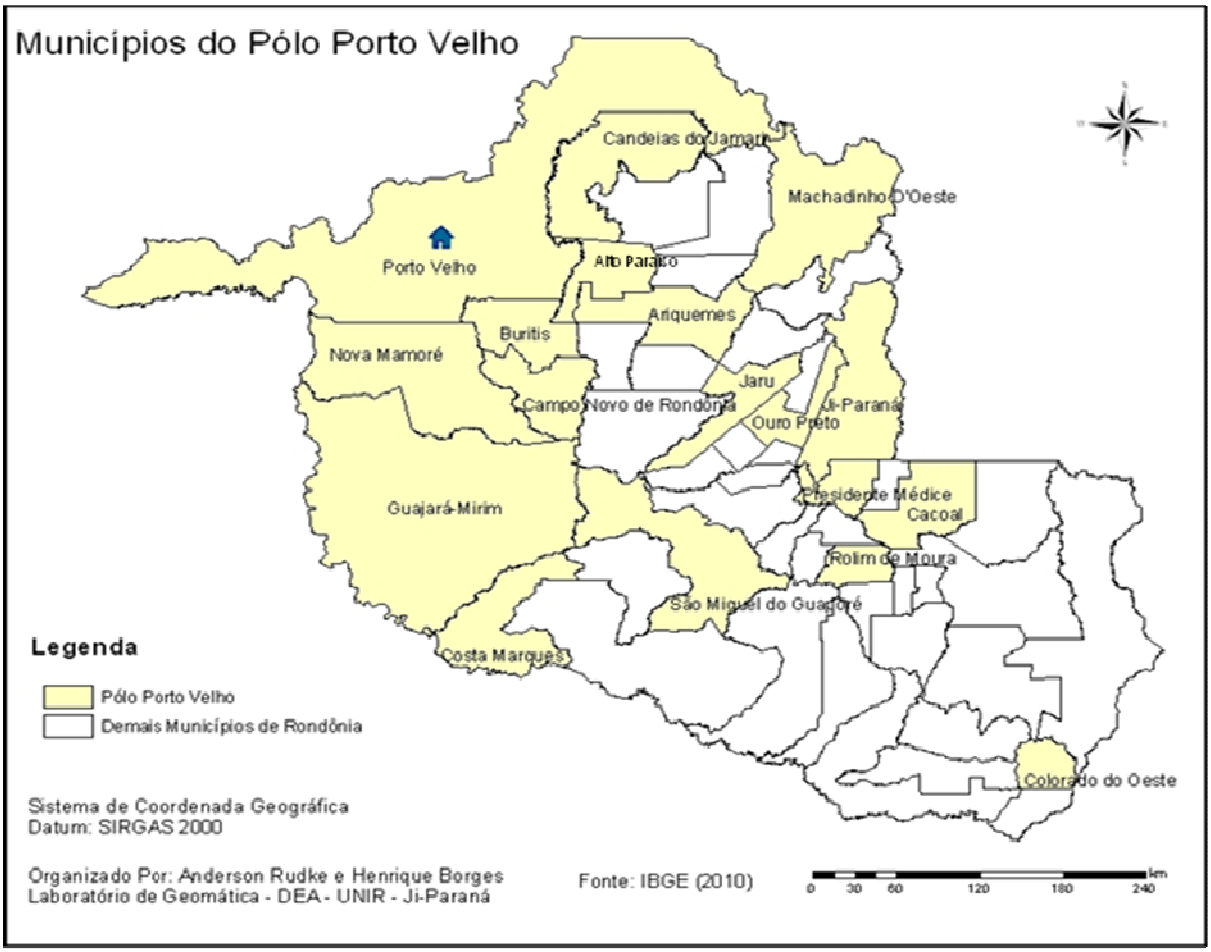
## Polo Porto Velho

**Gráfico 20** – Demonstrativo de respondentes que residem no pólo Porto Velho



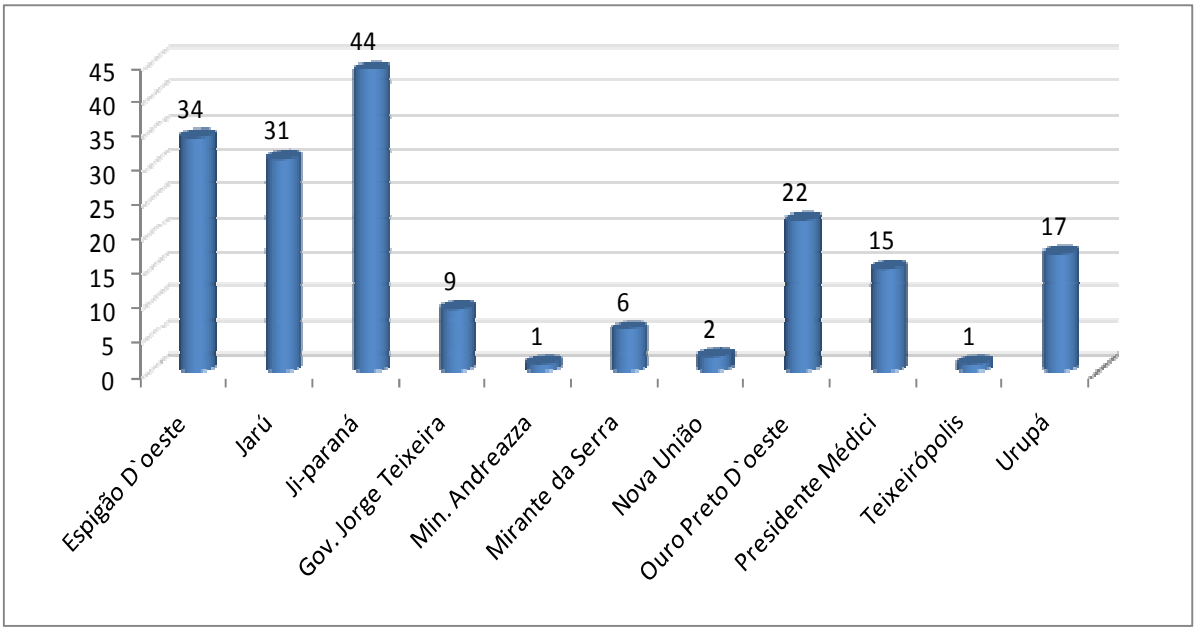

**Fonte**: Elaboração do autor.
* Não houve respondentes do município de Campo Novo.

**Mapa 14** – Mapa do Polo Porto Velho e seus respectivos municípios



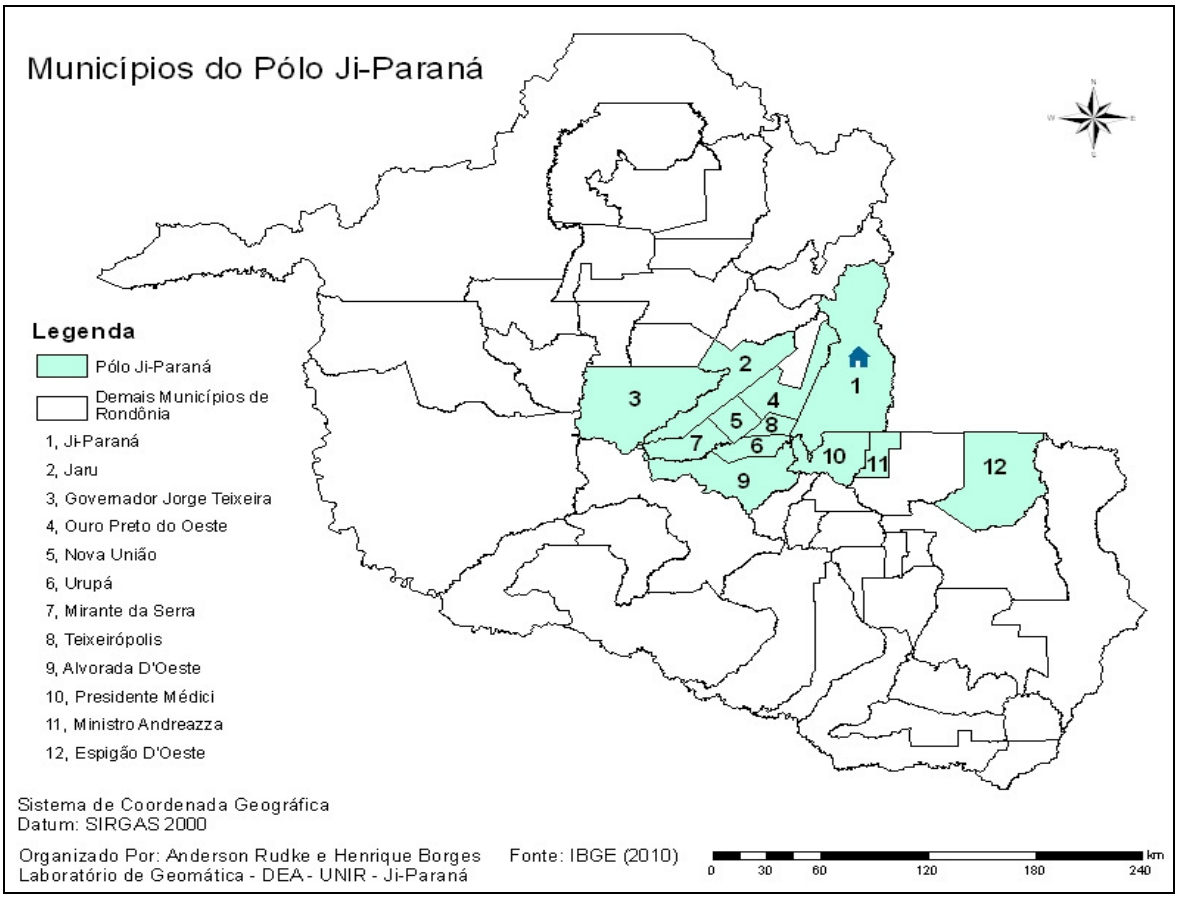

## Pólo Ji-paraná

**Gráfico 21** – Demonstrativo de respondentes que residem no polo Ji-Paraná



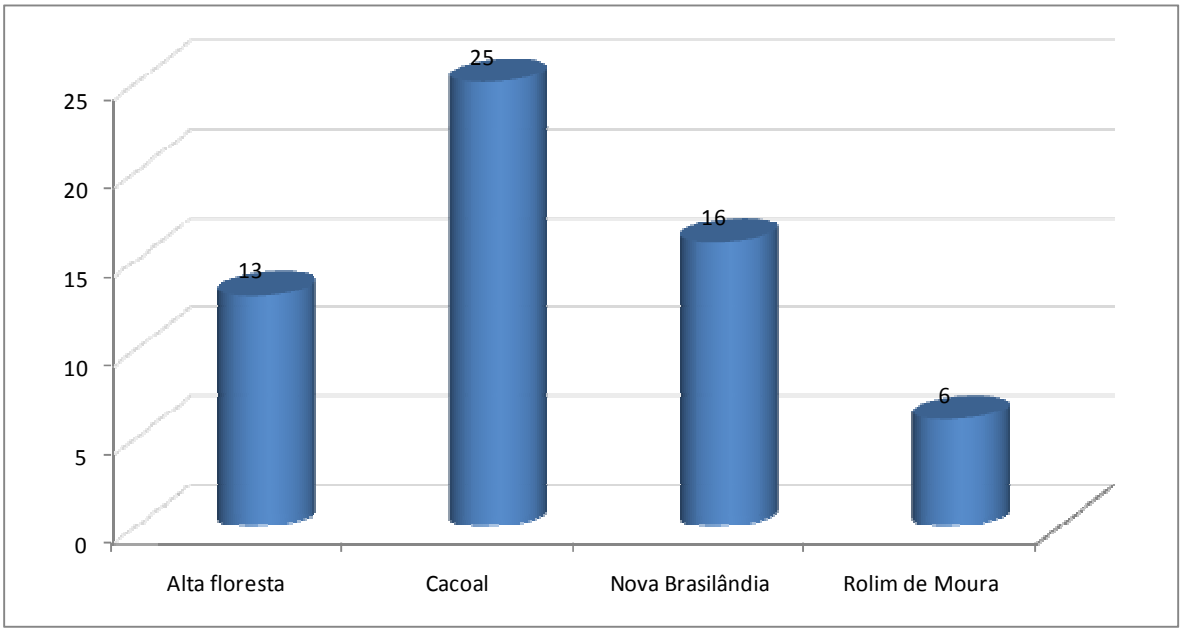

**Fonte**: Elaboração do autor.

**Mapa 15** – Mapa do Polo Ji-paraná e seus respectivos municípios



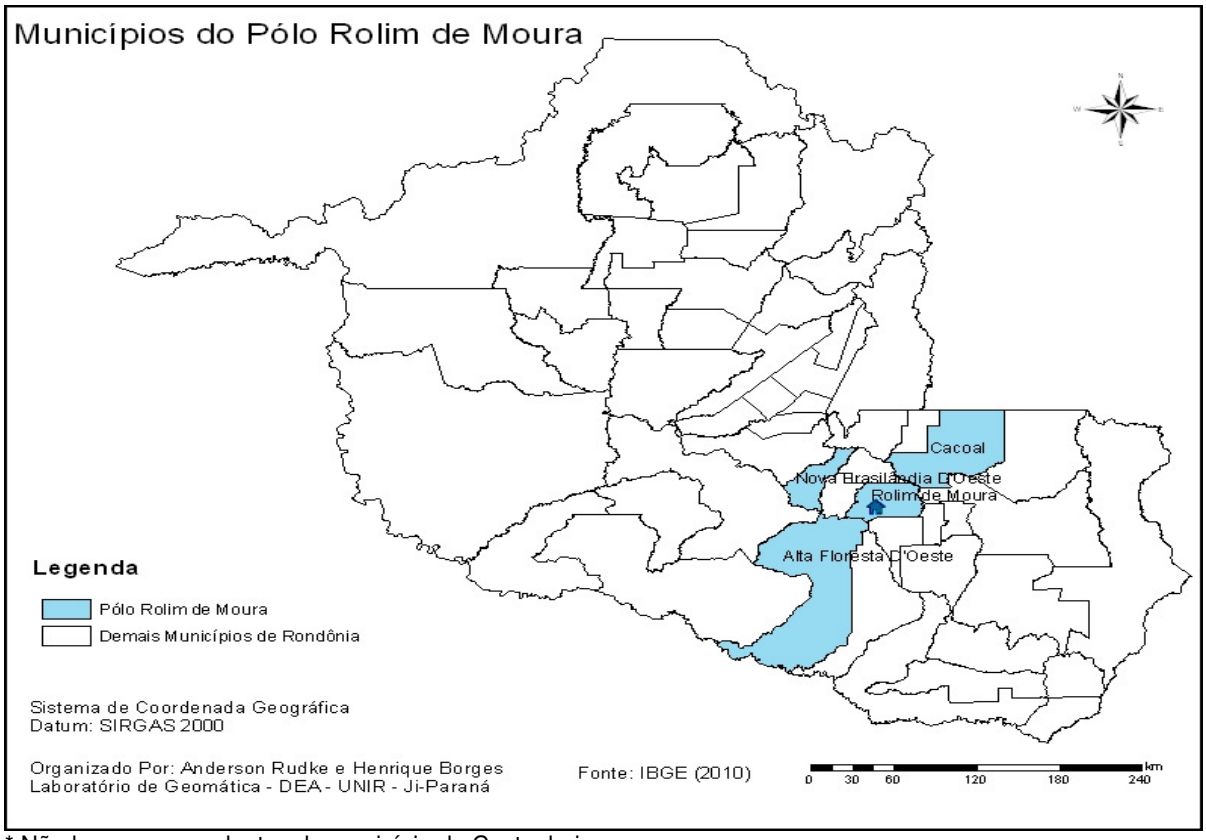

## Polo Rolim de Moura

**Gráfico 22** – Demonstrativo de respondentes que residem no polo Rolim de Moura




**Fonte**: Elaboração do autor.

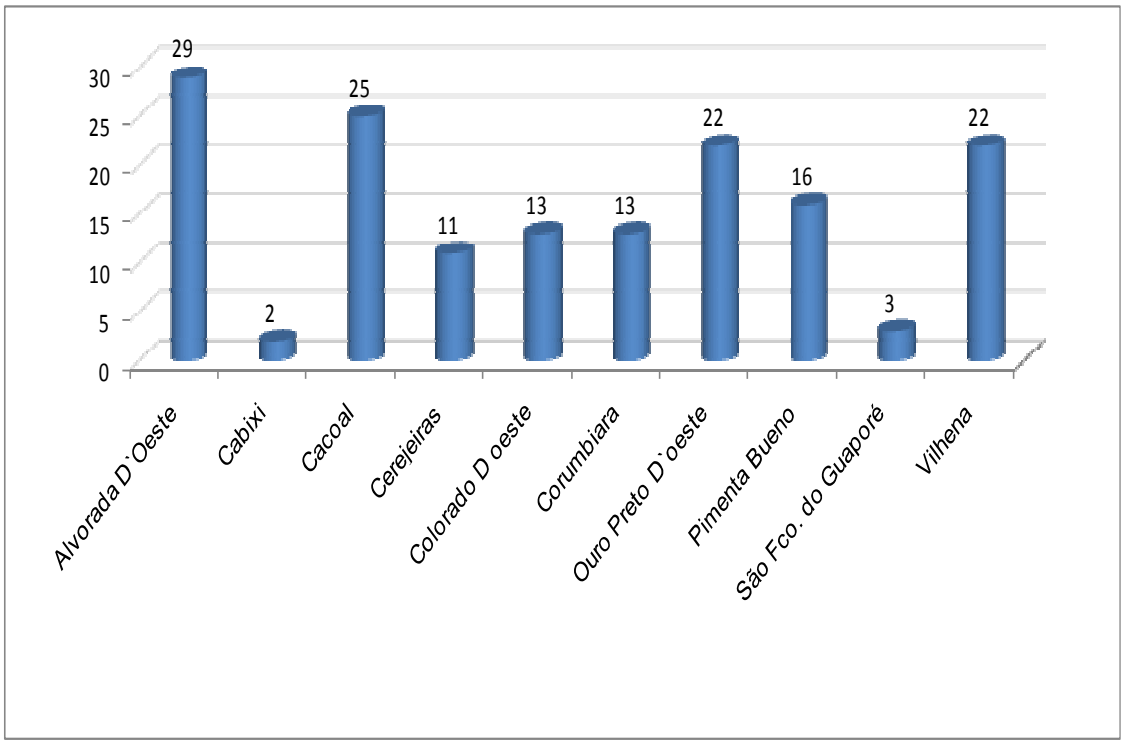
**Mapa 16** – Mapa do Polo Rolim de Moura e seus respectivos municipios




* Não houve respondentes do município de Castanheiras

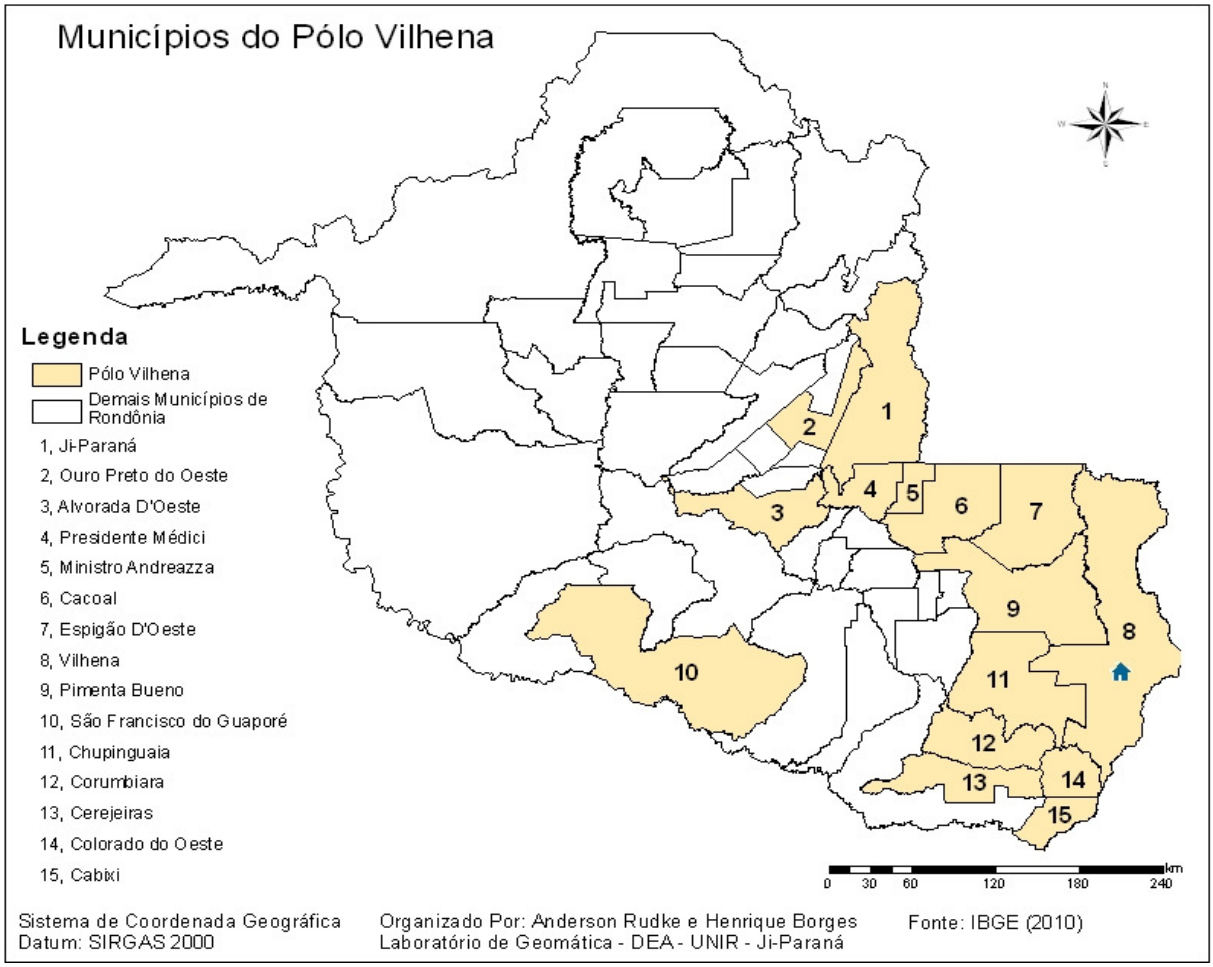
## Polo Vilhena

**Gráfico 23** – Demonstrativo de respondentes que residem no polo Vilhena




**Fonte**: Elaboração do autor.

**Mapa 17** – Mapa do Polo Vilhena e seus respectivos municípios




* Não houve respondentes do Município de Chupinguaia

### 5.1.7 Como veio para Rondônia

Esta é uma questão independente de caráter quantitativo, que articula as informações entre as questões anterior e posterior, onde mora e por que veio para Rondonia, caracterizando a diversidade do modo como esses professores, em sua maioria migrantes, vieram para Rondônia em busca de outros sonhos e não para serem professores. Suas histórias e relatos são os mais variados e às vezes sofridos, a respeito de como chegavam no estado.

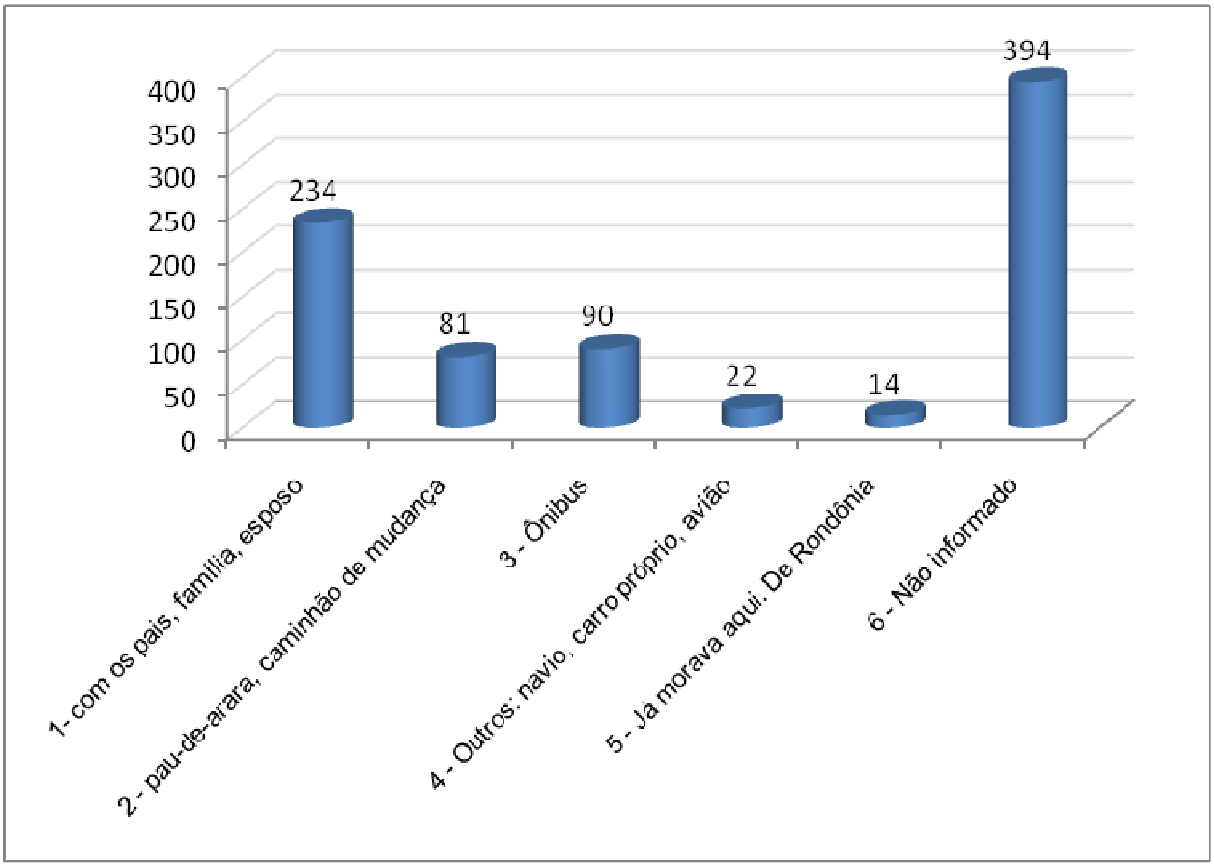
Caracteriza o processo migratório, o modo como veio em busca de terras. quem é o professor-leigo e em que condições ele se torna professor. É uma questão que mesmo sendo de caráter independente, o modo de respostas apresentadas a caracteriza basicamente como um questão dependente, portanto acaba sendo uma questão Quanti-qualitativa. Chamou a atenção a quantidade expressiva de respostas complementares indicando “com quem veio”, de forma especifica, ou combinada

entre o modo como veio e com quem veio, por exemplo: no primeiro caso - vim com meus pais; acompanhando os pais – respostas muito frequente. No segundo caso – de pau-de-arara com meus pais; vim de caminhão com minha família.

Essa questão ficará mais explícita e melhor compreendida, quando for discutido o motivo pelo qual veio para Rondônia, pois fica muito forte a presença da família e/ou do interesse da família, por isso o modo como veio e por que veio para o eldorado estarem tão interligados.

Pela quantidade de registros, tanto em uma situação como na outra, foram desdobradas e consideradas como categorias distintas, para análise, dentro do contexto de "como veio", o que será visto e discutido após o gráfico a seguir.

**Gráfico 24** – Demonstrativo das formas como os respondentes vieram para Rondônia




**Fonte**: Elaboração do autor.

A análise, a partir dos resultados obtidos, se dá de duas formas: de forma simples e de forma combinada. Na primeira categoria, considerou-se o aspecto de "com quem veio" como o modo "como veio", considerando o alto índice de respostas nesse formato para essa questão. Nesse sentido, considerou-se como categoria, ter

vindo com familiares, tendo como indicadores: com os pais, com a família, com o esposo, com o irmão.

Tal procedimento se deu em função de que o meio de transporte aparece mas não em todas as respostas e quando aparece indica ter vindo “com os pais ou com a família”. Além de caracterizar o meio de transporte, nas respostas estão muito presentes três aspectos: o modo como veio, com quem veio e por que veio, então foi feito o desdobramento das respostas nesses três níveis, tornando-se questões distintas.

Foi muito expressiva a quantidade de respostas no formato – vim com a família, o que indica com base em outras respostas, de que eram crianças e adolescentes que para eles o “com quem veio” está muito mais presente do que “como veio”, por isso ter ganhado o destaque como uma categoria, ainda que sejam respostas subjetivas elas ganham destaque como registro das histórias de vida desses professores. Esta foi então considerada como categoria 1, obtendo 234 registros, equivalendo a 28% do total de respondentes.

Não importando ter vindo de pau-de-arara, de caminhão ou ônibus, está muito presente a indicação da família como referência, especialmente aqueles que eram crianças, adolescentes ou mesmo adultos, em particular as mulheres que vieram para acompanhar a família, o marido. Essa foi de todas as questões a com o maior índice de não informado.

Com isso, a próxima questão ganha grande destaque na pesquisa, pois os motivos pelos quais vieram demonstram manifestações do sonho pela propriedade, de ter terra própria, significando na maioria dos casos oportunidade para melhorar de vida, daí ter ganhado destaque dois aspectos, “sonho” e “oportunidade”.

Na categoria 2, ganharam destaque duas palavras-chave: pau-de-arara e caminhão de mudança, para caracterizar o meio de transporte “caminhão”, ambos indicando ser um tipo de transporte coletivo, normalmente utilizado para transporte de trabalhadores e, no caso de Rondônia, foram adaptados e utilizados para “mudança” e transporte de várias pessoas ou familiares no processo migratório.

Destacam-se outros meios ou modo de transporte que foram citados nas respostas: De pau-de-arara (caminhão ou caminhonete, adaptados para o transporte coletivo de pessoas); transporte coletivo (não indicado o tipo de veiculo, mas supõe ser um desses adaptados, não convencionais); caminhão de mudança; caminhão convencional; caminhão boiadeiro (este é um tipo de caminhão com carroceria

elevada, utilizado para o transporte de animais, que por se tratar de uma carroceria alta, pode ter sido utilizado para transportar a mudança). Essa foi uma categoria que recebeu um número relativamente elevado de respostas com 81 registros, o que equivale a 9,7% dos respondentes.

A categoria 3, caracterizada pelo meio de transporte " Ônibus" foi destacada em relação a categoria anterior, para diferenciar os tipos de transporte coletivos convencionais e os adaptados para transporte de passageiros, alguns deles considerados clandestinos, destinados para transportes de mudança, ou de carga, que foram utilizados pelos migrantes para deslocarem de seus locais de origem para Rondônia. Essa categoria recebeu 84 registros, representando 10,8% do total de respondentes.

A categoria 4, considerada como "Outros", foram agrupados outros meios de transportes destacados em menor proporção, tais como: navio, barco, carro próprio, avião – por considerar como meios de transportes diferenciados dos citados anteriormente, caracterizados como transporte mais individualizado e para quem, supostamente, teria melhores condições financeiras para sua migração, como por exemplo carro e avião.

Foi uma opção do pesquisador desdobrar as respostas e agrupá-las em universos menores, no sentido de valorizá-las ao máximo dando uma visão geral desse universo da diversidade do modo como chegaram esses professores migrantes em Rondônia. Essa categoria com 22 indicações, representou um percentual de 2,6%, dos respondentes, portanto, bem baixo, em relação as categorias anteriores, pois, se somadas as outras categorias de transportes, chegam a 21,5%, o que vem a confirmar a utilização de transportes alternativos em larga escala.

Optou–se também por identificar como categoria 5, os respondentes que já moravam aqui, que se identificaram como sendo de Rondônia, já moravam em Rondonia. Esses registros foram considerados com apenas 14 respostas, representando 1,7% dos respondentes

Foi considerada como categoria 6, Não informado, o índice de respondentes que não responderam a essa questão, com 394 registros, equivalendo a 47% das respostas, o que significa próximo dos 50%, um número bastante elevado. Entretanto esse número deixa de ser tão expressivo se descontados os respondentes naturais do estado, que somam 132 respondentes, esse número cai

para 276, migrantes, significando 33% dos respondentes. Foi a questão com o índice mais elevado de não-respondentes de todo o questionário.

A seguir, serão apresentados os dados dos motivos pelos quais vieram para Rondônia, entrando no universo das respostas qualitativas, dependentes, intercaladas com as quantitativas, independentes, assim a pesquisa vai se encorpando, pois, além dos dados de caracterização dos sujeitos respondentes, possibilita, a partir desse momento, perceber, de forma mais evidente, a voz dos professores por meio de suas respostas opinativas e/ou descritivas, demonstrando as relações quanti-qualitativas na pesquisa; aparece aqui a opinião dos respondentes.

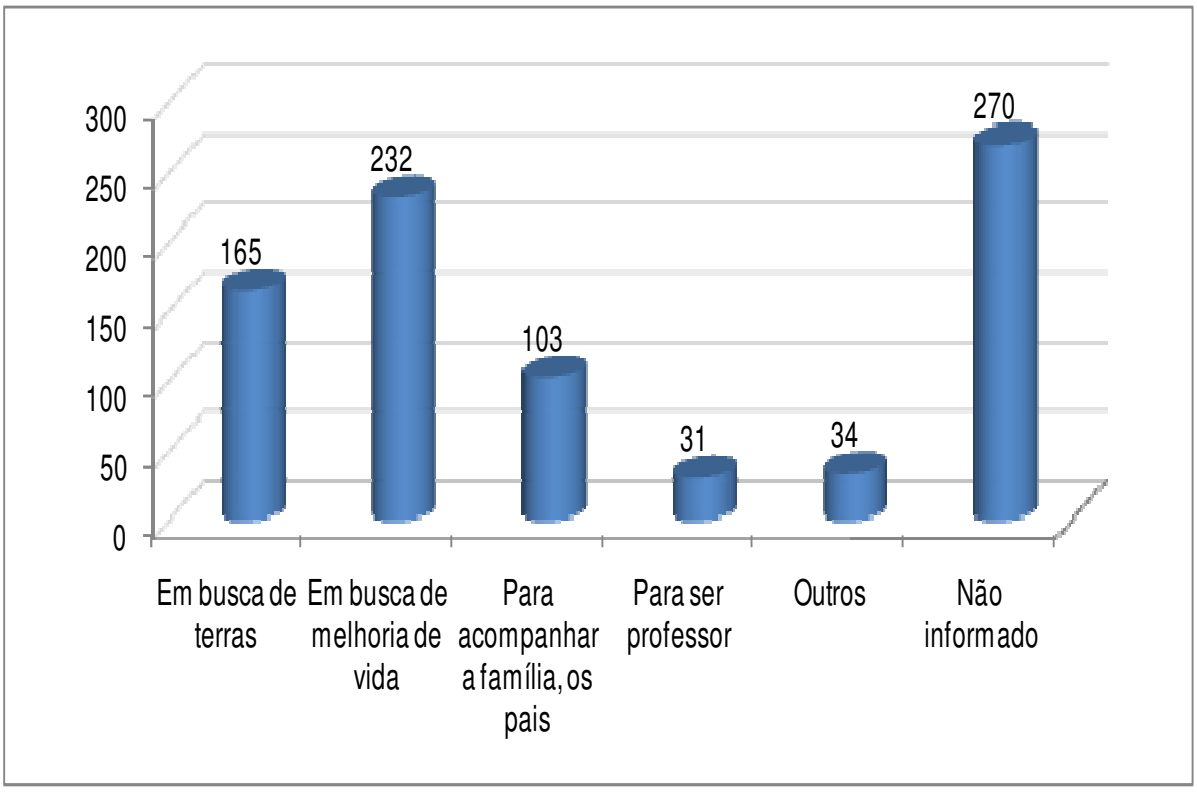
### 5.1.8 Por que veio para Rondônia

Trata-se de uma variável dependente, qualitativa, onde serão discutidas as razões que motivaram essas pessoas a virem para Rondônia; o Eldorado - as razões para enfrentarem tamanha dificuldade e desafios durante suas mudanças. As respostas revelaram muito mais histórias de vida do que apenas uma lista de motivos. Em alguns casos, demonstram uma verdadeira aventura, onde viajaram por longos períodos, vários dias na estrada, em condições precárias, de forma coletiva, várias famílias juntas, ou famílias isoladas em busca dos seus sonhos e seus desafios. O que leva alguém a deixar sua terra natal e ir em busca de outros espaços? Muitos responderam “ir em busca de oportunidades e de melhoria de vida”.

Constata-se no universo das respostas, que os “porquês” são muitos, por isso ter sido agrupados em algumas categorias centrais. O maior foco está centrado na terra, na melhoria de vida e na família, possibilitando no agrupamento das respostas, identificar subcategorias, que perpassam por sonhos, desafios, determinação, sofrimento, garra, coragem e outros tantos que poderiam ser utilizados, como situação de aproveitar e criar oportunidades, arriscar-se, correr riscos.

Além dos termos sonho e oportunidade, há uma ênfase muito forte em muitas respostas, do termo “objetivo”, por exemplo, “veio com o objetivo de”, ou “em busca de” o que também entende-se por objetivo, e ainda como objetivo, o que pode ser considerado como meta, conseguir “maior quantidade de terras” em relação ao que tinha onde morava, ou, para os que não tinham, vislumbrava a possibilidade de ter.

**Gráfico 25** – Demonstrativo dos motivos que levaram os respondentes a virem para Rondônia




**Fonte**: Elaboração do autor.

Em análise, os resultados indicaram como categoria 1, as manifestações "Em busca de terras" como um dos motivos principais para ter vindo para Rondônia, expressados "em busca de terras para trabalhar", em busca de propriedades agrícolas", "o sonho de conseguir terras", relacionando trabalho e melhoria de qualidade de vida; essa foi uma categoria que obteve 165 registros, correspondendo a 19,8% dos respondentes.

Na análise, constata-se que as três questões: como veio, com quem veio e por que veio, estão intimamente imbricadas, especialmente na referência às famílias e ao tipo de transporte, daí o desdobramento em categorias, como opção do pesquisador, para dar maior visibilidade às respostas que em sua maioria se apresentaram de forma agrupada e de alguma forma associando essas relações.

Se agrupados os percentuais dessas três categorias, percebe-se que representam 59,9% dos respondentes. Do percentual restante de 40,1% retira-se aproximadamente 15% dos respondentes naturais de Rondônia, na categoria "não informado", o que eleva ainda mais a expressão dessas categorias aqui analisadas,

ficando apenas um percentual em torno de 25% para as demais categorias identificadas.

Se verificada a questão do tempo em que vivem em Rondônia, percebe-se que tais manifestações coincidem com os movimentos migratórios, incentivados pelas políticas de desenvolvimento dos anos 1980/1990, e pela facilidade de conseguir terras, que se apresentava à época, conforme foi constatado a partir de algumas manifestações em relação ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária).

Como categoria 2, “Em busca de melhoria de vida”, apresentou o maior número de registros, com 232 manifestações, representando um percentual de 27,8%. As principais manifestações a respeito de melhoria de vida expressavam de maneira bem evidente, ter vindo para Rondônia em busca de: melhoria financeira, qualidade de vida, um futuro melhor, trabalho, ascensão profissional, nova realidade, oportunidades, novas perspectivas de vida, uma vida melhor, de melhores condições de vida, dentre outras, por vezes associadas com questões da terra e aos familiares, já mencionado anteriormente.

Ainda nesse processo de diálogo com os dados e suas evidências, foi considerada como categoria 3, “Para acompanhar a família, os pais”, como resposta bem evidente, em muitos casos respostas diretas, apenas “acompanhar os pais”, ou “a família”, “o marido”, tendo chamado a atenção na leitura esses aspectos, demonstrando que muitos desse professores migrantes vieram ainda crianças e adolescentes. Os pais não vieram para serem professores e nem a maioria dos respondentes que vieram por conta deles próprios independentes dos familiares virem ou não. Há uma clara objetividade na vinda para Rondônia.

E, ainda, algumas pistas sugerem, no caso das mulheres, que muitas delas tinham que acompanhar os pais, por uma questao de unidade da família, ou para acompanhar o marido e/ou os familiares do marido que vinha também com eles. Os registros demonstram que a maioria dos respondentes, independente dos meios de transporte utilizados, a ênfase está nos familiares, que vieram em busca de terras e de melhor qualidade de vida.

A categoria 4**,** “Para ser professor”, ainda que com poucos respondentes, com 31 registros, correspondendo a 3,7% dos respondentes ganhou destaque nas respostas, por dois aspectos, o do caráter de sua objetividade e a relação com o

foco da pesquisa, e o de demonstrar que a maioria desses professores migrantes não vieram com essa mesma finalidade. Nesse sentido, mesmo tendo vindo com a finalidade ou intenção objetiva de serem professores, vieram para Rondônia, como a maioria dos respondentes, em busca de uma oportunidade profissional, de melhoria financeira e de melhores condições de vida.

Em resumo, percebeu-se nessa questão, grande ênfase na objetividade da vinda, relacionando com qualidade de vida, a ter um emprego e ganhar dinheiro, a melhoria financeira.

Além das razões já discutidas, apareceram outras respostas bem diversificadas, sem um foco especifico e sim motivado por circunstâncias, por terceiros ou por acaso, as quais foram consideradas como a categoria 5, “Outros”, com 34 registros, representando 4,1% dos respondentes. Trata-se de respostas abertas, opinativas ou criticas, ou veio transferido, a passeio, por concurso, para visitar os pais e ficou, comércio, por intermédio de amigos, portanto, diferindo das anteriormente destacadas.

Por fim, como categoria 6, as repostas em branco, “Não informado”, com 270 registros, representando 32,3%. Se comparado com as categorias anteriores, pode ser considerado um percentual elevado, porém nele estão inseridos os 132 respondentes de Rondônia, assim, o universo real se reduz para 138, baixando para 16,6% dos respondentes. Na sequência será apresentada a análise da caracterização do curso frequentado.

## 5.2 Caracterização dos cursos, cidades e polos

Dando um salto na história, no tempo e nos espaços, passa-se para outro foco, o da caracterização dos cursos frequentados, no sentido de situá-los no contexto da pesquisa. Nesse espaço serão explicitados os cursos, as cidades onde foram realizados, os polos e as instituições que viabilizaram esses cursos.

Quanto aos cursos, foram oferecidos 8(oito) cursos, os quais serão explicitados adiante, no texto. Em todos eles, foi aplicado o questionário e por uma opção do pesquisador, adotou-se como critério para categorização dos dados a utilização da ordem alfabética em relação aos nomes dos cursos para estabelecer a ordem das categorias, independente do número de turmas ou de alunos que cada curso tinha, ou do polo onde foi realizado. Foram numerados/codificados por

números crescentes de 1, 2, 3, sucessivamente, para que pudessem ser inseridos no programa estatístico.

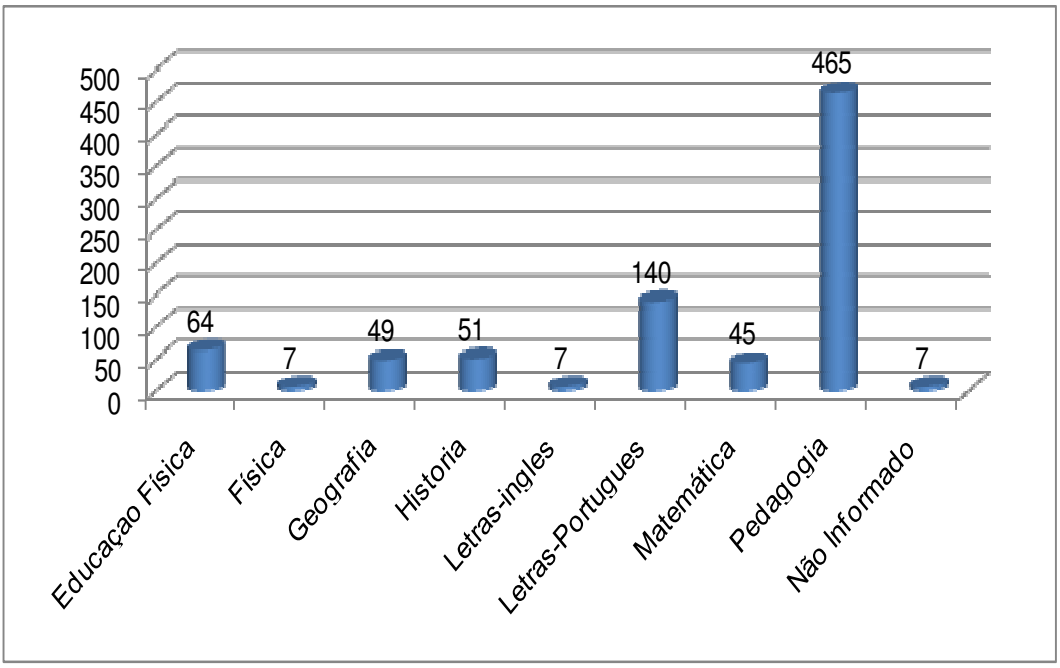
Em relação às cidades onde se realizaram os cursos, as mesmas foram consideradas também por ordem alfabética, recebendo, cada uma, um número/código crescente de 1,2,3, sucessivamente, para inserção no programa estatístico, como estratégia para obtenção da frequência e dos percentuais. Dada a quantidade e a complexidade de informações, além do quadro demonstrativo geral, as mesmas serão identificadas e destacadas por polo, para melhor visualização da abrangência dos mesmos. Para os polos, o critério adotado não foi a ordem alfabética, mas sim seguir a logica do eixo da BR – 364, como já convencionado na prática, partindo da sede, Porto Velho como polo número 1, Ji-paraná número 2, Rolim de Moura como polo numero 3 e Vilhena como polo número 4.

Nos dois casos, tanto dos cursos, quanto dos polos, foi inserida uma categoria dos não-informado, procurando identificar o número de não-respondentes.

### 5.2.1 Curso freqüentado

Trata-se de uma questão quantitativa, independente, representada no gráfico a seguir pelos cursos frequentados e seus índices de respondentes e percentuais.

**Gráfico 26** – Quantitativo de respondentes de acordo com o curso frequentado




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise dos dados, constata-se o maior número de respondentes destacadamente em dois cursos: pedagogia e letras-português, o que demonstra um equilíbrio em relação ao número de turmas oferecidas pelo programa, tendo sido coletado dados em praticamente todas as turmas de todos os cursos, de forma linear, sem estabelecer mais ou menos instrumentos para um curso ou outro.

Em ordem decrescente da frequência e dos percentuais obtidos em relação ao número de respondentes, constata-se que o curso de Pedagogia foi o que obteve maior percentual, com 465 registros representando 55,7% dos respondentes. Seguido o curso de Letras-Português com 140 registros 16,8% dos respondentes. Em terceiro lugar, destaca-se o curso de Educação Física com 64 registros, representando 7,7% dos respondentes. Na sequência, História com 51 indicações significando 6,1%. Geografia, com 49, representa 5,9% e Matemática com 45, representa 5,4%. Os demais, Física e Letras-inglês, obtiveram percentuais de respondentes abaixo de 1%, empatando com 7 respondentes cada um.

### 5.2.2 Cidade onde foi realizado o curso

A partir dos dados obtidos, será possível visualizar no âmbito do programa, onde, em que cidade e polo, o respondente fez o seu curso. Geograficamente serão visualizadas as cidades, bem como os polos e a região geoeconômica do estado onde ocorreram os cursos. Os dados serão ilustrados com o mapa a seguir, demonstrando a abrangência da pesquisa em relação ao número de municípios, os quais tiveram os cursos e onde foi aplicado o questionário.

Constata-se que dentre 52 municípios do Estado de Rondônia, 33( trinta e três) cidades foram sedes dos cursos, e, ainda que, no universo dos respondentes, apenas 08 respondentes deixaram de responder essa questão, o que vem demonstrar o grau de relevância da cidade em que estudou.

É possível perceber que nas cidades de Porto Velho, Ariquemes e Ji-Paraná, foram as cidades com maior número de respondentes, portanto compatível com o número de turmas oferecidas nessas cidades, e no caso de Porto Velho e Ji-paraná foram os maiores polos. Ariquemes, não foi polo, mas foi uma das cidades/sede onde se ofereceu o maior número de turmas fora da sede do polo. A seguir, o quadro demonstrativo das cidades/sedes onde foram realizados os cursos e na

sequência o mapa geral do estado, e os mapas demonstrativos das cidades por polo.

**Quadro 41** – Número de respondentes de acordo com a cidade onde foram realizados os cursos

| **Cidade Onde realizou o Curso** | Frequência | Percentual Válido | **Cidade Onde realizou o Curso** | Frequência | Percentual Válido |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 - Alta Floresta | 9 | 1,1 | 18 - Gov. Jorge Teixeira | 4 | ,5 |
| 2 - Alto Paraíso | 20 | 2,4 | 19 - Machadinho | 14 | 1,7 |
| 3 - Alvorada D`Oeste | 53 | 6,3 | 20 - Ministro Andreazza | 2 | ,2 |
| 4 - Ariquemes | 81 | 9,7 | 21 - Nova Brasilandia | 4 | ,5 |
| 5 – Buritis | 10 | 1,2 | 22 - Nova Mamoré | 10 | 1,2 |
| | | | 23 – Nova União | - | - |
| 6 – Cabixi | 7 | ,8 | 24 - Ouro Preto | 46 | 5,5 |
| 7 - Cacoal | 25 | 3,0 | 25 - Pimenta Bueno | 8 | 1,0 |
| 8 - Candeias do Jamari | 5 | ,6 | 26 - Porto Velho | 158 | 18,9 |
| 9 - Cerejeiras | 25 | 3,0 | 27 - Pres. Médici | 17 | 2,0 |
| 10 - Colorado D`oeste | 7 | ,8 | 28 - Rio Crespo | 3 | ,4 |
| 11 – Corumbiara | 9 | 1,1 | 29 - Rolim de Moura | 35 | 4,2 |
| 12 - Costa Marques | 11 | 1,3 | 30 - São Francisco | 3 | ,4 |
| 13 – Cujubim | 1 | ,1 | 31 - São Miguel | 26 | 3,1 |
| 14 - Espigão D`oeste | 25 | 3,0 | 32 - Theobroma | 1 | ,1 |
| 15 - Guajara-mirim | 12 | 1,4 | 33 - Vilhena | 28 | 3,4 |
| 16 – Jarú | 53 | 6,3 | Não Informado | 8 | 1,0 |
| 17 - Ji-paraná | 115 | 13,8 | **Total** | 835 | 100,0 |

Os municipios acima poderão ser visualizados no mapa do Estado de Rondônia na introdução – figura 1, para melhor compreensão da dinâmica do desenvolvimento do programa, bem como destaca-se que em alguns desses municípios haviam cursos de mais de um polo. Por exemplo Ji-paraná, sediava os seus cursos e de outros pólos, ou em uma cidade sede havia cursos de varios polos, também foi o caso de Ouro Preto e Jaru. Nesse sentido há municipios repetidos em mais de um polo.

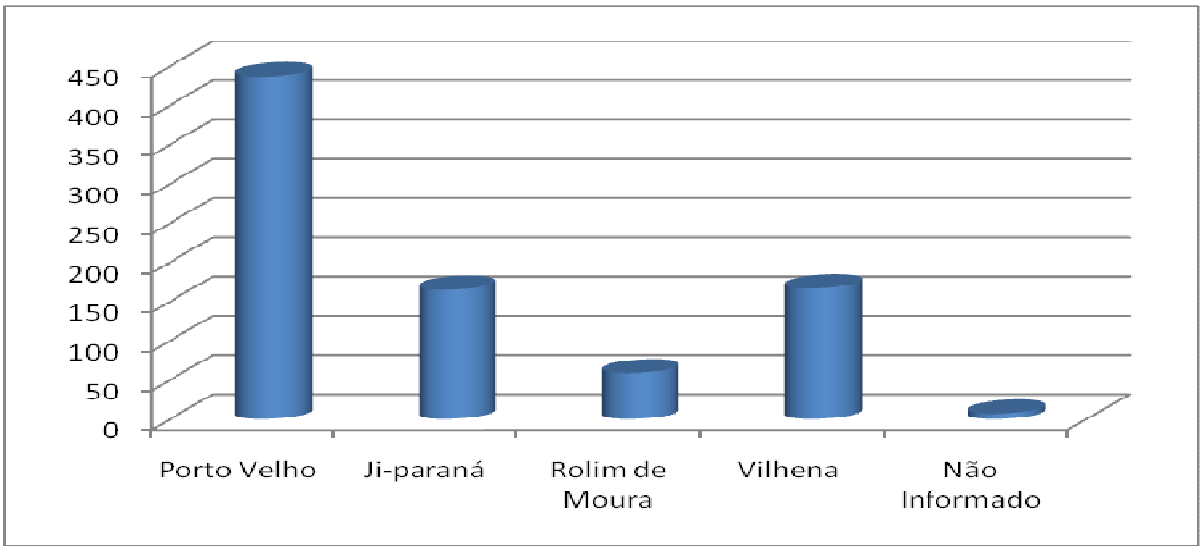
### 5.2.3 Polos onde realizaram seus cursos

Trata-se de uma variável independente e quantitativa que foi subdivida em polos, os quais pertenceram ao programa, tendo sido considerado como categoria para análise, cada um deles. Os mesmos serão destacados no mapa abaixo em

cores especificas por região e área de abrangência de cada polo. Os dados confirmam que o número de respondente está na proporção do tamanho dos polos em relação ao número de turmas e cursos.

Constatou-se que Porto Velho, com 437 respondentes, representou 52,3% dos dados obtidos, no polo de Ji-paraná teve 165, correspondendo a 19,8%. Rolim de Moura com 59 representou 7,1% e Vilhena com 167, representou 20,0%. E os não-informados com 7 registros, correspondeu a menos de 1%, conforme poderá ser visualizado no grafico ilustrativo a seguir.

**Gráfico 27** – Demonstrativo de onde os respondentes cursaram seus cursos




**Fonte**: Elaboração do autor.

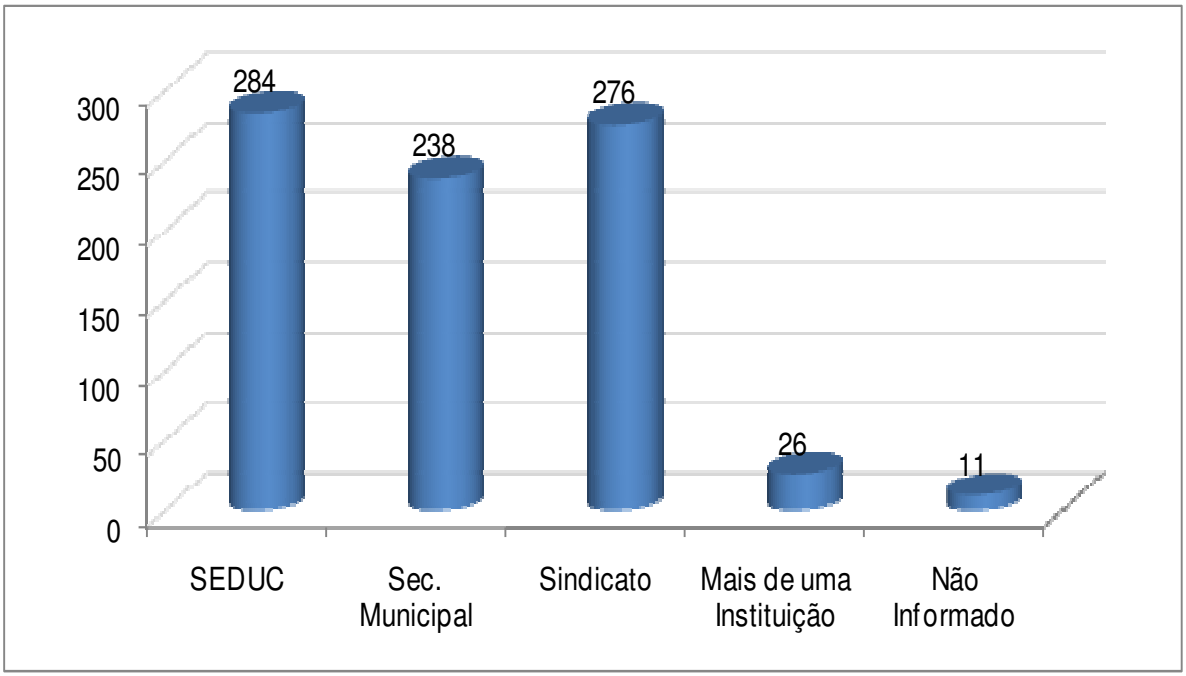
Para melhor compreensão dessa abrangência, destacam-se, os municipios que constituíram cada polo respectivamente: **Polo Porto Velho:** Porto Velho, Candeias do Jamari, Alto Paraíso, Ariquemes, Machadinho, Buritis, Campo Novo de Rondônia, Jarú, Ouro Preto, Ji-paraná, Presidente Médici, Cacoal, Rolim de Moura, São Miguel do Guaporé, Colorado do Oeste, Costa Marques, Guajará-Mirim e Nova Mamoré. **Polo Ji-Paraná:** Ji-Paraná, Jarú, Alvorada do Oeste, Ouro Preto, Governador Jorge Teixeira, Nova União, Teixeirópolis, Urupá, Mirante da Serra, Ministro Andreazza, Presidente Médice e Espigão do Oeste. **Polo Rolim de Moura:** Rolim de Moura, Cacoal, Nova Brasilandia do Oeste e Alta Floresta. **Polo Vilhena:** Alvorada do Oeste, Cabixi, Cacoal, Cerejeiras, Chupinguaia, Colorado do Oeste, Corumbiara, Espigão do Oeste, Ji-Paraná, Ministro Andreazza, Ouro Preto do Oeste, Pimenta Bueno, Presidente Médici e São Francisco.

Ressalta-se, entretanto, que, para efeito de visualização destes municipios que integram cada pólo, destacados no mapa de Rondônia, com cores específicas, como mapas ilustrativos, para os respectivos polos, já foram apresentados anteriormente e poderão ser visualizados na questão 5.1.6, nesta mesma seção.

### 5.2.4 Instituição que possibilitou cursar o PROHACAP

Trata-se de uma variável independente, qualitativa, na qual optou-se por indicar cada instituição como uma categoria para análise, constatando que há um destaque na presença dessas instituições parceiras nas proporções dos dados obtidos, em relação ao número de respondentes , o que sugere a relação de poder nas parcerias.

**Gráfico 28** – Demonstrativo do número de respondente por instituição




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise dos dados, identifica-se que, no âmbito do estado, foram três segmentos os principais parceiros para a viabilização do programa PROHACAP: Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, Prefeituras Municipais, via Secretarias Municipais de Educação – SEMED`s e SEMEC`s e os Sindicatos dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia – SINTERO, SINDSMUJ, SINDSMIG, SINDSEF, SINDSERMA.

Essas instituições entraram na parceria com a contrapartida financeira parcial, pois parte desse pagamento vinha dos próprios alunos, recolhido na fonte de seus contra-cheques e como executora a Universidade Federal com o apoio gestor da Fundação Rio Madeira – RIOMAR, fundação de apoio a universidade.

Constatou-se, com base no número de respondentes, que há uma visível proporção entre o quantitativo de respondentes em relação a intermediação para a viabilização dos cursos, havendo um pequeno destaque para a Secretaria de Estado da Educação, onde predominou sua presença na etapa do PROHACAP I, em relação as demais instituições, com 284 registros, representando no contexto da pesquisa 34% dos respondentes.

Já na ordem decrescente, vêm os sindicatos, em segundo lugar, no apoio à participação dos professores no programa com 276 registros, ficando bem próximo da Secretaria de Estado, com 33,1% dos respondentes e, em terceiro lugar, as Secretarias Municipais de Educação, as quais em alguns municípios também participaram da viabilização do programa. Dessas, obteve-se 238 registros, representando 28,5% dos respondentes.

Vale ressaltar que, a Secretaria de Estado, era representada via representações de ensino e as Prefeituras via Secretarias Municipais, o que indica ter sido um grande número de parceiros se consideradas as instituiçoes individualmente, conforme consta de quadro ilustrativo próprio, na seção 2, no tópico sobre o relatório 2002 da RIOMAR.

No universo das respostas em relação aos sindicatos, aparece na maioria delas apenas a indicação de ter participado pelo sindicato, não indicando qual, porém aparecem 90 indicações, referindo-se ao SINTERO, o que sugere ter sido o sindicato com maior expressão entre os sindicatos. Houve um número bem pequeno de 26 respondentes, que indicaram ter participado por intermédio de mais de uma instituição, por exemplo, Secretaria e Sindicato, Sindicato e RIOMAR, não ficando clara a participação em que medida cada uma participou, se na inscrição por um e pagamento por outro, ou se ainda por uma outra possibilidade que foi o caso de bolsistas, que aparecem nas respostas. Por fim, constatou-se 11 questionários não-respondidos.

## 5.3 Caracterização profissional dos respondentes

Neste tópico pretende-se explicitar e discutir o “perfil”, ou a caracterização profissional desses respondentes, com o propósito de perceber suas trajetórias de atuação e formação profissional, os seus vínculos, como tornaram-se professores, como atuavam antes e como passaram a atuar após essa profissionalização em nível superior, ou seja, após a habilitação profissional. Portanto, uma forma de percebê-los profissionais.

Essa caracterização profissional, por meio de suas manifestações, podem ser consideradas como histórias de vida, pois, se verificado, quando vieram, o modo como vieram e o porquê vieram para Rondônia, percebe-se que para a maioria não tinha a finalidade de serem professores, entretanto no processo de colonização foram se tornando professores, mesmo não habilitados. A seguir, será explicitado o vínculo empregatício desses professores.

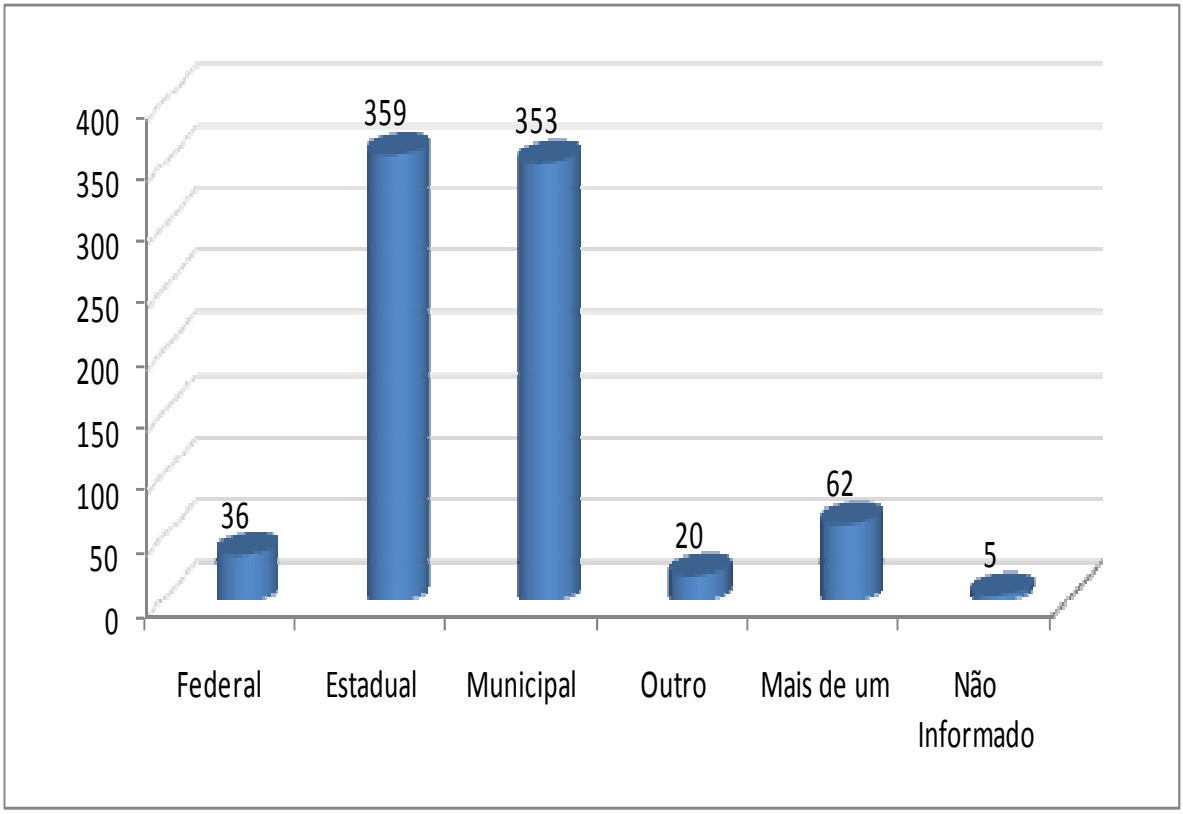
### 5.3.1 Vínculo Institucional como professor: Federal, Estadual, Municipal ou Outro

Trata-se de uma variável independente, quantitativa, que demonstra os vínculos de trabalho desses professores em termos do sistema público de educação, pois se tratava de varias instituiçoes em parceria com a Universidade e RIOMAR.

No processo de tratamento dos dados, cada uma dessas instituições se tornou categoria para análise de acordo com seus registros, conforme explicitado no gráfico a seguir, a proporção comparativa dos vínculos empregatícios dos professores com os segmentos do sistema educacional. Percebe-se que há, de certa forma, equilíbrio entre a Secretaria Estadual e as Municipais. E, também, aparecem os Federais, como aqueles que já tinham vínculos com o ex-territorio Federal de Rondônia, e que estavam à disposição dessas instituições. Constata-se ser um número relativamente pequeno de respondentes em relação aos demais segmentos identificados, com apenas 36 indicações representando 4,3%.

Nessa questão não aparece mais os Sindicatos, pois estes não são empregadores, entretanto tais dados e informações poderão dar subsídios para serem comparados nesta análise com as instituições facilitadoras, da questão anterior, ou seja, das instituições que viabilizaram seus cursos.

**Gráfico 29** – Demonstrativo do vinculo dos respondentes por instituição empregadora




**Fonte**: Elaboração do autor.

Analisando os dados, percebe-se que há respondentes com vínculos empregatícios e profissionais, das três esferas do sistema público: Federal, Estadual e Municipal.

O gráfico acima indica que as maiores evidências de vinculo estão para as Secretarias de Estado e as Municipais, onde, para a Estadual, foram registradas 359 registros representando 43% dos respondentes e no caso das Municipais, não se trata de vinculo com apenas uma Secretaria, mas de um conjunto de respondentes das Secretarias Municipais que estabeleceram a parceria com a Universidade Federal de Rondônia, sendo identificado 353 inferências o que representa 42,3% dos respondentes.

A categoria “outro” foi indicada no contexto das respostas por se tratar de casos de participantes sem vínculo com a rede pública, mas que também foram de alguma forma inseridos no programa, como no caso dos que tinham vinculo com a rede particular ou ainda os denominados bolsistas, e aqueles que não tinham vinculo nenhum com nenhuma instituição mas que se candidatou ou foram convidados a fazer um curso no programa. Assim, mesmo por se tratar de casos diferenciados, foi

considerado pelo pesquisador como relevante esse destaque, mesmo com apenas 20 indicações, representando 2,4% dos respondentes.

Semelhante a essa categoria, optou-se por destacar também aqueles respondentes que indicaram ter mais de um vinculo, caracterizando assim a diversidade dos vínculos desse professores que atuavam no sistema de ensino em Rondônia. Essa situação de mais de um vinculo empregatício ou funcional, muito comum no estado de Rondônia, trata-se de ter vinculo com o estado e com o município onde mora, com contratos emergenciais ou aqueles de 40 horas com uma instituição e 20 horas com outra; seja por necessidade das instituições ou por necessidade de complementação salarial, financeira.

A indicação municipal/estadual ou estadual/municipal foi marcante em praticamente todas as respostas, registrando-se apenas três indicações diferentes, uma municipal/particular, uma estadual/federal e uma estadual/particular. Nessa categoria, registrou-se 62 indicações representando 7,4% dos respondentes, o que não é um número expressivo, porém mereceu destaque, pois nesses casos o(a) respondente acabou tendo apoio de duas instituições para realização de seu curso.

Foi registrado, ainda, que, em seis questionários não foi respondida esta questão, portanto 06 registros de não informado, no universo das respostas.

### 5.3.2 Tempo que atua como Professor (a)

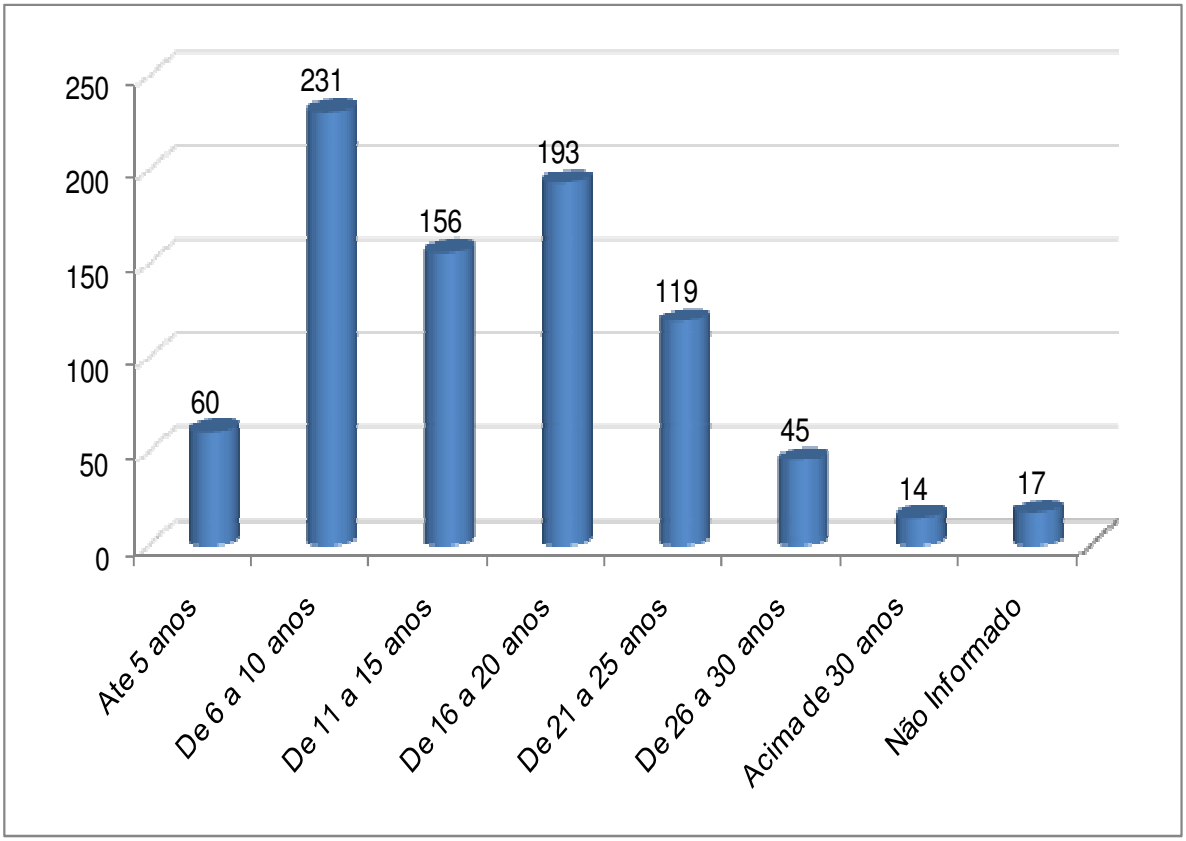
Trata-se de uma questão com dados independentes e quantitativos, que demonstra o tempo de atuação profissional desses professores respondentes. Por se tratar de um universo muito variado em relação às respostas obtidas, optou-se por fazer o agrupamento das informações em escala estatística, variando em intervalos de 5 em 5 anos, tendo como referência o menor e o maior tempo, variando de até 5 anos a até mais de 30 anos, como categorias para análise.

Nos casos de questões com essa variedade de respostas, o processo de tratamento dos dados se tornou muito complexo, dada a quantidade de respondentes, requerendo após a digitação o agrupamento das informações por questão do questionário; que fosse efetuada a leitura prévia de todas as respostas obtidas, para então realizar a categorização. Feita a identificação por grupos de tempo, dentro das escalas estabelecidas, foi efetuada de forma manual a

numeração das categorias para então serem lançados esses números representativos das categorias, no programa estatístico.

Após esse lançamento, foi realizada a revisão da digitação para então gerar o quadro estatístico com a frequência de cada categoria e os respectivos percentuais, para então gerar o gráfico ilustrativo. A seguir, os dados obtidos e a análise.

**Gráfico 30** – Demonstrativo do tempo de prática docente dos respondentes




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise, observa-se que os dados mais relevantes concentram-se entre 06 e 25 anos, com o maior destaque para o período entre 06 e 10 anos, seguido do bloco entre 16 e 20 anos, o que vem a confirmar os reflexos do crescimento da demanda por professores em decorrência dos fluxos migratórios, o que sugere dois tipos de professores-leigos, os recentes e os antigos.

Chama a atenção o fato de, como categoria individual, o maior número de respondentes ter iniciado sua atuação profissional no final dos anos 1990 e inicio dos anos 2000, ou seja, indica terem iniciado suas atuações paralelas ao programa e o outro grupo dos mais antigos, ter  Iniciado suas atuações no final dos anos 1980 e inicio dos anos 1990.

Em detalhamento dos dados, constata-se que a primeira categoria foi a de até 5 anos de atuaçao profissional com 60 registros, representando 7,2% dos respondentes, os quais iniciaram de 2002 em diante, daí agrupados com a segunda categoria, de 06 a10 anos, obteve o maior número de respondentes com 231 registros, representando 27,7% dos respondentes. Esse percentual se agrupado subiria para 34,9% dos professores que iniciaram a atuaçao profissional, praticamente de forma simultânea com a realização do programa.

Tal fato reforça os dados da existência de dois grupos, dos antigos e novatos, pois 65% dos respondentes são professores dos anos 1980 em diante, portanto marca dois períodos: o dos fluxos migratórios e assentamentos rurais e o do PROHACAP.

Constatou-se que, a partir da terceira categoria, todos os respondentes tinham acima de 10 anos de atuação, ou seja, na terceira categoria, com um número de 156 indicações, representou 18,7% dos respondentes, indicando que todos eles já tinham mais do que 04 anos de atuaçao profissional antes de iniciar o programa.

Na quarta categoria, com 193 registros, representa 23,1%, revelando um número expressivo de respondentes com entre 16 a 20 anos de atuaçao profissional, portanto com no mínimo já 09 anos de atuaçao profissional antes de iniciar o programa; Tais profissionais atuavam antes mesmo da edição da nova LDB.

Do mesmo modo, com expressiva indicação, a categoria de entre 21 a 25 anos representa um percentual de 14,3% com 119 respondentes, todos com mais de 14 anos de atuação profissional antes do PROHACAP. Isso considerando o intervalo de tempo entre o inicio da atuaçao profissional e a aplicação do questionário.

Além dessas, destacaram-se mais duas categorias, a de entre 26 a 30 anos e a de acima de 30 anos, representando respectivamente 5,4 e 1,7%. Se agrupadas essas cinco categorias acima de 11 anos de atuação passam a representar 63,2% dos respondentes, demonstrando serem os veteranos o maior percentual de professores leigos atendidos por esse programa. Efetivamente os professores considerados leigos, nos anos 1980 e 1990, que vieram atuando durante e após os acentuados movimentos migratórios. Portanto, se considerar todas essas categorias, constata-se que o tempo de atuaçao profissional desses professores se distancia em muito do inicio do programa.

Foi identificado ainda que em 17 questionários não houve essa resposta, representando 2% de não informados. Assim, o cruzamento das informações permite associar o tempo de atuação profissional com o tempo que chegaram em Rondônia, portanto são efetivamente os motivadores da realização do programa.

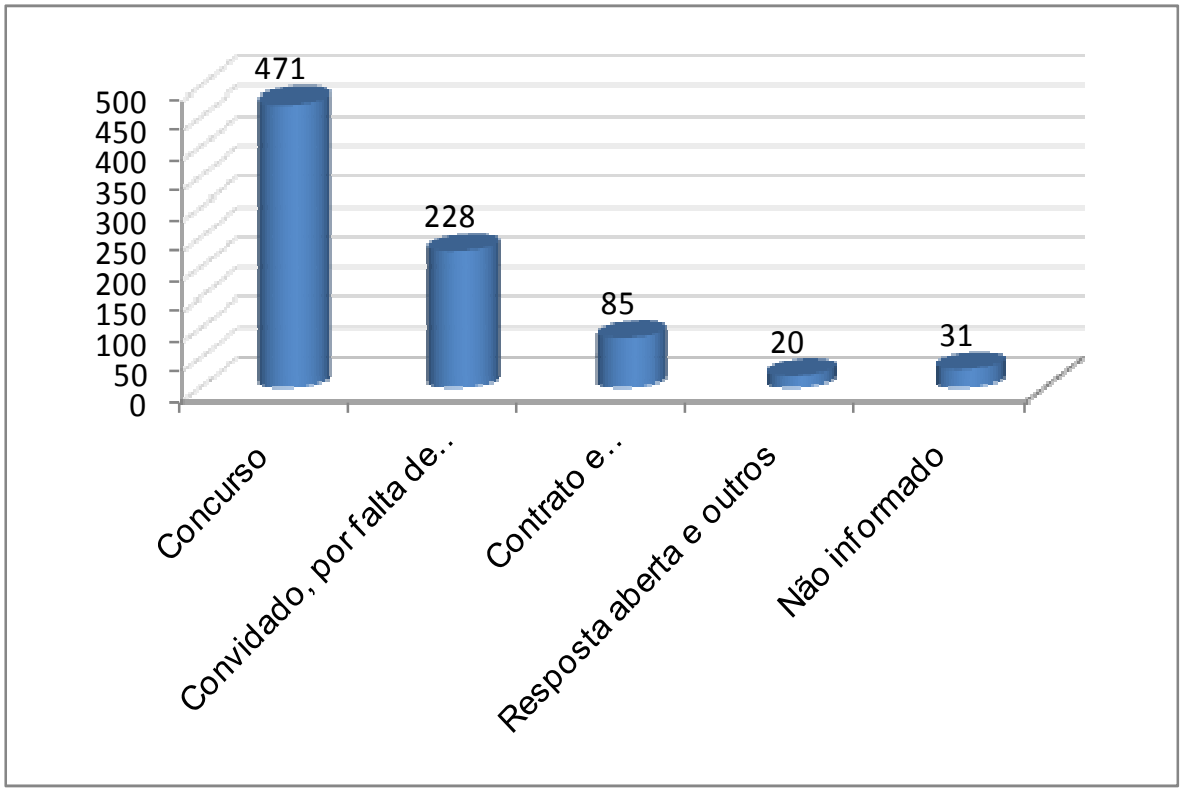
### 5.3.3 O modo como se tornou professor (a) do sistema público de ensino em Rondônia

Diante desses elevados índices de professores leigos no Estado de Rondônia, e do fato de buscarem o programa para suas formações merece uma reflexão: como esses professores se tornaram professores? Como atuavam antes do PROHACAP e como passaram a atuar após esse programa? Como se deu essa construção do saber teórico para sustentar o saber prático? Questões essas que serão explicitadas aqui e na próxima seção.

Assim, essa questão busca explicitar o modo como esses professores se tornaram professores do sistema público de educação. Trata-se de uma variável de caráter qualitativo dependente, que permite perceber a voz do respondente sobre o modo de como se tornou professor. Há respostas frias, como por exemplo, “concurso”, porém, a maioria das respostas apresentam complementos explicando a resposta.

Para o estabelecimento das categorias levou-se em consideração as informações mais frequentes que iam ganhado destaque na leitura, daí no processo de agrupamento e valorização das respostas foi possível identificar quatro grupos de respostas, ainda que tenham entre elas muita semelhança. Esse foi o modo encontrado pelo pesquisador de mostrar o universo de possibilidades disponibilizadas à época para se contratar os professores, diante das necessidades que a realidade impunha, ou, dispunha. O gráfico a seguir demonstra tal realidade.

**Gráfico 31** – Demonstrativo da forma como os respondentes se tornaram professores




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise dos dados, as categorias estão dispostas em ordem decrescente de registros e percentuais. A primeira categoria “Concurso” e também a mais expressiva, no conjunto das respostas, ganha destaque com 471 registros, correspondendo a 56,4% dos respondentes, cujas respostas, em sua maioria, foram simples e objetivas, citando apenas “concurso”, ou deixando a palavra em destaque quando a resposta era combinada com alguma outra explicação, sendo possível perceber a convicção, numa espécie de orgulho, em responder que foi por meio de concurso.

Apareceram respostas citando concurso, combinadas com outro modo de entrada anterior ao concurso, convite, contrato, daí ter sido considerada como outra categoria de respostas, mas o concurso se deu praticamente para o total dos respondentes, ainda que não tenha entrado para o magistério por esse meio, mas, posteriormente, havia o concurso para a efetivação da função.

A segunda categoria, com 228 registros, correspondendo a 27,3% dos respondentes, foi identificada no tratamento dos dados por algumas palavras-chave: convidado, por falta de professores, por indicação. Deram então sustentação para definição dessa categoria alguns termos tais como: *convidado com magistério;*

*seleção de currículo; por necessidade da localidade; por indicação da comunidade; teste seletivo; por falta de professores; por indicação.*

As evidências demonstram que para uma grande parcela desses professores, o modo de entrada era de acordo com a demanda local e a urgência em atender as escolas, algo informal ou de extrema urgência, daí adotar mecanismos de solução "o mais rápido possível", portanto eram os únicos com quem se podia contar á época.

Essas respostas demonstram histórias de vida, da colonização e da educação em Rondônia, revestidas de simplicidade e sinceridade de quem vivenciou cada uma destas situações, dando assim maior relevância e autenticidade para a pesquisa, pois, além de demonstrar o perfil desses professores leigos pesquisados, indica o modo como iniciaram no magistério.

Fica evidente a carência de professores à época e certamente as lacunas do ponto de vista teórico e metodológico para o exercício da prática pedagógica, pois muitos deles estavam na zona rural, nas linhas, longe das sedes dos municípios, revelando a construção de uma prática sem o suporte teórico necessário. Tais situações, das relações entre teoria e pratica, ou, prática e teoria, serão melhor explicitadas mais adiante nas questões relativas a como eram suas práticas antes e após o PROHACAP.

Outro formato de resposta para explicitar o modo como se tornou professor, gerou a terceira categoria, que se revela mista entre a primeira e a segunda, tendo como palavras-chave, dada suas evidências: contrato e concurso – magistério e concurso. Com 85 registros representam 10,2% dos respondentes, demonstrando na maioria das respostas que entraram por um processo semelhante ao da segunda categoria, porém efetivado posteriormente por concurso, demonstrando dois processos de entrada, um por intermédio de contrato emergencial e outro por concurso; magistério e concurso; teste seletivo e concurso; contrato CLT; convite e concurso.

O que chamou a atenção para defini-la como tal foi exatamente essa combinação de respostas em dois momentos. Essas respostas reforçam as histórias de vida desses professores, bem como demonstram a diversidade de situações nas quais os professores ingressaram no sistema público de ensino.

Outro grupo de respostas identificado, que acabou se tornando a quarta categoria para análise, foram as "respostas abertas e outros", com apenas 20

registros representando um baixo percentual de 2,4%, porém chamou a atenção o modo das respostas.

Essas respostas diferem completamente das apresentadas nas categorias anteriores, bem como reforçam a diversidade de situações nas quais esses professores respondentes se tornaram professores, apresentando respostas que perpassam dentre elas, por respostas opinativas abertas; com comentários ás vezes evasivos; por falta de opção; através do próprio programa; por acaso; por exigência da família; veio passear encontrou emprego e ficou; sonho e oportunidade.

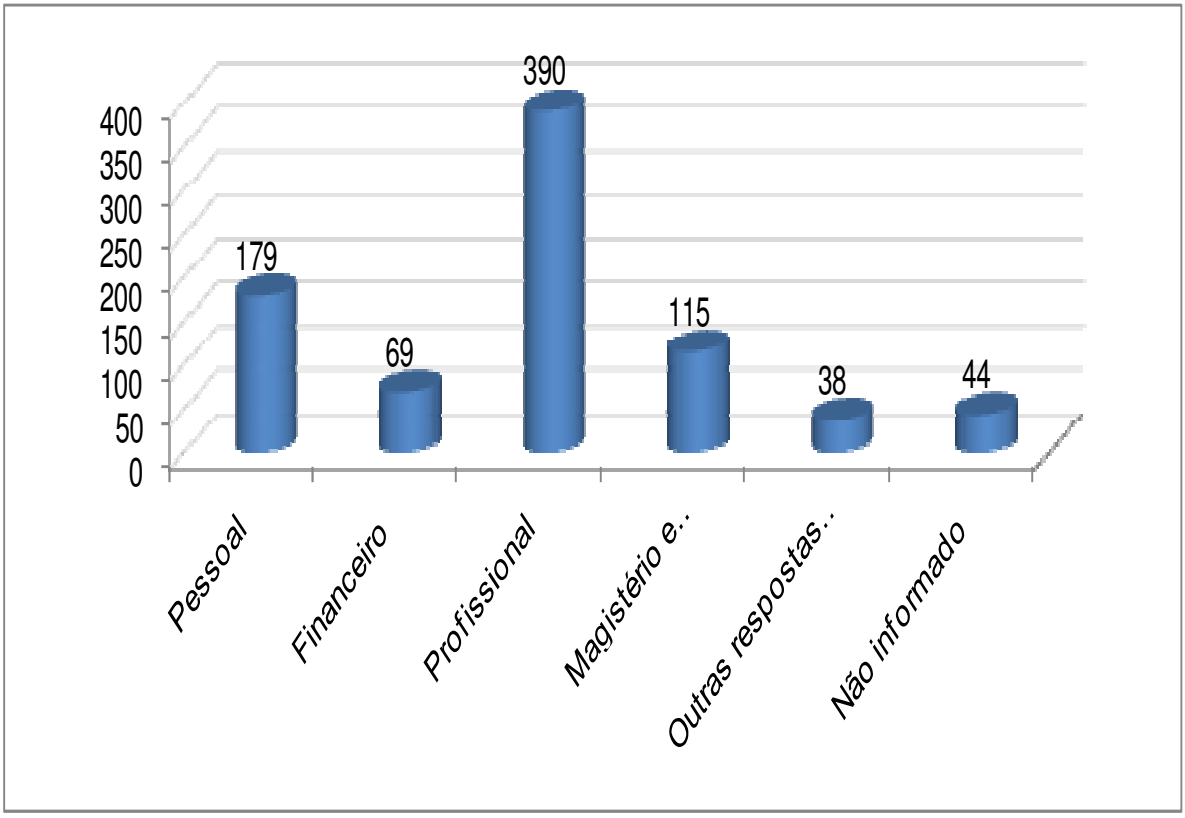
Ainda como categoria cinco, foram identificados 31 questionários sem respostas nesta questão, correspondendo a 3,1% dos respondentes, considerados como não informados.

Percebe-se que o universo de situações, pelas quais esses professores passaram para se tornar professores do sistema público de ensino, ultrapassou mais de 10 situações, o que revela a realidade da trajetória desses professores.

### 5.3.4 Motivos para ingressar no sistema público de ensino em Rondônia

Trata-se de uma variável de caráter qualitativo dependente, com um universo muito vasto de respostas, fazendo presente a voz dos respondentes, sendo distinguidas em 05 (cinco) grupos de respostas para análise, os quais poderão ser visualizados no gráfico a seguir.

**Gráfico 32** – Demonstrativo dos motivos para ingressarem no serviço público




**Fonte**: Elaboração do autor.

Os resultados demonstram a tomada de decisão como fato histórico na vida desses professores. Percebe-se como eles se constituem professores e por que, como opção de vida para a maioria, e, para alguns, por falta de opção também fizeram dessa oportunidade a opção de vida.

Constata-se que os principais fatores perpassaram por questões pessoais, financeiras, profissionais e por necessidades locais. O financeiro mesmo não tendo sido a categoria mais expressiva, ele se situa entre o pessoal e o profissional, como causa e consequência direta e indireta, ou até mesmo de sobrevivência.

Essas duas questões, de como e por quê se tornou professor, revelam como base para compreensão do processo de profissionalização desses professores; começa-se efetivamente a ouvir a voz e a perceber a presença dos sujeitos pesquisados e por consequência a formação, a profissionalização e a atuação profissional desses professores que se tornam habilitados, livres do rótulo – “leigos”.

Em análise dos dados, foi identificada como a primeira categoria, o motivo “Pessoal”, para ter se tornado professor, com 179 registros, representando 21,4% dos respondentes. Foram consideradas, como de caráter pessoal, as manifestações:

por gostar da profissão; um sonho; carisma: por falta de opção; por vontade dos pais; por necessidade de ocupação. Aparecem a família e a questão do sonho, como elementos determinantes de suas escolhas.

A segunda categoria evidenciada nas respostas foi o aspecto “Financeiro”, já comentado antes do quadro demonstrativo, a qual obteve 69 inferências representando 8,3% dos respondentes. Foram manifestações diretas, porém o aspecto financeiro, como fator da opção ou do motivo para se tornar professor, está presente em muitas outras respostas como desdobramento do motivo principal, colocando o financeiro em segundo plano, em respostas conjugadas, por isso ou aquilo e também pelo financeiro.

Percebe-se que de alguma forma as respostas relacionadas ao financeiro, por mais diretas que elas estejam, indicam uma relação de necessidade pessoal, familiar ou profissional. As respostas revelam ter havido uma razão motivada por uma necessidade, seja pessoal, profissional, ou da localidade. O que poderá ser confirmado na categoria a seguir.

Com a maior evidência de respostas, a Terceira categoria “Profissional”, com 390 registros, representa 46,7% dos respondentes. A mesma foi definida em meio a um conjunto de respostas aproximadas, perpassando por manifestações das razões pelas quais ingressou no sistema público de ensino, entendidas como razoes profissionais, tais como: por vocação; por necessidade de ter emprego e/ou estabilidade; pelo desejo de ter uma graduação; pela oportunidade de trabalho; para ter uma profissão; por opção de trabalho e oportunidade de emprego e estudo.

As opções ficam divididas. Percebeu-se, de acordo com os dados, que a adesão desses professores ao sistema público de ensino, em grande parte, não foi efetivamente pelo desejo de serem professores e sim por questões circunstanciais e/ou por necessidade da localidade, especialmente os que não tinham magistério e nem graduação, portanto se tornaram professores “leigos”, para depois então se constituírem professores-“habilitados”.

São fortes as evidências de oportunidade e necessidade de trabalhar, destacando mais uma vez suas historias de vida pessoal e profissional, por ângulos diferentes e em momentos diferentes. Há respostas que revelam a verdadeira trajetória desses professores; isso vai delineando também a construção da identidade desses professores.

O exercício de seleção das respostas para o estabelecimento de categorias, requereu muita atenção, pois as questões pessoais, financeira e profissional estiveram muito próximas, daí ter sido uma atividade de leitura e agrupamento de respostas que, em alguns momentos dava a impressão de serem as mesmas coisas, ou se confundiam entre si, pois apareciam nas respostas mais de uma indicação, ou uma como desdobramento da outra, então a opção do pesquisador foi a de selecionar o tom mais evidente, a ênfase da resposta, dando assim, maior e melhor compreensão das manifestações dos respondentes.

Ainda no conjunto de respostas, a quarta categoria, contrapondo a anterior, foi marcada pelos indicativos de que aderiram ao sistema público de ensino por opção de serem professores. Foi identificada como “Magistério e necessidade local”, com 115 registros, representando 13,8% dos respondentes, ficando muito evidente a relação com a necessidade local, numa espécie de simbiose entre a pessoa e o local onde morava, o que demonstra mais uma vez a dupla necessidade, a pessoal (emprego, salário) e a local, da comunidade.

Para os que tinham o magistério, o caminho era mais rápido para o atendimento das necessidades das comunidades, revelando assim a necessidade de professores naqueles momentos. A necessidade local da época, gerou a absorção desses professores que, de uma forma ou de outra, por uma razão ou outra, foram motivados para se tornaram professores.

Nesse diálogo com os dados, foi possível perceber a riqueza das respostas, a interrelação entre elas, por exemplo, as repostas onde externam que ser professora era um sonho de criança, daí a palavra sonho estar muito presente nas respostas.
Ao contrário da categoria anterior, para muitos, ser professor sempre foi um desejo, agora é a demonstração da realização desse sonho e cursar um curso em nivel superior, para sua habilitação, foi a grande oportunidade, a maior vitória; significou, além de profissional, segurança financeira.

Outras respostas apresentadas de forma aberta e opinativa, também ganharam destaque e foram agrupadas como a Quinta categoria de “Outras respostas”, com 38 registros, representando 4,6% dos respondentes, demonstrando assim o grande universo de respostas dos professores pesquisados.

Por fim, a categoria de “Não informado”, em 44 questionários essa questão não foi respondida, representando 5,2% dos respondentes.

### 5.3.5 Disciplina(s) que os professores ministravam antes do PROHACAP

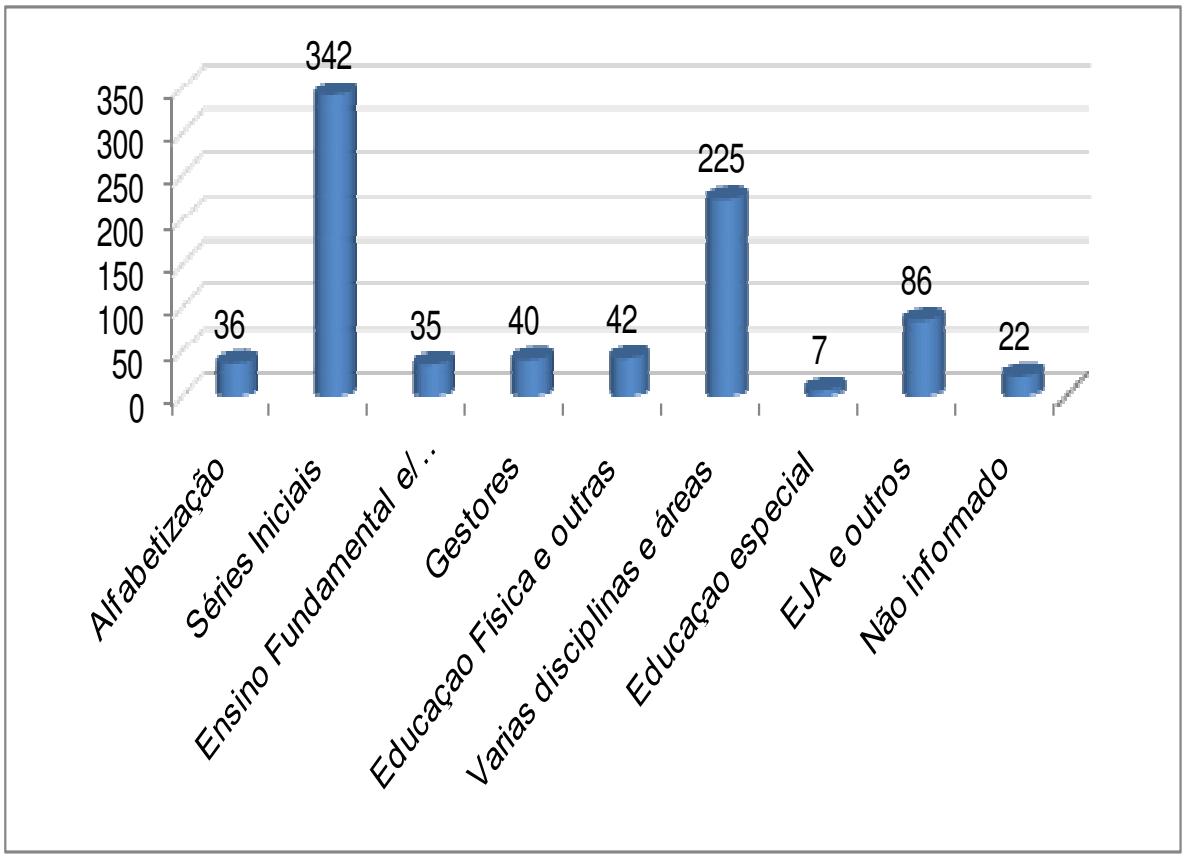
Trata-se de uma questão de caráter quantitativo, independente, dadas as características das respostas, onde saber a disciplina ministrada acabou se tornando uma informação secundária para a pesquisa, porém se tornou de grande relevância constatar o ecletismo em que esses professores trabalhavam antes do PROHACAP, enquanto leigos, por falta de uma habilitação.

Ainda que o maior foco de atuação fosse nas series iniciais, pelo fato de não terem habilitação de nivel superior, em muitos casos eram solicitados a ministrarem disciplinas variadas e em níveis de escolaridade diferentes. Eram designados para ministrar disciplinas de acordo com a necessidade.

Há indicativos nas respostas de que tal ecletismo se dava pelo fato de não possuírem uma habilitação especifica, daí pelo fato de serem considerados leigos, eram designados de acordo com as necessidades das escolas e de acordo com o direcionamento da Direção da escola. Por se tratar de questão aberta, houve uma variedade de respostas, muitas delas com indicativos de atuação em mais de uma área. Há também respostas que indicam, não a disciplina, mas a faixa de escolaridade, por exemplo: alfabetização. Fato esse que posteriormente se inverte após a conclusão do curso de graduação, passando a atuarem em áreas especificas, habilitados.

Após o tratamento manual dos dados, foram identificados 08 grupos de respostas, além do de não-informados. Cada grupo de respostas foi identificado por uma palavra-chave, como categoria, recebendo um número em ordem crescente, para inserção no programa de dados estatísticos, para gerar a frequência e os percentuais de cada uma delas, as quais poderão ser visualizadas no gráfico a seguir.

**Gráfico 33** – Demonstrativo dos respondentes por disciplina que ministra




**Fonte**: Elaboração do autor.

Em análise, a categoria 1 “Alfabetização”, indica a atuação com alfabetização e educação infantil. Esta teve um índice de 36 manifestações, correspondendo a 4,3% dos respondentes. Percebe-se nas respostas a variação de denominação para essa faixa de escolaridade, ora infantil, ora alfabetização, mas todas tendo o mesmo sentido. Houve também respostas combinadas indicando atuarem na alfabetização e séries iniciais, daí considerar a ênfase na alfabetização.

A Categoria 2, “Séries Iniciais”, com 342 registros, correspondendo a 41% dos respondentes, revelou a atuação mais expressiva dos professores. Foram consideradas nessa categoria as respostas indicando atuação nas séries iniciais, ensino de 1ª. a 4ª. série e de 1º. ao 5º. Ano.

Esses dados, indicando essa atuação expressiva, de acordo com o tom das respostas, sugerem dois fatores: alguns por terem cursado só o magistério e os outros por não terem habilitação especifica, daí não poderem atuar nas séries acima eram direcionados para trabalharem com crianças nas séries iniciais, ou por determinação da direção.

Ainda que agrupadas as respostas em torno de um eixo ou palavra chave, as mesmas foram bem variadas, sendo possível perceber que, quando afirmam trabalhar nas séries iniciais, muitas das respostas eram complementadas com a discriminação das disciplinas consideradas como básicas: (Português, Matemática, Ciências, História e Geografia), ou então afirmando trabalhar com todas as disciplinas das séries iniciais, ou de 1ª. a 4ª.. As terminologias empregadas foram várias.

A categoria 3, “Ensino fundamental e/ou Médio”, com 35 registros, representa 4,2% dos respondentes, indicaram atuarem no ensino fundamental de 5ª. a 8ª e com ensino médio e /ou indicando trabalhar nos dois níveis, fundamental e médio. Nesse caso, já indicam de forma objetiva a(s) disciplina(s) que trabalha(m) e a série, ou as séries desses níveis de escolaridade. Percebeu-se, assim, o ecletismo da atuação de alguns professores, que trabalhavam com disciplinas afins, mas de áreas diferentes, assim o foco da análise não ter sido destacar as disciplinas, mas demonstrar o ecletismo e o volume de disciplinas que os mesmos assumiam em suas práticas docentes, como resultado da falta de uma habilitação especifica.

Como consequência desse ecletismo e da necessidade, como atuação profissional, foi identificada a quarta categoria para análise, a de “Gestores”, com 41 registros, significando 5,0% dos respondentes.

A mesma ganha destaque pela ênfase nas respostas, de forma direta e objetiva, dos respondentes que atuavam não com disciplinas mas como gestores, tanto com direção e supervisão, como inspeção e em outras funções administrativas não especificadas, apenas com indicação de que atua em função administrativa, certamente em secretarias das escolas ou como técnico das secretarias de educação. Isso indica que foram alunos do programa não só quem estava em sala de aula, daí o ecletismo dos alunos do programa, demonstrando a abertura que foi dada para participação no mesmo.

Chama a atenção o fato de que para serem professores tinham a necessidade de terem uma habilitação, por serem considerados professores “leigos”, do mesmo modo, a exigência seria para os gestores também, pois todos esses alunos eram considerados leigos, daí surgir ou emergir outro conceito, ou segmento dentro da pesquisa, o de “gestores leigos”, pois atuavam em funções tradicionalmente consideradas para especialistas, gestão, supervisão, inspeção. Da

mesma forma, apareceu uma resposta que chamou a atenção, a de alguém que indicou trabalhar com assessoria pedagógica. Nessa lógica e na perspectiva de formação do programa, poderia então ser considerado como “assessor leigo”.

A categoria 5, “Educação Física e afins”, destacou-se no âmbito das respostas, pelo número de referências a essa disciplina, seja individual ou agrupada com outras disciplinas. As respostas indicavam de forma específica a disciplina de Educação Fisica e/ou esportes e em outras indicavam trabalhar com Educação Física e outra disciplina, afim ou não, como sociologia, artes, religião, daí considerar a ênfase na resposta Educação Física, que vinha como destaque inicial da resposta, ganhando assim uma especificidade de categoria, com um índice de 43 registros, representando 5,1% dos respondentes.

Nesse caso, acentua-se ainda mais o ecletismo de alguns desses professores, pois trabalhar com Educação Física requer habilitação especifica, logo estaria atuando em áreas diferentes; Educação Fisica, esportes e outras, sem necessariamente serem afins com a área. Em algumas respostas indicaram somente Educação Fisica, em outras, “agora” com Educação Fisica, o que significa ter trabalhado com outras disciplinas, anteriormente, e, por alguma razão, foi designado para atuar com essa disciplina.

A categoria 6, “Várias disciplinas e áreas” com 225 registros, correspondendo a 26,9% dos respondentes, o que significa um número expressivo de respostas. Foi identificada no processo de tratamento dos dados, com ligeira semelhança com a categoria 3, relacionada com o Ensino fundamental e/ou médio, porém, o que as diferencia, é que no caso da primeira tinha a especificidade de disciplina por área e/ou nivel de escolaridade, e, nesta, a diferença está na atuação com várias disciplinas e em áreas diferentes, ou seja: Ensino fundamental de 5ª. a 8ª. e/ou Médio, com disciplinas de áreas diferentes.

Essa é a categoria que indica o maior índice de ecleticidade dos respondentes, diante das diversas áreas indicadas e os focos de atuação dos professores pesquisados, os quais tinham uma atuação efetivamente polivalente em suas escolas. Por um lado, demonstra uma experiência diversificada e, por outro, ao buscarem suporte teórico, essa relação prática-teoria-prática ganha mais sentido, pois os professores-alunos passam a ver e dar outro sentido às suas práticas a partir das teorias estudadas e assimiladas, daí a necessidade dessa formação especifica

para uma melhor qualidade de ensino. Tinham que fazer fazendo; isso ganha sentido na pesquisa, o caráter da formação e profissionalização desses professores “leigos ecléticos”.

Também ganhou destaque como categoria 7, a atuação especifica com a “Educação Especial”, mesmo com apenas 7 registros representando menos de 1% dos respondentes, dada sua especificidade no contexto das escolas. Mesmo assim, ela não aparece como resposta especifica, vem também em conjunto com outras áreas de atuação dos professores, no contexto do ecletismo, revelando que também não era ministrada por especialistas habilitados, e sim por professores que tinham afinidade com essa área de atuação, atuando, portanto, com esta e com outras disciplinas.

“EJA – Educação de Jovens e Adultos e Outras”, com 86 registros, representando 10,3% dos respondentes, foi identificada como categoria 8, representando o conjunto das demais respostas que surgiram de forma isolada, indicando disciplinas ou áreas especificas de atuação, com poucas registros, porém o conjunto dessas respostas agrupadas ganhou expressão. Foram então consideradas nesta categoria as seguintes áreas e disciplinas: EJA, língua portuguesa, Artes, Matemática, Historia, Geografia, Química, Multimeios, Biblioteca, Laboratório de Informática, Educaçao religiosa, TV Escola, Inglês.

Todas essas áreas ou disciplinas apareceram em sua maioria nas respostas, de forma agrupada com outras disciplinas, porém aqui elas aparecem destacadas, como disciplinas e áreas do universo eclético de atuação do professor respondente, tendo se destacado o maior número de registros para língua portuguesa ou português e geografia. Enfim, foi percebida essa atuação eclética em praticamente todos os segmentos de ensino e disciplinas básicas do currículo escolar, em três formatos: atuavam com uma mesma disciplina em níveis de ensino diferentes; atuavam com disciplinas diferentes, no mesmo nivel de ensino; E, ainda, atuavam com disciplinas diferentes em níveis de ensino diferentes.

Por fim, representando 2,2% dos respondentes, apareceram 22 questionários sem informações nessa questão.

### 5.3.6 Atuação profissional antes do PROHACAP

Esta questão no contexto da pesquisa pode ser considerada como uma das questões de grande relevância, pois permite perceber o fio divisor das relações com o PROHACAP e das contribuições do mesmo para a profissionalização docente, a partir das percepções dos respondentes, de como eles se viam antes do programa e como eles passam a se perceber depois.

Portanto, remete e discute diretamente os aspectos da atuação e formação profissional desses professores, pois foi assim que se deu o processo de atuação dos mesmos; primeiro foram ser professores e depois se tornaram professores habilitados.

A mesma tem caráter dependente e qualitativa, dada as características das respostas livres, as quais por ter sido muito abrangentes e muito parecidas em seus sentidos, foram sub-divididas em três blocos de respostas, tornando-se assim as categorias para análise.

O primeiro, com maior número de registros concentrou-se nas palavras-chave “com limitações e dificuldades” , indicando como se dava a prática desses professores. Por limitações e dificuldade considerou-se uma série de fatores relacionados a questões de formação, pessoais e institucionais.

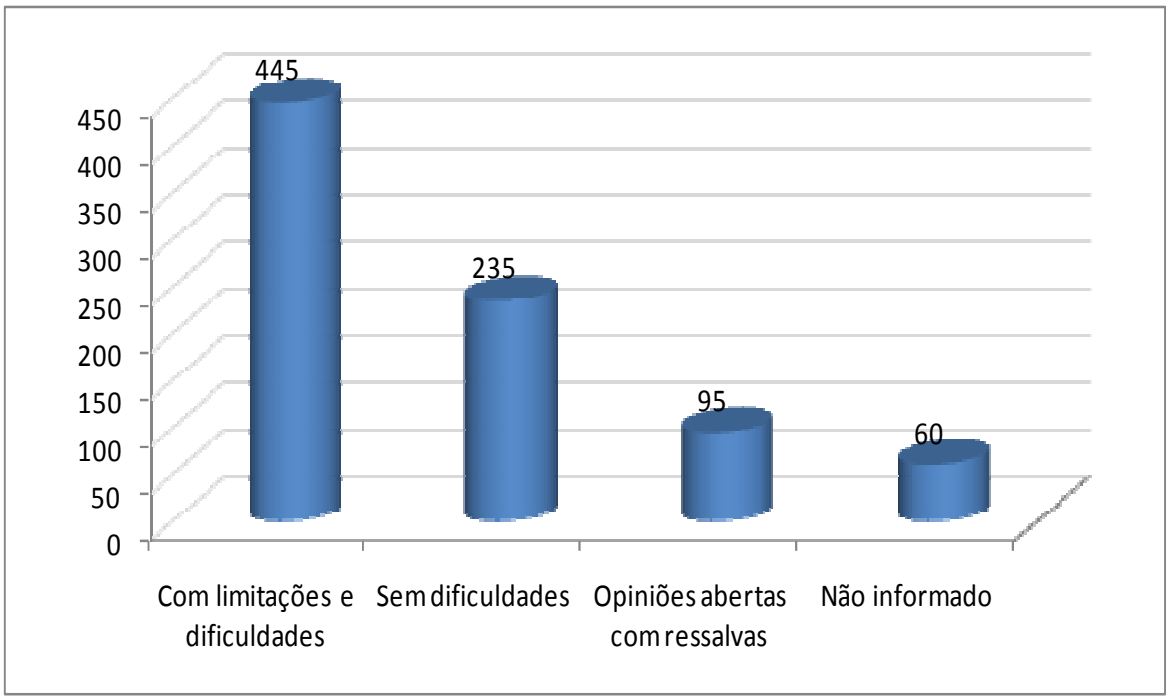
O segundo, ao contrário, foram manifestações em torno das palavras-chave “sem dificuldades” ou “como normal”. Nessas respostas, os professores ainda que tenham convivido com dificuldades, externam certo otimismo de “botar a mão na massa”, afirmando terem algum domínio do que faziam, destacando suas iniciativas, atuações com comprometimento, participação, dentre outros que serão destacados na análise.

No terceiro bloco, as manifestações, em menor proporção, foram opinativas, consideradas como “Opiniões abertas com ressalvas”, respostas abertas e livres. Ainda como categoria os questionários “não informados”, de não respondentes.

Nesse conjunto de respostas, pretende dar a dimensão de como funcionavam as escolas e como atuavam esses professores, além de retratar a verdade da realidade vivida e construída por eles, como história de suas práticas docentes.

Os resultados poderão ser visualizados no gráfico a seguir, bem como na análise em seguida.

**Gráfico 34** – Demonstrativo de como percebiam sua prática pedagógica antes do PROHACAP




**Fonte**: Elaboração do autor.

Em análise aos dados, a categoria 1 retrata as "limitações e dificuldades" desses professores em suas atuações profissionais antes do PROHACAP. Com 445 manifestações, representando 53,3% dos respondentes, as respostas perpassaram pelos seguintes aspectos: restrita; tradicional; repetitiva; tinha insegurança; tinha visão limitada; incompleta e pobre de conhecimento; tinha dificuldades em pesquisa; não era tão boa; atuava com incertezas; grandes dificuldades; limitada; era difícil; regular; uma visão menos ampla; razoável; necessidade de preparar melhor;muito passiva; prática sem teoria; não tinha matéria definida; preso ao livro didático.

Essas histórias de vida e de suas trajetórias pedagógicas e acadêmicas podem ser explicadas, numa relação entre a realidade vivida e o desejo de buscar conhecimentos para superar tais dificuldades e limitações.

Suas manifestações demonstram a realidade em que os mesmos atuavam, de uma forma bastante simples e direta, como se sentiam como pessoas e como profissionais, os quais, como seres sociais, por vezes se sentiam discriminados, numa espécie de "professores de segunda categoria" por não serem formados, daí o sentimento de que na escola existiam dois segmentos de professores, os formados e os "leigos". Além da manifestação marcante de uma atuação submissa, com

insegurança e incertezas, mas demonstrando a certeza de que lhes faltava base teórica, conhecimentos, autonomia e voz.

A categoria 2, ao contrário da primeira, foi constituída por manifestações que indicaram “sem dificuldades”, com 235 indicações, representando 28,1% dos respondentes, tendo perpassada a seleção das respostas pelas seguintes manifestações a respeito de como era sua atuação antes da habilitação: Boa; só faltava o diploma; sempre fui esforçada; quase igual a de hoje; sempre trabalhei com turmas de 5ª. a 8ª. série; sempre participei de cursinhos de capacitação (estes se referem a curso de formação continuada, oferecidos periodicamente e via de regra, pela secretaria); normal pois sempre trabalhei com compromisso e responsabilidade; me dedicava muito; sempre fui atuante; com os conhecimentos do magistério; procurava buscar meios; ousadia.

Percebe-se, nas manifestações desses respondentes, grande otimismo e elevada autoestima, mas também um tom de auto-suficiência, não tinham dificuldades ou é uma forma de não dar o braço a torcer, pois as condições de trabalho eram as mesmas dos respondentes que admitiram ter dificuldades e limitações, porém demonstram que mesmo em meio as dificuldades realizavam seus trabalhos.

O tom das respostas é diferente do anterior, falam das suas dificuldades e estes falam das suas atuações, como se “não tivesse tempo ruim” mesmo em meio as dificuldades iam fazendo, o que não implica que os outros não faziam também; a diferença está no tom das respostas. Alem disso, sobre suas atuações antes do PROHACAP, muitos reconhecem que cometeram erros antes e manifestam que com o PROHACAP já houve mudanças em suas práticas, ou seja, percebem ter melhorado muito com o desenvolvimento da parte teórica, como forma de abrir caminhos para o crescimento profissional, já reconhecendo seus avanços.

Nesse diálogo com os dados foi possível perceber a presença dos respondentes; muitos deles, ao falarem de como eram suas atuações antes, reconhecem que não atuavam bem, mas que buscavam melhorar e que com o suporte teórico as práticas foram mudando.

A categoria 3, foi definida a partir de respostas abertas e comentadas ou opinativas, explicativas ou criticas, portanto considerada como de “opiniões abertas com ressalvas”, com 95 registros, representando 11,4% dos respondentes.

Cada uma das categorias apresenta um tom de respostas diferentes, demonstrando como pensam esses professores sobre eles mesmos, ainda que manifestando que eram inseguros, que faltava suporte teórico, retratam de forma clara como atuavam antes; numa espécie de respostas descritivas.

Houve manifestações também de que antes atuavam com insegurança, no campo das incertezas, por não terem estabilidade profissional, pelo fato de não serem habilitados, daí explicar também a garra, a corrida para aproveitarem a oportunidade, tanto pela habilitação, quanto pela segurança profissional.

Por fim, como categoria 4, “não informado” foram registrados 60 questionários sem respostas a respeito de suas atuações antes do PROHACAP, representando 7,2% dos respondentes.

Passa-se a seguir para as dimensões do Curso, da Profissionalização e da Atuação profissional, após o PROHACAP.

# 6 DIMENSÕES DO CURSO, DA PROFISSIONALIZAÇÃO E DA ATUAÇÃO PROFISSIONAL

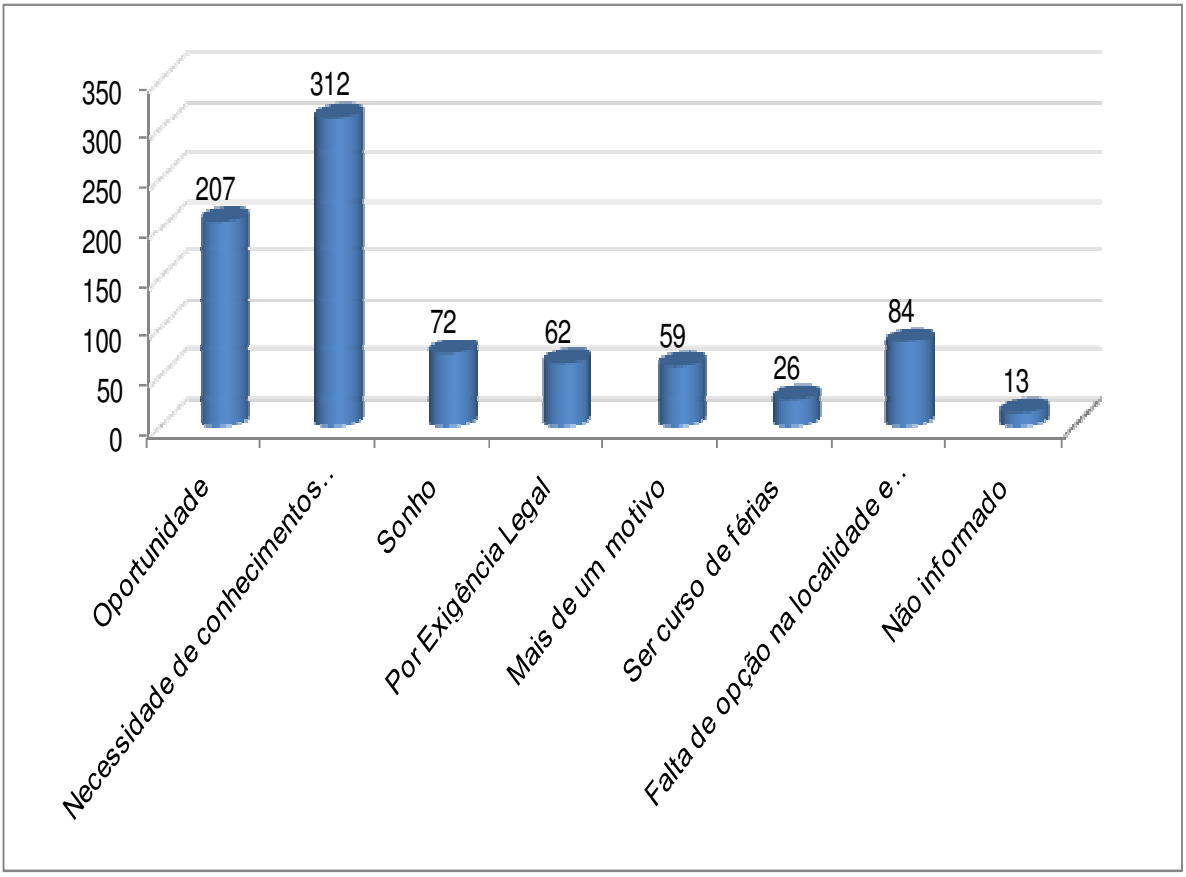
Nesta seção apresentam-se os dados relativos ao grau de satisfação dos professores com os cursos oferecidos pelo PROHACAP, destacando-se os motivos que os levaram a cursar o PROHACAP; Se estão cursando o curso do seu interesse; As principais dificuldades encontradas durante o curso; e se, Uma vez concluído o curso pretende cursar outros cursos de graduação ou de pós. Neste caso, este tópico está subdividido em 03 (três) sub-tópicos, que ganharam status de tópico: se Sim ou Não; Se sim, Qual; e no caso afirmativo,Por quê. Perfaz-se assim 06 (seis) questões. São questões de caráter Qualitativo e Quantitativo, dependentes e independentes.

## 6.1 Dimensões do Curso e do Programa

### 6.1.1 Motivos para cursar o PROHACAP

Trata-se de uma questão de caráter qualitativo dependente, pelo formato de suas respostas, que estão sub-divididas em 07 grupos dispostos em forma de categorias, no gráfico demonstrativo a seguir, explicitando os dados obtidos em relação à frequência e aos percentuais que serão destacados na análise.

**Gráfico 35** – Demonstrativo de respondentes de acordo com os motivos para cursar o PROHACAP




**Fonte**: Elaboração do autor.

Da análise, vale destacar que no processo de diálogo com os dados para categorização, chamou a atenção alguns termos utilizados para expressar os motivos que os levaram a buscar esta capacitação profissional. Na categoria 1, o termo "Oportunidade", ganhou destaque com um índice de 207 manifestações, representando 24,8% dos respondentes, demonstrando estarem felizes e satisfeitos pelo fato de ter surgido essa oportunidade de qualificação.

Vale lembrar que esse termo oportunidade é bastante utilizado no âmbito de atividades de "Empreendedorismo" ou do setor produtivo, relacionado à indústria e comércio, como um dos pilares do empreendedorismo, aproveitar oportunidades, criar oportunidade. Ser empreendedor é aquele que é capaz de identificar e aproveitar a oportunidade de realização do seu sonho.

Porém, independente de qualquer vinculação com esses segmentos mencionados, o que se percebe é a demonstração do grau de satisfação com a sensação de vitória, de aproveitar a grande chance de cursar o nível superior, pois

aquele seria o momento ímpar na vida da maioria dos respondentes, perder aquela oportunidade significaria ficar sem fazer um curso em nivel superior.

Outra evidência marcante, como categoria 2, foi a manifestação de reconhecimento da “necessidade de conhecimento e de habilitação em nível superior”. Tais respostas deixaram ainda mais explicito o sentido de aproveitar a oportunidade, pois como professores já atuantes e sem habilitação, aquele seria o momento para o aperfeiçoamento profissional. As respostas indicaram como motivos para cursar o PROHACAP: “a necessidade de conhecimento”, a necessidade de habilitação em nível superior, a busca de conhecimento e a necessidade do aperfeiçoamento profissional.

Esses destacaram-se como os motivos principais, e que não são pequenos, mas mais significativos para eles, o que vem reforçar as respostas de questões anteriores, especialmente a do por quê fazer o PROHACAP. Esse item revelou o grupo de respostas mais expressivo dentro da questão, com 312 registros, significando 37,4% dos respondentes, portanto confirma o reconhecimento da necessidade do aprimoramento profissional.

Por se tratar de questão aberta, foi muito comum respostas com complementos, ou com mais de uma razão, porém como critério para melhor explicitar a opinião do respondente, foi considerado o termo onde demonstrava maior ênfase da resposta.

A categoria 3, ganhou destaque pela quantidade de emprego do termo “Sonho”, expressando o desejo de fazer, o mito, a fé, com 72 manifestações representando 8,6% dos respondentes. Em grande parte das respostas, os respondentes demonstram o grau de felicidade e de satisfação por estarem realizando um curso em nível superior, algo que era desejado, mas que parecia, em alguns casos, inatingível, porém, havia o sonho de um dia poder fazer, de um dia entrar na universidade, daí surgiu a oportunidade da formação profissional, o PROHACAP. Em muitos casos esse termo veio associado a grande oportunidade de realizar um sonho.

Esse termo “sonho” é bastante utilizado também no âmbito do “Empreendedorismo”, como algo que se busca, ou seja, empreendedor é aquele que busca realizar seus sonhos, aproveitando a oportunidade e usando de criatividade, torna o sonho em ação e desta ação colhe resultados. Assim, o sonho, como um dos

pilares do empreendedorismo, significa algo muito próprio de cada pessoa, por isso, viabilizar ou concretizar seu sonho, se torna significativo tanto quanto o tamanho do seu sonho, as vezes sonhado ainda quando era criança. Então, aproveitar a oportunidade de cursar o nível superior foi um fato de grande realização pessoal.

Há, entretanto, em algumas manifestações, o tom de “era o meu sonho, mas não era esse o curso”, demonstrando certa contradição entre o sonho e a oportunidade, “foi a oportunidade, mas o curso dos meus sonhos não era esse”, ou seja, há quem afirma que tinha um sonho em relação a um determinado curso, mas acabou fazendo outro para não perder a oportunidade de estar em uma universidade, cursar um curso em nível superior, mas que acabou por gostar do que estava fazendo, portanto não foi o sonho sonhado, mas foi a oportunidade de realizar um sonho – entrar na universidade.

A categoria 4, “Por exigência legal”, com um índice de 62 registros, representando 7,4%, se revelou dentre outras manifestações como razões para cursar o PROHACAP, só que de forma mais fria, não necessariamente relacionadas com a satisfação pessoal e sim com certo grau de indiferença, de caráter mais circunstancial, com certa formalidade, pelo fato de ter sido por uma obrigatoriedade legal, demonstrando ter sido a partir de uma exigência legal a oportunidade da realização profissional.

Outro grupo de respostas que se destacou, como categoria 5, foi o de “Mais de um motivo” com 59 manifestações, representando 7,1% dos respondentes. Essas foram respostas em que indicavam ou comentavam na mesma resposta mais de um motivo, os mais variados, os quais, isolados, se tornariam desprezíveis, porém, agrupados, se tornaram relevantes, pois revelam que esses respondentes estavam muito satisfeitos, identificavam mais de um motivo para realizar seu curso.

A categoria 6, “Ser um curso de férias”, mesmo com um número relativamente baixo de registros, com 26 manifestações, representando 3,1% dos respondentes, chamou a atenção, por considerar este um elemento facilitador ou determinante para realizar o curso, pois, provavelmente, não o faria se fosse em outro tempo.

Assim, o fator determinante está no modo de realização e de oferecimento e não pela exigência legal. Destacam alguns deles como fatores principais: ser em período de férias e nas localidades onde moram, o que facilitou e possibilitou realizar o curso, para grande parte dos professores.

A categoria 7, “Falta de opção na localidade e falta de disponibilidade financeira”, constituída por 84 manifestações, representando 10,1% dos respondentes, foi outro segmento de respostas que chamou a atenção. Está relacionada às disponibilidades pessoais e financeiras, indicando a falta de condição para sair para estudar em outro município, demonstrando que se os cursos não fossem até as cidades onde moravam, provavelmente não sairiam para estudar e não fariam o curso, ainda que houvesse a exigência legal. Constata-se, assim, que foram muitas e as mais variadas razões que levaram esses professores a cursar o PROHACAP.

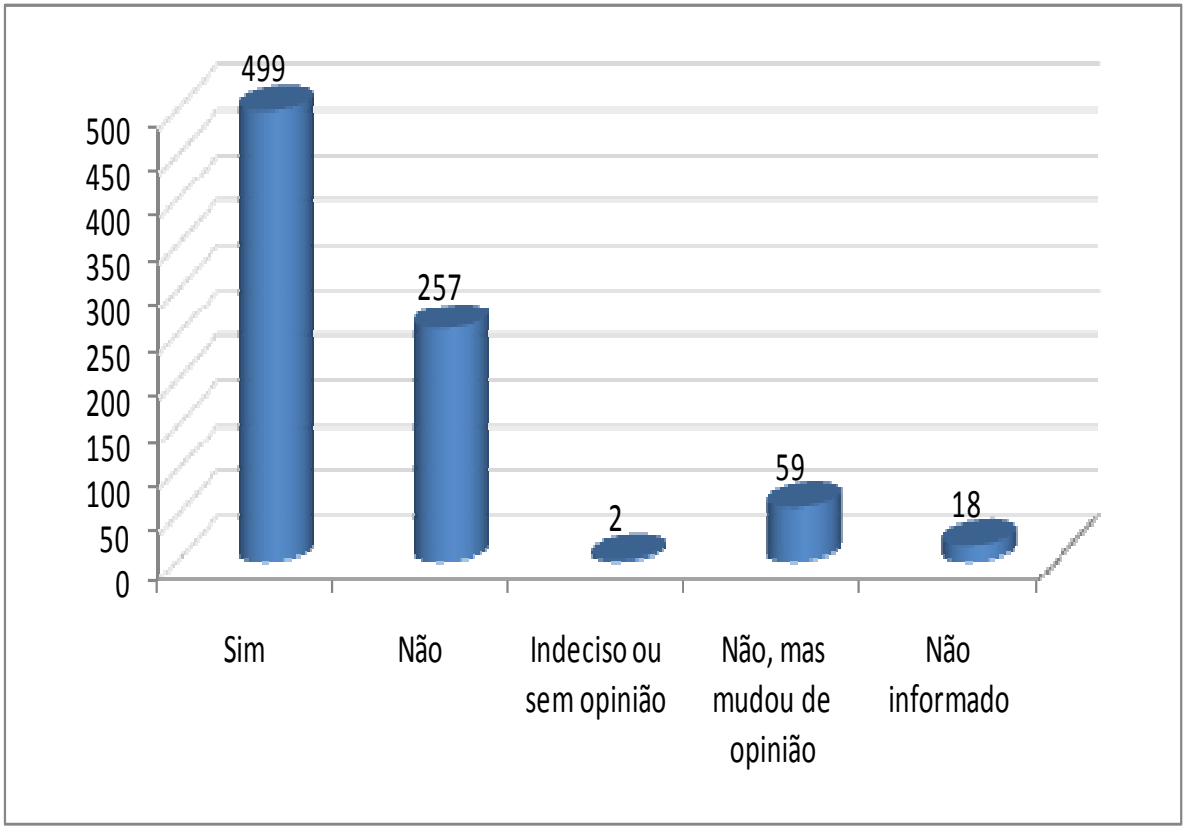
Como não informados foram identificados 13 questionários, representando 1,55% dos respondentes.

Na sequência, será analisada a questão sobre ter realizado ou não o curso do seu interesse, visto que por falta de opção, ou por falta de condição de saírem de seus municipios, por necessidade, por disponibilidade de vagas nas inscrições, ou ainda, mesmo havendo a falta de afinidade com o referido curso escolhido, alguns professores se submeteram a cursar outros cursos.

### 6.1.2 Se cursou o curso do seu real interesse ou gostaria de ter feito outro

Esta é uma questão que inicialmente seria de caráter quantitativo, independente, pois haveria somente duas variáveis, sim e não, mas tornou-se de caráter qualitativo dependente, pois, ao explicarem as opções, verificou-se a possibilidade de se criar mais duas categorias, que era a dos indecisos, dos indiferentes e a dos que não estavam no curso desejado, porém tinham mudado de opinião, conforme consta do gráfico a seguir, os índices obtidos:

**Gráfico 36** – Demonstrativo de respondentes que cursaram o curso de seu interesse ou não




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise, constata-se que a categoria 1, “sim” obteve um índice de 499 manifestações, correspondendo a 59,8% dos respondentes que afirmaram ter cursando o curso do seu real interesse. Destaca-se que as respostas não foram apenas sim ou não, foram, em sua maioria, bem variadas e o sentido afirmativo bem destacado, reforçando a opção escolhida.

A categoria 2, contrapondo a primeira, foi a do “Não”, com um percentual expressivo, com 257 registros, representando 30,8% dos respondentes, o que surpreende em termos do universo pesquisado. Se feita essa projeção para o número total dos alunos do programa, esse número se tornaria bastante expressivo, aproximadamente 2.600(dois mil e seiscentos) professores.

A partir dessas respostas percebe-se que, para muitos, o desejo era realizar cursos de outras áreas que não foram oferecidos pelo programa, que foi especifico de licenciaturas. Tais manifestações reforçam as respostas da questão anterior, sobre os motivos de terem ingressado no PROHACAP, quando muitos responderam - por não terem condições de saírem de suas localidades - por vários motivos, pessoais, profissionais e financeiros, conforme já explicitado.

Isso remete a algumas questões básicas: esses professores que não fizeram o curso do seu real interesse estão satisfeitos com o que fazem - em serem professores? Ou estão na docência por questão de que já estavam e com o curso superior seria interessante permanecer?

Houve na seleção dos dados a categoria 3, dos “Indecisos ou sem opinião” com apenas 02 registros, correspondendo a 0,2% dos respondentes. Poderia ter sido desconsiderada, porém o tipo de respostas - Não sei dizer ao certo, porque hoje gosto muito do que faço - chamou a atenção - confirma estarem satisfeitos com o que fazem.

A categoria 4, foi destacada pelo formato das respostas, foi a do “Não, mas mudou de opinião”, com 59 registros, significando 7,1% dos respondentes. Essas manifestações poderiam ser agregados a categoria do “Não”, porém, as respostas ganharam um diferencial em relação as demais respostas negativas, ou seja, não fez o curso que gostariam, mas se sente realizado ou satisfeito com o que está fazendo, descobriu que tem afinidade com o curso.

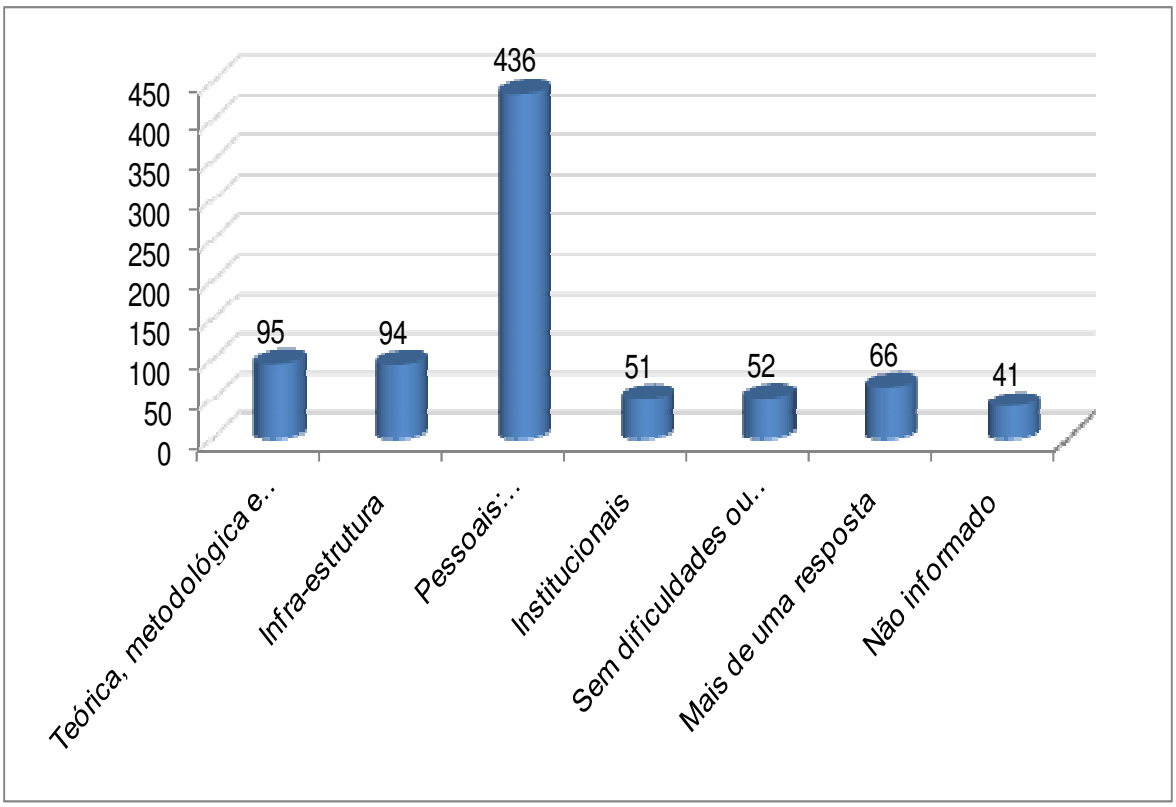
Como categoria 5, os não informado, em 18 questionários não houve respostas, portanto 2,2% dos respondentes não manifestaram suas opiniões.

### 6.1.3 As principais dificuldades percebidas e vivenciadas para realizar o curso

Trata-se de uma questão aberta, de caráter qualitativo dependente, que, pelas características das respostas, se revelou complexa. Busca-se apresentar e discutir em que situações e condições esses professores-alunos realizaram seus cursos. No diálogo com as respostas, foram identificados seis grupos considerados como categorias para análise, perpassando por questões de: ordem teórica, metodológica e didática; Infraestrutura; pessoais – financeiro, saúde, tempo, disponibilidade; Institucionais; sem dificuldades; mais de uma resposta, pois as respostas vinham agrupadas ou conjugadas; além dos não informados.

Destacadamente, as maiores dificuldades estiveram relacionadas às questões de ordem pessoal, o que remete às histórias de vida desses respondentes, pois as dificuldades enfrentadas são descritas por eles de forma muito real. Conviveram com problemas de natureza variada, os quais poderão ser visualizados no gráfico a seguir.

**Gráfico 37** – Demonstrativo das dificuldades enfrentadas durante o curso




**Fonte**: Elaboração do autor.

A partir daqui, serão destacadas as categorias individuais para maior clareza das respostas, que se constituíram de um universo imenso de informações importantes trazidas pelos respondentes.

Na categoria 1, identificada, das dificuldades "Teórica, metodológica e didática", com 95 registros, representando 11,4% dos respondentes, o agrupamento das respostas perpassou por questões tais como: aulas corridas; acúmulo de trabalhos intermodulares; pouco tempo para estudo presencial; curso compacto; disciplinas concentradas; curso em tempo integral de segunda a sábado; professores com má formação; não cumprimento de cargas horárias; professores mal preparados e professores descompromissados e desinteressados.

Tais manifestações demonstram a complexidade de respostas em cada categoria e o grau de satisfação ou não com o curso e com os professores formadores. Além disso, demonstra o tipo de oferecimento do curso, que foi concentrado em período de férias e em feriados prolongados, o que confirma ter sido mesmo difícil conciliar aulas, trabalho e tempo livre para estudos.

Em relação às dificuldades teóricas, metodológicas e didáticas e o grau de satisfação com os professores formadores não há como dimensionar, nessa pesquisa, pois não foi esse o foco - até que grau vai essa crítica aos professores-ministrantes, mas isso reflete a falta de avaliação do programa em processo; logo essa critica não poderá ser generalizada aos mais de 500 professores.

Nem todas as respostas e críticas, nesta categoria, foram direcionadas aos professores, mas não deixa de ser um ponto para reflexão, pois no volume de turmas e disciplinas ministradas é possível que tais questões tenham ocorrido, ainda que não fosse percebido ou valorizado naquele momento, agora estão sendo relatadas nas respostas dos professores-alunos.

A Categoria 2, está relacionada à “Infra-estrutura”; obteve um índice muito próximo da categoria anterior, com 94 registros, representando 11,3% dos respondentes, tendo sido constituída pelas manifestações tais como: mudanças de local das aulas; falta de transporte; falta de biblioteca especializada; salas de aula desconfortáveis e superlotadas; falta de internet para consultas; falta de material para pesquisa; apostilas de má qualidade; falta de orientação para elaboração dos trabalhos; alojamento precário e de má qualidade, desconfortável, adaptado e a escassez de materiais pedagógicos.

A categoria 3, diz respeito às dificuldades “Pessoais: financeiro, saúde, tempo”, destacando como a de maior índice de respostas, com 436 registros, representando 52,2% dos respondentes, revelando uma categoria bastante expressiva no universo desta questão.

O agrupamento das respostas perpassou pelas seguintes manifestações como dificuldades pessoais: A distância do local do curso em relação ao local de moradia; deslocamento de casa para alojamento; estudar em outro município; cansaço físico e mental; problemas de saúde pessoal e na família; estudar longe da família; dificuldade financeira; despesas elevadas durante o curso; discriminação por ser alunos do PROHACAP; falta de tempo para estudar; conciliar trabalho e estudos; cursos de férias; não tirar férias; ter passado muito tempo sem estudar; dificuldades de adaptação; dificuldades de assimilação, tudo muito rápido. Tais manifestações categorizadas indicam o conjunto de dificuldades em que se realizou este programa, porém não foi fator impeditivo para continuarem o curso.

A categoria 4, norteou-se pelo agrupamento das respostas relacionadas com questões “Institucionais”, com 51 registros, representando 6,1% dos respondentes, destacando-se as manifestações relacionadas com as dificuldades de caráter institucional tais como: Não cumprimento de calendário; falta de professores; falta de comunicação entre as instituições e os alunos; falta de apoio; descaso dos gestores; cerceamento dos direitos de escolha dos cursos; falta de clareza dos papéis das instituições; descumprimento dos acordos firmados.

A categoria 5, ao contrário das anteriores, está relacionada como “sem dificuldades ou suportáveis”, com 52 registros, representando 6,2% dos respondentes, a partir de manifestações de que: não encontraram dificuldades; dificuldades suportáveis e necessárias e de nenhuma dificuldade.

O destaque dessa categoria foi o fato de contrapor as categorias anteriores desta questão, pois enquanto a maioria acentuou as dificuldades enfrentadas, percebidas, vivenciadas, apareceram nas respostas, manifestações favoráveis de que não houve dificuldades, ou que as surgidas eram necessárias e suportáveis, o que demonstra alto grau de superação e de satisfação com o que estava fazendo.

Em muitas das manifestações as respostas eram apenas a palavra “nenhuma”, demonstrando outro olhar para a realização do programa.

Na categoria 6, “mais de uma resposta”, com 66 registros, correspondendo a 7,9% dos respondentes; o destaque foi para as respostas abertas, opinativas, com mais de uma resposta, com criticas mais dirigidas aos professores, com complementos, aquelas que indicam em suas dificuldades mais de um fator.

Por fim, foi constatado um índice de 41 questionários em que não aparecem respostas, indicando que 4,9% dos respondentes não apresentaram respostas a esta questão, considerada como Categoria 7, “Não informado”.

Há que se destacar que, mesmo em meio as dificuldades apresentadas, houve a capacidade de superação de todos, mesmo aqueles que apresentaram respostas em tom mais de reclamação do que de enfrentamento, superaram as mesmas e concluíram seus cursos com sucesso, o que indica a motivação para estar no programa.

Destaca-se ainda que, no universo de respostas da pesquisa, existem também as contradições ou contraposições ocorridas durante a realização do programa. Por exemplo, há essas afirmativas em relação às dificuldades

vivenciadas, entretanto foi constatado em questões anteriores o grau de satisfação demonstrado por cursarem esse programa, como oportunidade de aprimoramento profissional e de realização de sonhos.

Isso ajuda a compreender melhor o universo do programa, quanto aos seus pontos positivos e negativos, pois, pelo fato de terem se manifestado alto grau de satisfação por estarem cursando um curso em nível superior, não estariam impedidos de manifestarem sobre as dificuldades e restrições encontradas e vivenciadas. Isso reforça ainda mais o caráter da falta de avaliação pedagógica e estrutural do programa durante a sua execução.

A seguir, será tratada e analisada a questão da motivação desses professores respondentes para a realização de outros cursos de graduação e/ou pós-graduação, revelando as mudanças pessoal e social destacadas por eles, especialmente na autoestima e na conscientização de que estudar daria a eles mais segurança e reconhecimento.

### 6.1.4 Motivação para cursar outros cursos de graduação ou de pós-graduação

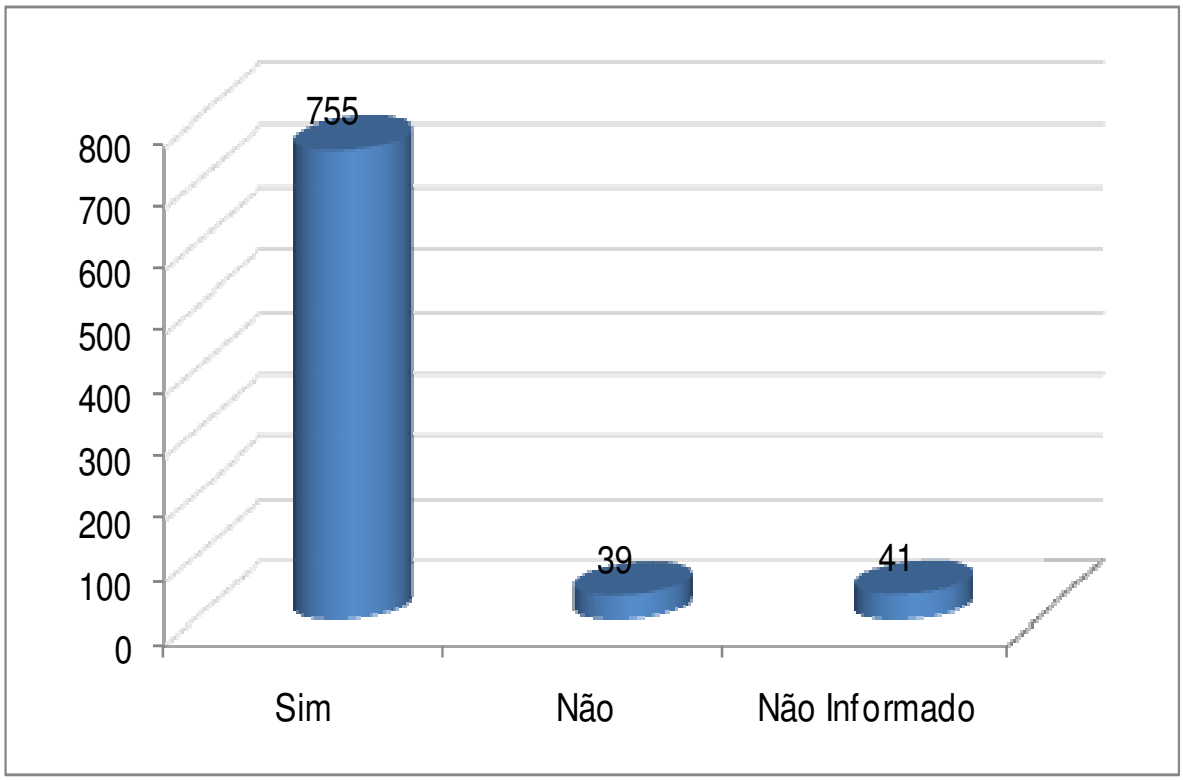
Esta é uma questão de caráter dependente, qualitativa que se desdobrou em três grupos de respostas, como subquestões distintas: Sim ou Não; Qual o curso? e Por quê?, as quais foram se desdobrando e ganhando identidade própria, se articulando com o motivo de ter cursado o PROHACAP, ao mesmo tempo em que cada uma delas gerou categorias específicas de respostas para análise, da seguinte forma: Na primeira, três categorias, sim ou não, e os não informados. Na segunda, Qual o curso? Dada a abrangência das respostas, foram estabelecidas 06(seis) categorias, por área do conhecimento, tanto de graduação como de pós-graduação. E, na terceira, 04 (quatro) categorias, identificadas como de caráter pessoal; aprimoramento profissional; desejo de ter mais de um curso e os que não tem interesse.

As manifestações de desejo de cursar outros cursos foram variadas, tanto nas áreas estudadas, quanto indicando áreas das Ciências Biológicas, Exatas e Tecnologia, as quais não foram oferecidas pelo programa. Isso revela a grande motivação gerada nesses professores para fazerem outros cursos, seja de graduação ou de pós, bem como pode explicar o alto índice de respondentes que indicaram em questões anteriores, não terem feito os cursos de seus interesses,

mas aproveitaram a oportunidade para terem um curso em nivel superior, participando do PROHACAP. Tais manifestações poderão ser constatadas no gráfico a seguir.

### 6.1.5 Sim ou Não

**Gráfico 38** – Demonstrativo da intenção de cursar outra graduação ou pós graduação




**Fonte**: Elaboração do autor.

Trata-se de uma questão qualitativa dependente, em que a categoria 1, “sim” foi destacada com 755 registros, demonstrando que 90,4% dos respondentes manifestaram o desejo de cursar outro curso. Diante desses dados, a categoria “Não”, revelou-se pouco expressiva, com 39 registros, indicando que 4,7% dos respondentes não tem interesse. E a categoria de “não informados”, com 41 questionários sem registros, indicando que 5,9% dos respondentes não apresentaram respostas.

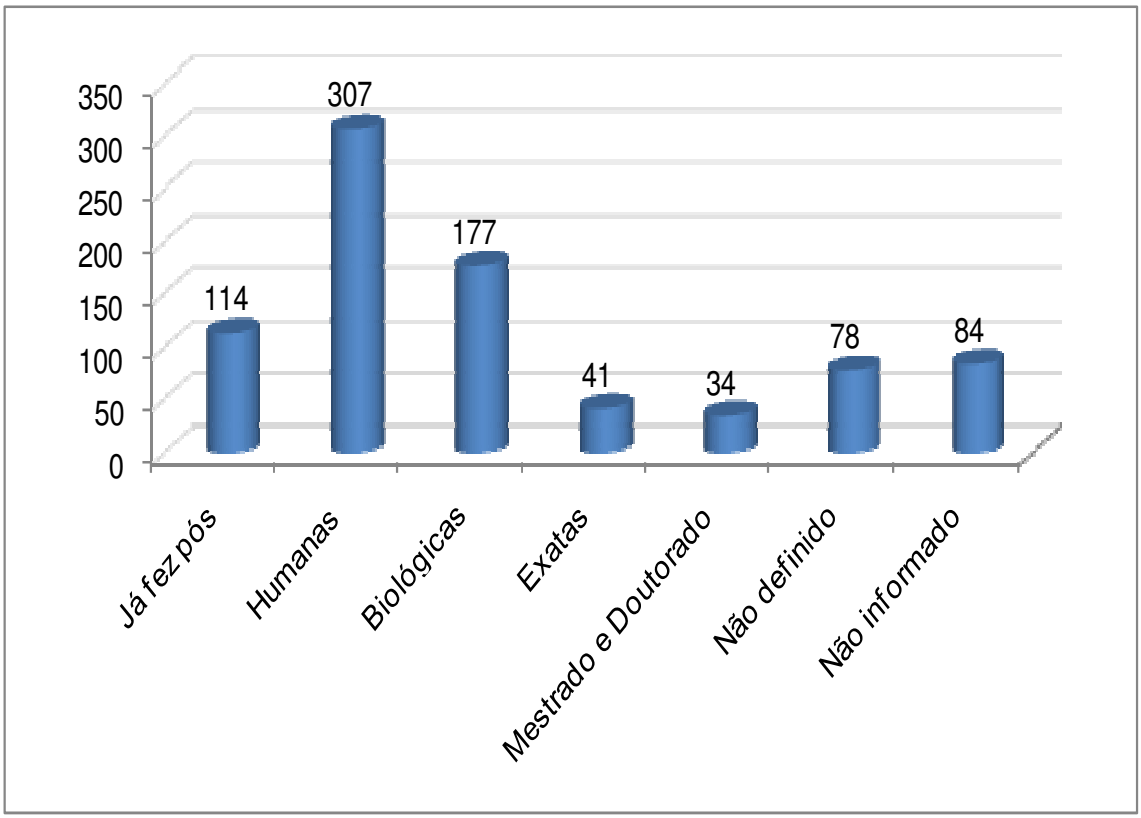
### 6.1.6 Se sim, o curso pretendido

Como uma questão qualitativa dependente, as respostas indicaram o estabelecimento de 06(seis) categorias para análise, revelando uma quantidade expressiva de cursos pretendidos, como consequência do elevado índice da questão anterior, requereu em alguns casos, fazer o agrupamento das respostas, por área do conhecimento.

Ganharam destaque as áreas de Ciências Humanas e Ciências Biológicas, pelo alto índice de interesse demonstrado pelos respondentes, e as manifestações dos que já cursaram pós-graduação. E, em menor proporção, com índices relativamente baixos, outras manifestações daqueles que ainda estavam em dúvidas se queriam ou não cursar outro curso, e dos que tinham interesse em Ciências Exatas, e Mestrado e Doutorado, sendo identificadas também como categorias. Dos questionários que não tiveram respostas, foram considerados como "não informado".

Os resultados obtidos estão dispostos no gráfico a seguir e serão analisados de acordo com cada categoria estabelecida.

**Gráfico 39** – Demonstrativo de respondente segundo o curso ou área que deseja cursar




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na categoria 1, “já fez pós-graduação”, com 114 registros, representando 13,7% das manifestações dos respondentes, indica já terem cursado pós-graduação. Chamou atenção o índice de cursos realizados, sendo identificados 36 títulos diferentes de pós-graduação, realizada por esses professores. Esse elevado índice de realização se deve pela facilidade que foi criada de os professores fazerem esses cursos concomitante com a graduação, o que indica também o grau de oferta de curso dessa natureza, disponibilizados no Estado de Rondônia. Foram muitas as instituições de Rondônia e de outros estados que ofereceram tais cursos, tanto para os que estavam iniciando quanto para os que já estavam concluindo. Era uma espécie e curso oferecido em contrato de gaveta que significava aguardar para ser regularizado após a conclusão da graduação. Com isso, grande parte dos alunos motivados em estudar, aproveitaram essa oportunidade e realizaram suas pós-graduações.

Na categoria 2, considerada como “Humanas”, com 307 registros, representando 36,8% dos respondentes, revelou o índice de interesse mais elevado, foram identificados nas respostas e catalogados 77 títulos de cursos diferentes ou afins, desejados por eles, relacionados com a área das ciências humanas, seja de graduação ou pós-graduação.

Na Categoria 3, “Biológicas” foram 177 registros, representando 21,2% dos respondentes que manifestaram interesse em fazer cursos na área das Ciências Biológicas e/ou áreas da Saúde. Os cursos especificados, somaram 36 títulos diferentes, os quais demonstram estar divididos entre graduação e pós, destacando-se nas respostas, em sua maioria, só os títulos, sem identificar se seria graduação ou pós.

O interesse pelas “Ciências Exatas” determinou a categoria 4, com 41 manifestações, representando 4,9% dos respondentes que desejam realizar outro curso, com maior ênfase em Matemática e Física, portanto em nivel de pós-graduação, pois foram oferecidos, em nivel de graduação pelo PROHACAP.

A categoria 5, com 34 respostas, indicou que 4,1% dos respondentes manifestaram interesse por cursos em nivel de mestrado e doutorado, demonstrando o desejo de serem professores universitários. Certamente que esses respondentes já tinham cursado pós, em nivel de especialização. Chamou a atenção o fato de que 25 desses respondentes indicaram querer fazer mestrado, só que sem citar o titulo

pretendido, apenas responderam: Mestrado, o que demonstra o alto grau de interesse em dar continuidade aos estudos, como meta futura.

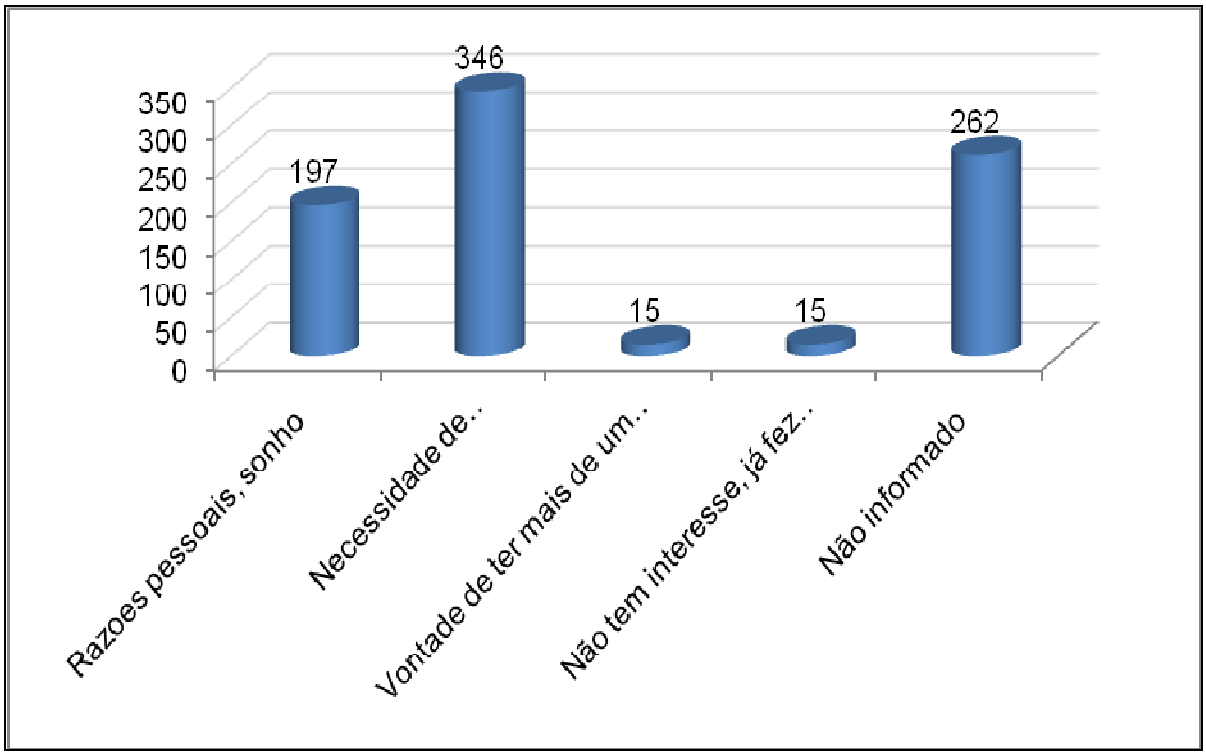
Nesse caso, percebe uma mudança no tom das respostas, já não se trata mais de manifestações de histórias de vida, de dificuldades ou de sua realidade, mas sim das suas aspirações, de metas para frente, indicando nas respostas grande segurança no que escrevem, sobre o que aspiram. Por outro lado, como categoria 6, apareceu um segmento de respostas relacionadas aos “não definidos”, com 78 manifestações, representando 9,3% dos respondentes, indicando ainda estar pensando, não sabe qual o curso que quer, está em dúvida, ou ainda admitem o interesse, mas não definem qual o curso, indicam mais de uma área, ficando entre uma e outra, tais como: Gestão Escolar x Psicologia Escolar x Educação Especial; Alfabetização x Inclusão; Direito x Psicologia; Gestão Escolar x Orientação x Supervisão. E, ainda, os que objetivamente manifestaram não ter interesse. Como categoria 7, dos “Não Informados”, em 84 questionários, representando 10,1% dos respondentes, não foram apresentadas respostas para esta questão.

### 6.1.7. Razões para cursar outro curso

Trata-se de uma questão de caráter qualitativo, dependente, que não só vem confirmar as questões anteriores da manifestação de querer fazer outros cursos, mas as razões pelas quais os levaram a querer fazê-los.

O universo de respostas positivas foi muito expressivo e consequentemente o universo de razões também, levando a definição de 04 (quatro) categorias para análise, perpassando por questões de ordem pessoal, de sonho; de necessidade de aprimoramento profissional; pela vontade de se ter mais de um curso; e, também manifestações de desinteresse, por já possuírem outros cursos. Ao manifestarem não querer fazer mais cursos, informaram anteriormente, já terem feito outros após a graduação. Ganhou destaque expressivo as manifestações a respeito de que as razões para cursar outro curso estavam relacionadas à “necessidade de aprimoramento profissional”. No gráfico demonstrativo, a seguir, possibilita identificar, interpretar e dialogar com os resultados dos dados obtidos.

**Gráfico 40** – Demonstrativo das razões para a escolha de outros cursos




**Fonte**: Elaboração do autor.

Constata-se, através de análise dos dados, que a categoria 1 perpassa, por "razões pessoais de realização, de sonho", com 197 registros, significando 23,6% dos respondentes.

Essa referência sobre buscar um determinado curso ser um sonho foi uma manifestação muito presente e muito forte, pois nela expressa o sentimento de quem está respondendo, revelam respostas muito verdadeiras. A palavra "porque" como ênfase iniciando a frase das respostas esteve muito presente, demonstrando a convicção da razão e os motivos pelos quais pretendiam realizar tais cursos. Ao mencionarem os cursos pretendidos, mencionavam também as razões, de forma conjugada, por isso o grande número de respostas e de dados.

A "necessidade de aprimoramento profissional", se tornou a categoria 2, com 346 registros, correspondendo a 41,4% dos respondentes, portanto a mais expressiva. As respostas em sua maioria indicava o curso e as razões, de forma agrupada, perpassando por questões de *necessidade de aprimoramento profissional; para especializar; para ampliar conhecimentos e para se qualificar.*

Essa categoria, ganha expressão na medida que o aprimoramento profissional passa a ser uma preocupação que vai além do fazer um curso, para ser

formado por uma universidade, demonstra buscar mais qualidade para o fazer pedagógico e para o seu desempenho profissional, dando assim a possibilidade de visualizar o amadurecimento desses professores em relação aos seus focos pessoais e profissionais, além de perceber a construção da trajetória acadêmica desses professores, a partir dos dados e de suas manifestações.

A partir das histórias de vida de migrantes; da entrada no PROHACAP e das manifestações de interesse em aprofundar estudos, em grande parte por meio de pós-graduação, demonstra um grande salto para a compreensão da formação e profissionalização desses professores que de leigos estão chegando as pós-graduações nos níveis de “Latu e Stricto Sensu”; isso significa um salto expressivo na formação profissional, isso muda a história de suas atuações profissionais.

Também ficou explícito nas respostas que ao afirmarem que queriam aumentar os conhecimentos, ou que seria por necessidade de aprimoramento profissional, estavam se referindo que já cursaram, ou que pretendiam cursar pós-graduação. Outra manifestação que chamou a atenção, agregada à necessidade de aprimoramento profissional, foi a de se aperfeiçoar para melhor atender os alunos, para melhorar a atuação em sala de aula, para poder participar melhor das decisões da escola.

A categoria 3, com 15 registros, representando 1,8% dos respondentes, teve respostas próximas da categoria um, razões pessoais, porém com o foco mais concentrado em “vontade de ter mais de um curso”.

Nessas respostas, sugeria dois olhares: o primeiro, de que os respondentes estavam se desafiando na busca de mais conhecimento, sentiam necessidade de aprimorar profissionalmente; e, o segundo, de fazer mais um curso como uma satisfação pessoal, de realização pessoal, indicando ter sido tão bom ter cursado uma graduação para consolidar suas experiências práticas, que um curso só era pouco, daí a busca por outros cursos.

Houve a demonstração do interesse em cursar mais de um curso, e por vezes afirmaram querer fazer uma pós e mais uma graduação, ou, ainda, que deseja fazer mais de uma pós. São várias as manifestações de respostas também de que já cursaram uma ou mais pós.

Contrapondo essas demonstrações de interesse em cursar outros cursos, a categoria 4, foi de que “não tem interesse, já possui outros cursos”. Com 15

registros, representando 1,8% dos respondentes essas respostas, trazem uma informação mais ou menos curiosa, pois se trata de manifestações de não ter interesse em fazer outro curso, porém na maioria dessas manifestações o não ter interesse significa a confirmação de já ter feito outro curso, normalmente de pós, daí não ter interesse pois já fez, paralelo com a graduação, concluíram seus cursos de pós, simultaneamente com a graduação. Foram raros os casos de não terem efetivamente interesse em realizar outro curso, por questões de aposentadoria, problemas de saúde, ou até mesmo por cansaço.

Por fim, sem registro de informações, a categoria de “não informado”, com 262 registros, representando 31,4% dos respondentes que não declararam por que fazer outro curso.

Em resumo, se associadas às questões de “sim” ou “não”, “qual o curso e por que fazer outro curso”, fica muito forte a presença da motivação de se fazer outros cursos, fazer mais de um, como forma de não ficar parado no tempo ou de compensar o tempo em que ficou sem estudar. Foram muitos os casos de demonstração de interesse em fazer outros cursos, relacionados com a graduação como, por exemplo, por gestão ambiental pela relação com a geografia, e por Psicopedagogia, gestão escolar, supervisão e metodologia do ensino superior pela relação com a pedagogia. A motivação desses professores para dar continuidade aos estudos, como forma de buscar mais conhecimento, ficou muito forte em suas respostas.

Houve também manifestações de desejo de migrar para outras áreas do conhecimento, não relacionadas à área da graduação inicial, por uma questão de satisfação pessoal, por não ter cursado o curso do seu interesse na graduação. E ainda os que demonstraram que fizeram a licenciatura, mas não tem interesse em permanecer professor.

Na sequência, serão discutidas questões relacionadas ao processo de profissionalização e atuação profissional desses professores.

## 6.2 Dimensões do PROHACAP para a Profissionalização e Atuação docente

Este tópico se constitui de questões predominantemente qualitativas e dependentes, em que são explicitadas e discutidas com mais ênfase as opiniões dos respondentes, a respeito do sentido de se cursar o PROHACAP e suas contribuições para a profissionalização e atuação profissional desses professores.

Mesmo diante das dificuldades vivenciadas para cursarem os seus cursos, observou-se que há significativas manifestações de satisfação por terem realizado o sonho da profissionalização, além da manifestação expressiva do desejo de estudar mais, especialmente na busca de pós-graduação, para ampliar conhecimentos e para melhorar a atuação profissional, com vistas ao melhor atendimento aos alunos.

No processo de tratamento dos dados procurou preservar a autenticidade dos dados, valorizando e respeitando o modo como as respostas foram apresentadas, como manifestações no tempo e no espaço, tanto físico quanto pessoal, pois representam suas histórias, como manifestações sociais, de seres sociais, os quais trazem em suas respostas a expressão dos seus ambientes sociais para dentro do ambiente acadêmico, de uma forma interligada, imbricada, fazendo da oportunidade acadêmica uma oportunidade de ascensão pessoal e profissional, e consequentemente já indicando projeções de suas atuações para provocar e realizar mudanças nos meios onde vivem e atuam, tanto educacionais, quanto sociais.

No momento em que esses professores entram na universidade para realizar um curso para sua habilitação profissional, já inicia um processo de "empoderamento" para eliminar a condição e o rótulo de "leigo". Vislumbram, na graduação, aprimorar e aprofundar conhecimentos a partir de outros cursos, reconhecendo o significado dessa transposição, ao mesmo tempo em que por meio de suas respostas manifestam também, de forma reflexiva, a respeito de sua atuação profissional antes do programa, durante o programa e após ter concluído seus cursos, bem como sobre as mudanças percebidas e sentidas.

Tais manifestações ganham consistência, na medida em que indica a desconstrução de uma identidade marcada pelo tempo, de "leigo", para a construção de uma "nova" identidade de professor "formado", de professor habilitado, o que lhe dá autonomia, satisfação pessoal de conquista, sentimento de vitória, de autoestima.

Assim, na medida em que vai avançando nos dados e nas análises, vai se percebendo e descobrindo, o crescimento desses respondentes, como ser social e

profissional, em termos de autonomia pessoal e teórica, não mais relatando suas histórias de vida, mas projetando outros sonhos, a construção de outra história de vida, a acadêmica.

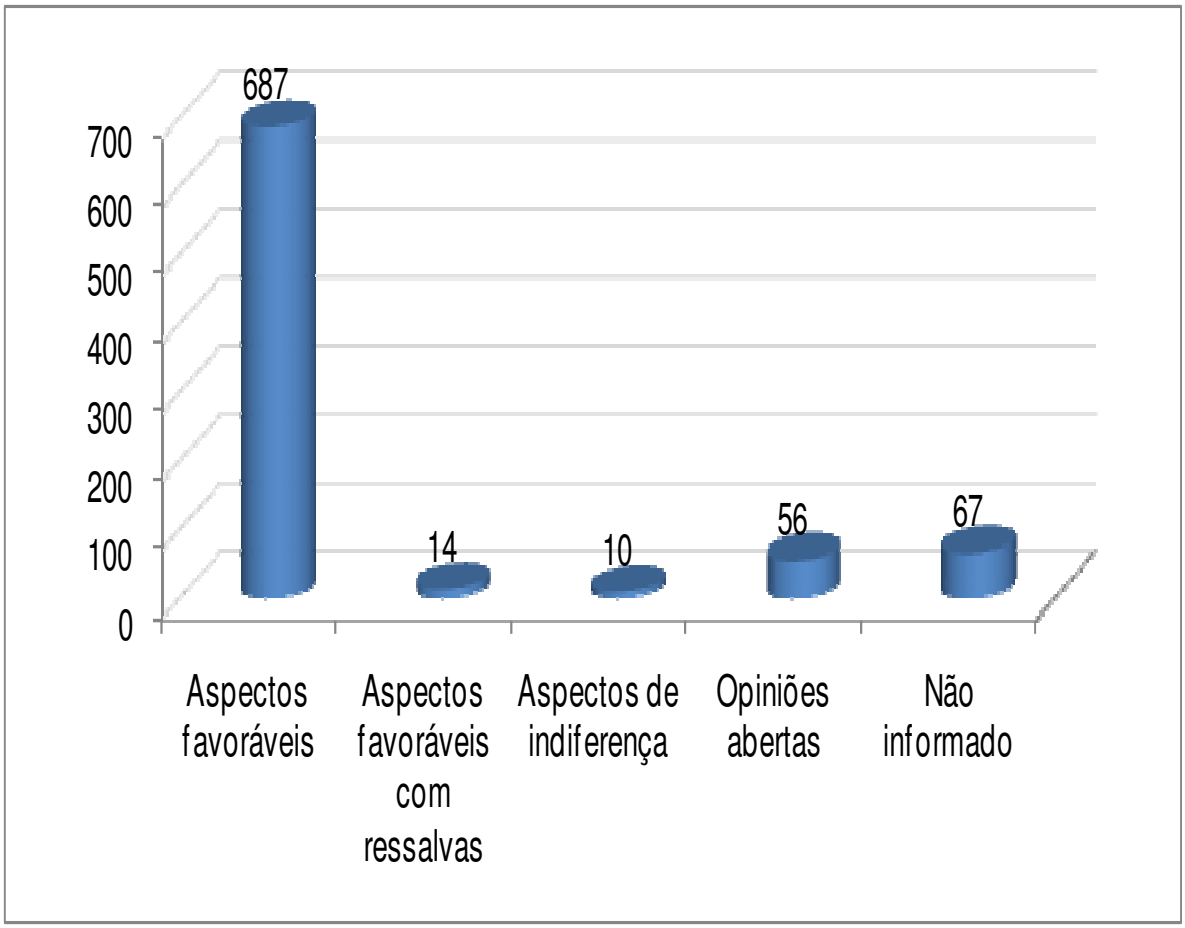
### 6.2.1 O significado da transposição de professor leigo, para a condição de aluno da Universidade Federal de Rondônia e ter uma habilitação profissional de nivel superior

A partir daqui será o ponto de partida, o fio divisor, para se perceber quem são esses professores antes e após o PROHACAP. De acordo com os dados obtidos este tópico está subdividido em 05 (cinco) categorias, indicando aspectos favoráveis; aspectos favoráveis com ressalvas; aspectos de indiferença; aspectos opinativos e os não informados.

O destaque está no sentido positivo da respostas favoráveis, com maior número de registros, em torno das seguintes manifestações, a respeito do significado dessa transposição: *orgulho, conquista; realização de um sonho; sair da insignificância, de coadjuvante; agora posso sonhar com mestrado; uma honra, pois ser professor leigo no século XXI estava sendo uma vergonha; tudo na minha carreira; grandeza da autoestima; avanço profissional; melhoria financeira; aumento de conhecimento; busca de oportunidades; valorização profissional; reconhecimento social de formado; mais dignidade e mais respeito; melhoria do desempenho pedagógico; dentre outras afins e semelhantes.*

Os demais grupos de respostas foram manifestações pouco expressivas, mas que justificaram ser consideradas como categorias, pois elas, ainda que em menor proporção, refletiram o pensamento e o sentimento dos que responderam de uma forma diferente, ou seja, *favoráveis, mas com ressalvas; de forma indiferente – tanto faz; com ponderações ou de forma opinativa e ainda os não informados*. Ainda que em desproporção numérica, dá o equilíbrio entre as respostas e dá sentido à pesquisa. O que poderá ser visualizado no gráfico a seguir, tendo na sequência a análise desses dados.

**Gráfico 41** – Demonstrativo do que representou sair da condição de professor leigo para acadêmico da universidade federal




**Fonte**: Elaboração do autor.

Constata-se que a Categoria 1, dos “Aspectos favoráveis”, otimistas, de vitoria, foi a que recebeu maior número de manifestações com 687 registros, representando o grau de satisfação de 82,4% dos respondentes. Esses números, tão expressivos, vem ratificar as respostas em relação ao desejo de se fazer outro curso, em que a maioria absoluta manifestou favorável, dai explicar o grau de satisfação pela realização de um curso em nível superior. Há também muitas manifestações com ênfase no orgulho por ter se formado pela Universidade Federal de Rondônia.

No contexto das respostas favoráveis foi identificada a palavra “sonho”, em 98 respostas, manifestando que esse curso foi a realização de um sonho, o maior sonho da vida, cursar uma universidade era o que mais sonhava, seguido de manifestações de que significou a maior realização pessoal e profissional. Do mesmo modo, foi muito evidente, a palavra “oportunidade”, indicando que este curso

foi a grande oportunidade para a realização de um grande sonho e para a realização pessoal e profissional, portanto são dois conceitos que estão, neste caso da pesquisa, intimamente ligados, intrerrelacionados, em termos de sentido e complementaridade – sonho e oportunidade.

Foi identificada no tratamento dos dados, a categoria 2, como desdobramento da primeira, porém com respostas filtradas com mais especificidade, ou seja, as "favoráveis com ressalvas", com 14 registros representando 1,7% dos respondentes que concordam, reconhecem, admitem, mas fazem observações restritivas ou críticas.

Mesmo tendo alguma restrição os respondentes confirmam o seu grau de reconhecimento à mudança ocorrida em sua formação e o seu grau de satisfação com o curso. A restrição ou o comentário se refere a fatores externos ou institucionais.

Contrariando o resultado das categorias anteriores, com 10 registros, representando 1,2% dos respondentes, a Categoria 3, apresentou respostas com manifestações de autosuficiência, "de Indiferença", de tanto faz, ou ainda que essa transposição não significa nada; se não cursasse o PROHACAP faria curso regular. São respostas que, mesmo em número pouco expressivo, têm um sentido, ganha peso enquanto manifestação do sentimento do respondente, daí serem trazidas para análise e reflexão, nesse universo de respostas: simples, complexas, variadas, emotivas, secas, reflexivas, com histórias de vida, dentre outras formas.

Outro segmento de respostas, que ganhou consistência para análise, foi o de "opiniões abertas" com ponderações explicativas, argumentativas, com opiniões abertas, sendo considerada como a categoria 4, com 56 registros significando 6,7% dos respondentes, que manifestaram com um tom político, ou se referindo a questões de políticas educacionais, tornando-se também uma manifestação de caráter social e ao mesmo tempo crítico, como por exemplo: mesmo a UNIR sendo uma universidade pública, por conta dos convênios os alunos pagavam uma contra-partida para realizar seus cursos.

Isso reforça o argumento inicial de que essa questão significa um fio divisor, do que significou essa transposição de leigo para habilitado, pois o tom de manifestações de satisfação e o tom político demonstram o grau de maturidade dos respondentes, conscientes do significado dessa habilitação. E, ainda, retratam a

realização de um sonho, a elevação da autoestima, do *status* de professor formado e ainda a conquista de melhor remuneração, significando por tudo isso a elevação do padrão e da qualidade de vida.

A categoria 5, dos “não informado”, apresenta 67 registros representando 8% dos respondentes, dos que não responderam a essa questão.

Passa-se então a seguir, para as análises e reflexões a respeito de como passou a ser a atuação profissional desses respondentes, após o PROHACAP e após o contato com novos conhecimentos e informações.

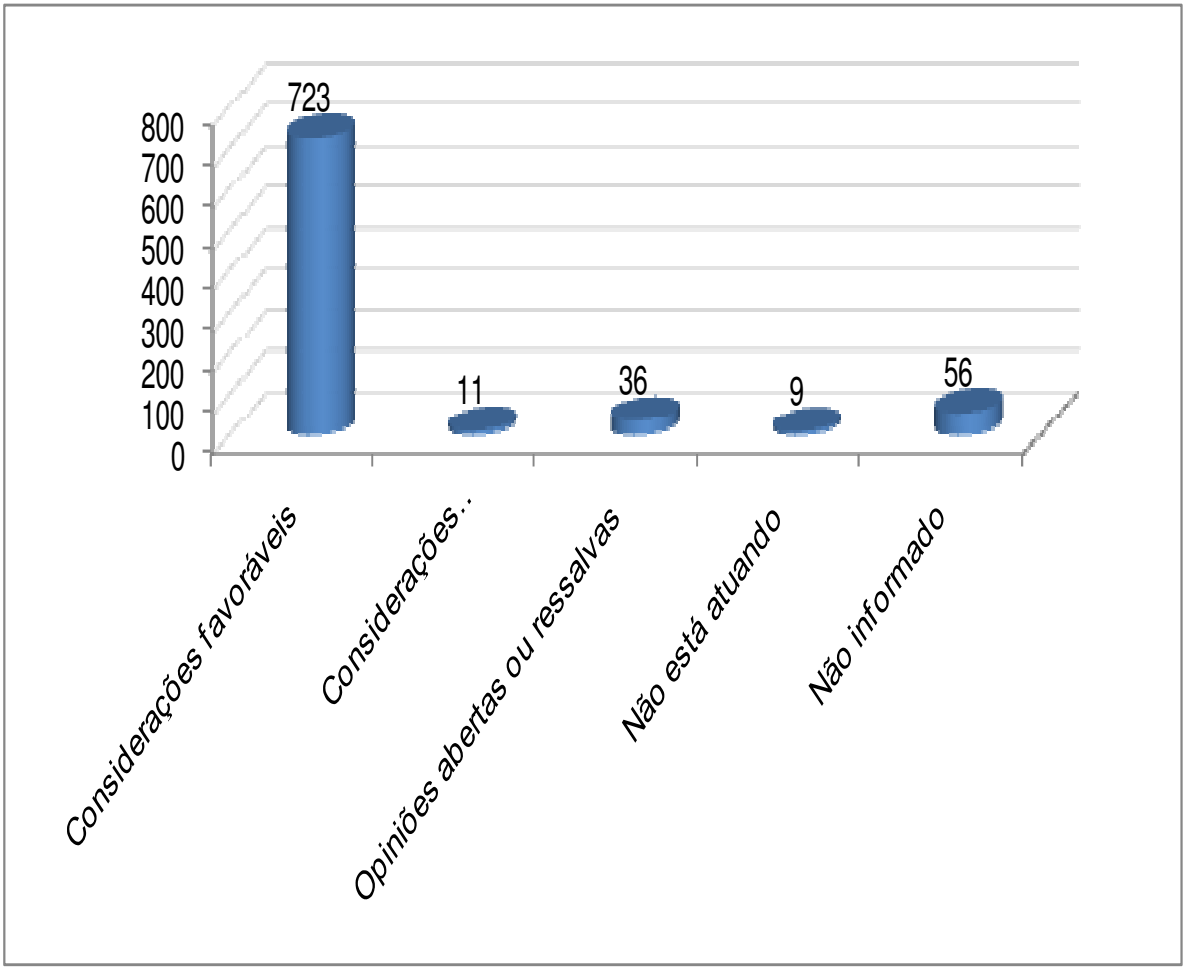
### 6.2.2 Atuação profissional após o PROHACAP: novos conhecimentos e informações

Neste tópico serão identificadas e analisadas as contribuições do PROHACAP para a formação e a (re)significação da atuação profissional desses professores. Que mudanças efetivamente foram sentidas e percebidas neles, a partir da percepção deles mesmos, ou seja, significa a constatação do que mudou a partir desse contato com novos conhecimentos e ainda o momento em que se constitui a autonomia desses professores, o momento em que eles irão revelar o sentido dos cursos para sua atuaçao profissional e como eles se sentem e se percebem após o PROHACAP.

De acordo com os dados, foram estabelecidos 04 (quatro) blocos de respostas considerados como categorias para análise, as quais, seguindo o mesmo parâmetro metodológico da questão anterior, perpassaram por Considerações favoráveis; Considerações desfavoráveis ou críticas; Opiniões abertas ou com ressalvas e os que não estão atuando, além de identificar também os que não responderam, como “Não informado”.

Destaca-se também nessa questão a concentração das manifestações favoráveis, mantendo-se assim a coerência das respostas com as das questões anteriores do desejo de cursar outros cursos e a do significado da transposição de leigo para habilitado. Os dados obtidos serão explicitados no gráfico a seguir e pela análise que será efetuada.

**Gráfico 42** – Demonstrativo de como percebem sua prática pedagógica após o PROHACAP




**Fonte**: Elaboração do autor.

Passando então para a análise dos dados, constata-se que a categoria 1 – das "Considerações favoráveis", obteve a expressiva frequência de 723 manifestações significando 86,6% dos respondentes. A mesma representa um bloco ou o agrupamento de um conjunto de respostas consideradas semelhantes e com o mesmo sentido, ou seja, representam as manifestações positivas e favoráveis de reconhecimento de mudanças e melhoria da atuação profissional.

Perpassaram pelas respostas, manifestações de que reconhecem como conquistas as seguintes mudanças: liberdade; sepultou o professor velho; novas práticas; participação ativa; trabalho consciente; não ser mais leiga; mais segurança; inovadora; conhecimentos ampliados; ótima; muito melhor; união da pratica com teoria; melhor percepção das coisas; atuante; crítica; iniciativa para buscar o que quer; mais fortalecido; trabalho mais dinâmico; ver o mundo com outros olhos; maior embasamento teórico; maior independência; mais autonomia em sala de aula e junto

aos gestores; certeza de estar trabalhando consciente; coloco meus alunos em primeiro plano; busca de novos conhecimentos e praticas de ensino, visando o melhor para meus alunos.

Tais manifestações vêm confirmar também os indicadores das questões anteriores que já vinham apontando para o grau de motivação e satisfação pessoal e profissional desses professores, por estarem realizando seus cursos nesse programa e naturalmente por consequência pela habilitação adquirida.

Há casos de manifestações fundamentadas, por exemplo, em Paulo Freire, além de poder afirmar que todas essas respostas são a expressão do sentimento dos respondentes, enquanto pessoas inteligentes que viveram, sentiram e perceberam as mudanças ocorridas após a realização do PROHACAP.

Por outro lado, contrapondo as manifestações de otimismo e de satisfação retratadas na categoria anterior, na categoria 2, com 11 registros de caráter negativo em relação à atuação profissional após o programa, representando 1,3% dos respondentes, foram identificadas e agrupadas as manifestações das "Considerações desfavoráveis ou críticas" em relação ao modo como perceberam sua atuação profissional após o PROHACAP.

Essas manifestações perpassaram por questões ou respostas tais como: curso condensado; semelhante ao magistério; não mudou nada; da mesma forma; não tem interesse em ficar na educação; atuação regular, dentre outras.

Mesmo assim, esse grupo de respostas foi considerado como uma categoria relevante, pois ela vem reforçar o pensamento desse grupo de respondentes, que em menor proporção percebeu o programa por outro prisma, seja pessoal, pedagógico ou político. Porém, olhando essas manifestações por outro ângulo, diante de tantas manifestações favoráveis, poderia considerá-las como manifestações contraditórias, pois, ainda que esses respondentes não tenham obtido o grau de satisfação com o programa, eles se mantiveram até o final e foram beneficiadas pelo curso, admitem em algumas respostas que houve ganho de conhecimento.

A categoria 3, considerada como de "Opiniões abertas ou opinativas", com 36 registros, correspondendo a 4,3% dos respondentes, está constituída por manifestações em que opinam ou dão respostas explicativas, por vezes saindo do foco da pergunta de forma evasiva.

Ainda que a maioria das respostas desta categoria tenha um tom evasivo, elas deixam também uma pista de considerações favoráveis, de que tenha havido alguma contribuição, só que nem todos falam abertamente reconhecendo ter havido uma mudança em sua atuação profissional após a realização do PROHACAP. Destacaram algumas manifestações de que se sentem capazes e responsáveis pelos processos de transformação dos quais eles fazem parte como sujeito.

Como categoria 4, foi identificado um pequeno grupo com 9 registros, significando 1,1% dos respondentes, os quais afirmaram "Não está atuando", correspondendo a pessoas aposentadas ou técnicos administrativos que cursaram os cursos como beneficiários ou bolsistas do programa, cursavam mas não atuavam em sala de aula antes do PROHACAP. Nesse caso, mesmo não estando em sala de aula, reconhecem ter melhorado profissionalmente, ter adquirido mais conhecimento. Portanto, nesta questão, somente em uma categoria houve manifestação de considerações desfavoráveis, logo há o reconhecimento em maioria expressiva de que após o PROHACAP houve mudanças significativas na atuação profissional.

Nesta questão também, como categoria 5, "Não informado" foram identificados 56 registros sem respostas, representando 6,7% dos respondentes.

### 6.2.3 Contribuições do curso e do PROHACAP para as práticas pedagógicas, para a vida pessoal e profissional

Esta questão, com caráter qualitativo e dependente, representa um passo a mais da questão anterior, indo além da atuação profissional. Nela apresenta e analisa os reflexos dessa formação profissional no ser social professor, que além do fazer pedagógico, também atua na sociedade em seu ambiente social como pessoa, daí procurar compreender e explicar o que muda na vida dele.

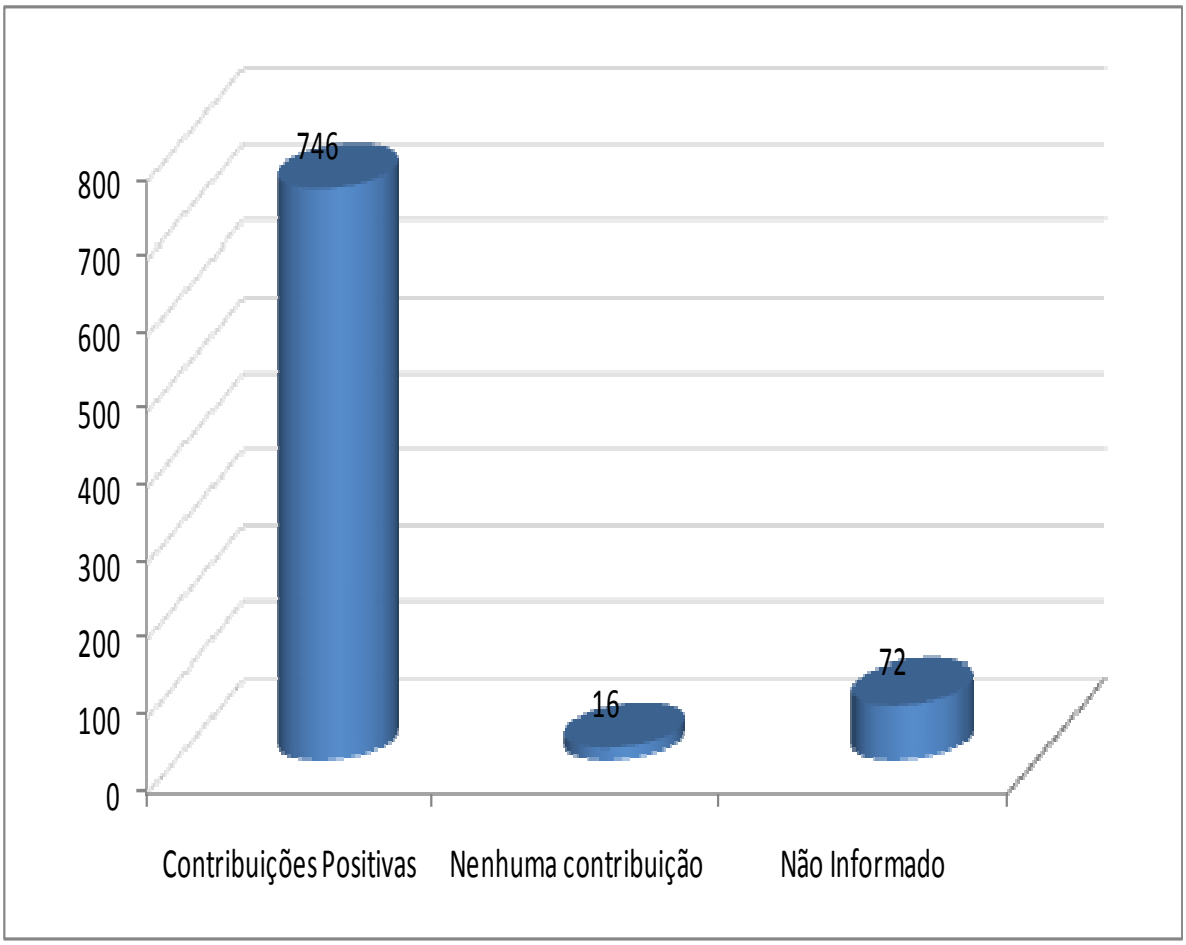
Se esse professor após o PROHACAP percebe e confirma que houve mudanças significativas em sua formação e atuação profissional, em relação ao que e como era antes do PROHACAP, então há a demonstração de mudanças no conhecimento, na atuação profissional, no financeiro, na autoestima, na respeitabilidade, não apenas como professor, mas também como pessoa.

No diálogo com os dados, ficou evidente o fio divisor das dimensões do professor "leigo" e do professor "habilitado" de acordo com as manifestações dos respondentes, em que refletem e dialogam com a sua história de vida e com ele

mesmo. Na pesquisa o professor é remetido a fazer essa reflexão, de onde veio, quem ele é, como está e em que ele mudou.

Esta questão trouxe uma variedade imensa de respostas em seu formato, porém, por semelhança de sentido, possibilitou o estabelecimento de apenas dois grupos de respostas, como categorias para análise: uma com manifestações sobre as contribuições positivas e a outra sobre nenhuma contribuição, portanto uma contrapondo a outra, só que, em termos numéricos, dá a impressão de que existe apenas uma categoria, a das respostas positivas, confirmando assim o grau de satisfação e o reconhecimento do significado desses cursos em suas vidas pessoal e profissional. Os dados estão expressos no gráfico a seguir.

**Gráfico 43** – Contribuições do curso e do PROHACAP para a prática pedagógica




**Fonte**: Elaboração do autor.

A análise dos dados por si só explica os resultados; constata-se que a categoria 1, das “contribuições positivas” obteve 746 indicações do grau de

satisfação, significando 89,4% dos respondentes. Chamou a atenção a característica das respostas, praticamente todas afirmativas, reconhecendo e destacando os impactos e contribuições sentidas e percebidas, com elevado grau de satisfação.

Entretanto, diante desse universo de respostas, foi possível destacar três blocos de palavras-chave de acordo com as especificidades da questão: a) pedagógicas, b) pessoais e, c) profissionais, as quais perpassaram pelos seguintes aspectos: a) Melhoria na prática pedagógica; melhor domínio teoria e prática; trabalhar de forma criativa; domínio de conteúdos; mais confiança. b) Ampliação de conhecimento; nova visão de mundo; compreensao social e cultural dos alunos; abriu novos horizontes; mudança na forma de ver e perceber o outro; mais crítico; maior motivação; melhoria da relação com a família; mudanças de conceitos; e, maior tolerância; bem estar. c) Valorização profissional; melhoria financeira, melhoria da autoestima; crescimento e amadurecimento; mais segurança na vida pessoal e profissional.

Tais manifestações trouxeram vida às respostas, dando a dimensão do ser social professor, possibilitando-o manifestar sobre os seus aspectos social e profissional, bem como a inserção do aluno e da família em suas respostas, o que demonstra o reconhecimento e a compreensão social e cultural dos alunos e da família, e, ainda, revelando-se ter se tornado uma pessoa melhor, mais tolerante, como se fosse uma pessoa antes e outra depois do PROHACAP.

O índice de manifestações positivas foi muito elevado, comprovando que os impactos e contribuições do curso e PROHACAP foram percebidas e sentidas em larga escala tanto na profissionalização quanto na vida pessoal desses professores, especialmente quanto aos aspectos da autoestima e da autonomia.

Deixar de ser leigo e passar a ser habilitado significou construir, conquistar uma nova identidade, pois havia, segundo várias manifestações, o sentimento de serem discriminados, submissos, desclassificados e pouco valorizados pelo fato de serem considerados “leigos”. Com a habilitação muda a história; os professores estão de igual para igual entre todos os professores e junto aos gestores.

A categoria 2, com 16 registros representa 1,9% dos respondentes, que consideraram não ter havido “nenhuma contribuição, foi normal”. Dentre eles houve os que responderam apenas ”nenhuma” de forma fria, que não houve nenhum impacto ou contribuição, os que responderam apenas “normal”, como um curso

comum, e ainda os que consideraram que houve pouca diferença do que aprenderam no magistério, ou ainda “não sei”. Enfim, demonstraram insatisfeitos com seus cursos e com o programa. O tipo de respostas desse grupo se revelou muito frio e indiferente aos cursos que realizaram e ao programa, num tom de que fez por fazer, por não ter outra opção.

Aparece, também, a Categoria 3 dos “não informado”, com 72 registros, representando 8,6% dos respondente que não responderam a esta questão.

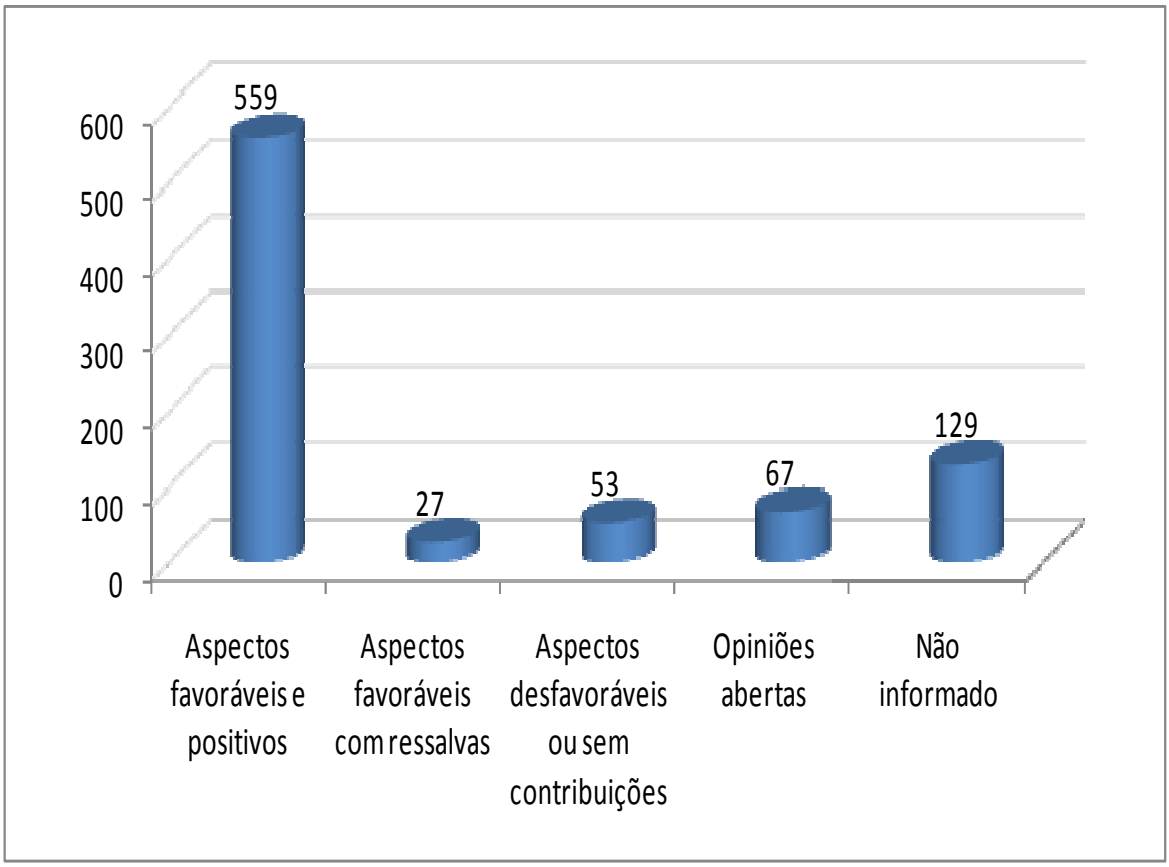
Concluída a análise desta questão, a pesquisa passa para outro foco, apresenta e discute a percepção desses professores sobre o quanto e como essa profissionalização já reconhecida como valiosa para o crescimento profissional e teórico dos mesmos, veio contribuir para a articulação interna na escola. Como eles percebem as relações no interior da escola, entre professores e gestores para a viabilização dos planejamentos, nas perspectivas da gestão compartilhada, da co-responsabilidade e da construção do projeto político pedagógico – PPP. E, em que medida eles se percebem nesse espaço e quanto se disponibilizam nesse campo de atuação no âmbito da escola.

### 6.2.4 Contribuições da profissionalização para a articulação interna da escola: planejamento, gestão compartilhada e construção do projeto político pedagógico - PPP da escola

Trata-se de uma questão dependente qualitativa, obteve manifestações variadas, tendo se destacado os aspectos favoráveis com expressiva predominância, porém, pela variedade das manifestações, recomendou o estabelecimento de 05 (cinco) blocos de respostas, destacando aspectos favoráveis; aspectos favoráveis com ressalvas; aspectos desfavoráveis, contrários ou sem contribuições; opiniões abertas ou criticas; e os não informados.

Chamou a atenção a desproporção de percentuais entre os dados favoráveis e desfavoráveis, ficando as demais categorias do mesmo modo com patamares baixos, se comparados com as manifestações favoráveis. Essa expressiva manifestação favorável indica desde já a disposição desses respondentes em se envolverem, em se comprometerem e participarem dos processos de discussões internas da escola. É o que se pretende discutir e analisar a partir dos dados obtidos e explicitados no gráfico ilustrativo a seguir.

**Gráfico 44** – Contribuições da profissionalização para a articulação interna na escola




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise, a categoria 1, relacionada aos "aspectos favoráveis e positivos" concentrou o maior número de respostas sobre como essa profissionalização contribuiu para a articulação interna entre professores e gestores com vistas aos processo de planejamento e gestão, com 559 registros, representando 66,9% dos respondentes.

Suas manifestações perpassaram pelos seguintes aspectos: *temos mais embasamentos teóricos; vejo as coisas diferentes, mesmo sabendo da hierarquia a ser respeitada; há mais respeito a opinião; posso atuar embasado em conhecimento aprendido; com conhecimento especifico a contribuição se torna mais significativa; tomadas de decisões e planejamento conscientes; contribuição mais participativa; trabalho em equipe; professores e gestores estão bem mais integrados; equipe mais integrada; busca coletiva; há mais interação; trabalho coletivo.*

Nessa etapa, foi possível perceber a maturidade e a coerência da profissionalização desses professores, desde o significado da transposição de leigo para habilitado até aqui nas questões de planejamento e gestão, comprova que os

índices de manifestações positivas estão expressivos, demonstrando grau elevado de satisfação, de autoestima, de segurança em relação a sua atuação profissional.

Tais manifestações e dados, por outro lado, demonstra também o crescimento pessoal e profissional desses professores, tornando visível e transparente suas presenças na pesquisa, ou seja, a partir de suas manifestações eles vão se fazendo presentes de forma segura, falando, opinando, se dispondo, relatando, de modo que fica clara a construção dessa nova trajetória profissional, reconstruída e reconstituída a partir dos cursos e do PROHACAP.

Ainda por esse viés de manifestações positivas, esses professores estão confirmando, com um percentual expressivo, que essa profissionalização contribuiu de maneira significativa, para a articulação entre professores e gestores no interior da escola, demonstrando estarem mais acessíveis ao estabelecimento dessas relações, com vistas aos processos de planejamento, de co-responsabilidade para uma gestão compartilhada e de revisão e/ou construção do Projeto Político Pedagógico da escola.

Portanto, os mesmo se revelam com nova disposição, não só para a sala de aula, mas também para a articulação de administração e de gestão. Ainda, a partir das respostas, poderão ser percebidas algumas questões, por exemplo, de que eles passaram a ser melhor percebidos pela direção da escola, de que aprenderam a se comunicar mais e a de se sentirem mais seguros para participarem da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Isso pode ser atribuído ao fato de que há maior equilíbrio na equipe, equiparando-se todos no mesmo nível de formação.

E, ainda, pode ser considerado que tal disposição é o reflexo da elevação da autoestima desses professores que agora se sentem mais seguros para se manifestarem, por possuírem o mesmo nível de formação, por isso poderem manifestar.

Nessa perspectiva de articulação interna, ganhou destaque nas respostas a manifestação de preocupação com os alunos, que precisam ser ouvidos, precisam ser melhor atendidos, precisam render mais, precisam de mais atenção e assistência pedagógica, enfim defendem a necessidade de melhor articulação com os alunos. Isso foi um grande avanço, pois não existia antes do PROHACAP.

Partindo dessa perspectiva de pensar os alunos, ou, nos alunos, em termos de planejamento indica a disposição para a construção, de um maior diálogo no

interior da escola. Há indicadores também de que foi criado no ambiente da escola o senso de equipe, de união, de compartilhamento e de socialização de idéias, projetos e resultados, gerando maior motivação e sentimento de realização.

Diante de tais manifestações com índices tão expressivos, ainda que haja outras manifestações desfavoráveis em pequena escala, não há duvidas de que essa profissionalização gerou contribuições significativas para a articulação interna na escola entre professores, gestores e agora com alunos, o que significa que a escola passou a ter possibilidade de melhorar a qualidade de ensino, de planejamento e das relações interpessoais.

Na categoria 2, representada pelo bloco de respostas relacionadas aos "aspectos favoráveis com ressalvas" foi constituído por 27 manifestações, representando 3,2% dos respondentes, as quais perpassaram pelos seguintes aspectos: *contribuiu de maneira positiva, porém, o governo com suas interferências...; melhorou a relação profissional, mas falta ainda relação humana; dentre outras com ressalvas porém... apesar de... mas...*

Essas manifestações, se somadas com as da categoria anterior, eleva mais ainda o grau das manifestações favoráveis, pois mesmo com as ressalvas não deixam de serem favoráveis. São ponderações recomendando que algo poderia ser diferente se não fosse tal coisa, mas não deixa de reconhecer que a profissionalização contribuiu para a articulação interna no âmbito da escola.

A categoria 3, está representada pelo bloco de respostas relacionado aos "aspectos desfavoráveis, sem contribuições", constituídas por 53 manifestações, representando 6,3% dos respondentes, tendo sido muito variadas as respostas, perpassado pelos seguintes aspectos: *não mudou nada; a parte administrativa não da espaço para essa contribuição; não tive essa experiência ainda; sempre por politicagem e perseguição; continua na mesmice; o PPP nunca foi real, nem existiu, já vem pronto; O PPP ainda não foi formado; não está mais na escola; diretores indicados; gestores centralizadores; gestores manipulados; professores pouco informados sobre o PPP, dentre outras.*

Do ponto de vista da pesquisa e diante das evidências das categorias 1 e 2, esses dados contrapõem diretamente os dados apresentados anteriormente, mas o percentual acaba sendo muito baixo em relação ao percentual expressivo obtido para as manifestações positivas.

Ainda que tenham sido baixos os percentuais contrários, esses se revelam importantes no contexto da análise, para que se faça esse contraponto dos olhares, pois em um programa da proporção que foi este, com aproximadamente 8.500(oito mil e quinhentos alunos), dificilmente teria unanimidade, aliás em nenhuma das questões dependentes houve unanimidade.

A contraposição nesse caso é importante também para compreender o sentimento desses professores respondentes, de como é que eles percebem as relações no interior da escola. Nessa categoria, muitas vezes utilizaram a palavra "infelizmente", dando impressão de posições desanimadas sem acreditar que a escola possa melhorar, possa mudar; é como se quisessem receber tudo pronto, sem se disponibilizar para a participação no processo de articulação.

Na categoria 4, o bloco de respostas está relacionado às manifestações opinativas, ou "opiniões abertas", por vezes com ar de crítica, constituído por 67 manifestações, representando 8,0% dos respondentes, as quais perpassaram por respostas com ponderações sugestivas tais como: *o diretor tem que ser bem articulado; dentre outras.*

Na medida em que foram sendo trabalhadas as respostas no processo de tratamento de dados, foi-se percebendo que esse universo de opiniões em relação à instituição é variado também e, por vezes, a tendência à critica é maior do que quando estão opinando a respeito deles mesmos. Em relação às respostas nessa categoria, não se percebe o respondente, ele opina a respeito de uma conjuntura, não se colocando como sujeito incluído ou disposto a se incluir, diferente das respostas da categoria um e dois. Por fim, considerada como categoria 5, com 129 registros, representando 15,4%, estão os "não informados".

Na seção seguinte, serão apresentadas e discutidas as dimensões políticas e institucionais relacionadas as parcerias do programa, na perspectiva dos olhares dos professores respondentes como reflexo e como consequência dessa profissionalização.

# 7. DIMENSÕES POLÍTICAS E INSTITUCIONAIS

## 7.1 Aspectos Políticos e Administrativos do PROHACAP e das Instituições: o olhar dos professores-alunos

Esta seção apresenta e discute, a partir das percepções dos professores-alunos, dados relativos a: avaliação das parcerias entre as instituições - UNIR-RIOMAR-Secretarias-Sindicatos que viabilizaram a execução administrativa e pedagógica do programa; avaliação da participação da instituição a qual pertence esses professores; avaliação da UNIR como promotora do programa; analise de fatores que determinam o fracasso e o sucesso escolar no âmbito das políticas públicas; avaliação do PROHACAP enquanto programa decorrente de política pública de formação de professores; e por fim a avaliação das contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade de ensino, ou seja, em que medida esses professores consideram que essa profissionalização contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino.

Destacam-se que todas essas questões têm o caráter qualitativo dependente, pelo formato das questões e pelas características das respostas, as quais representam um universo complexo de manifestações dos respondentes, o que recomendou em cada uma das questões o desdobramento em blocos de respostas, gerando as categorias para analise.

### 7.1.1 Avaliação das parcerias entre UNIR-RIOMAR-SECRETARIAS-SINDICATOS para a viabilização das políticas públicas de formação de professores em Rondônia

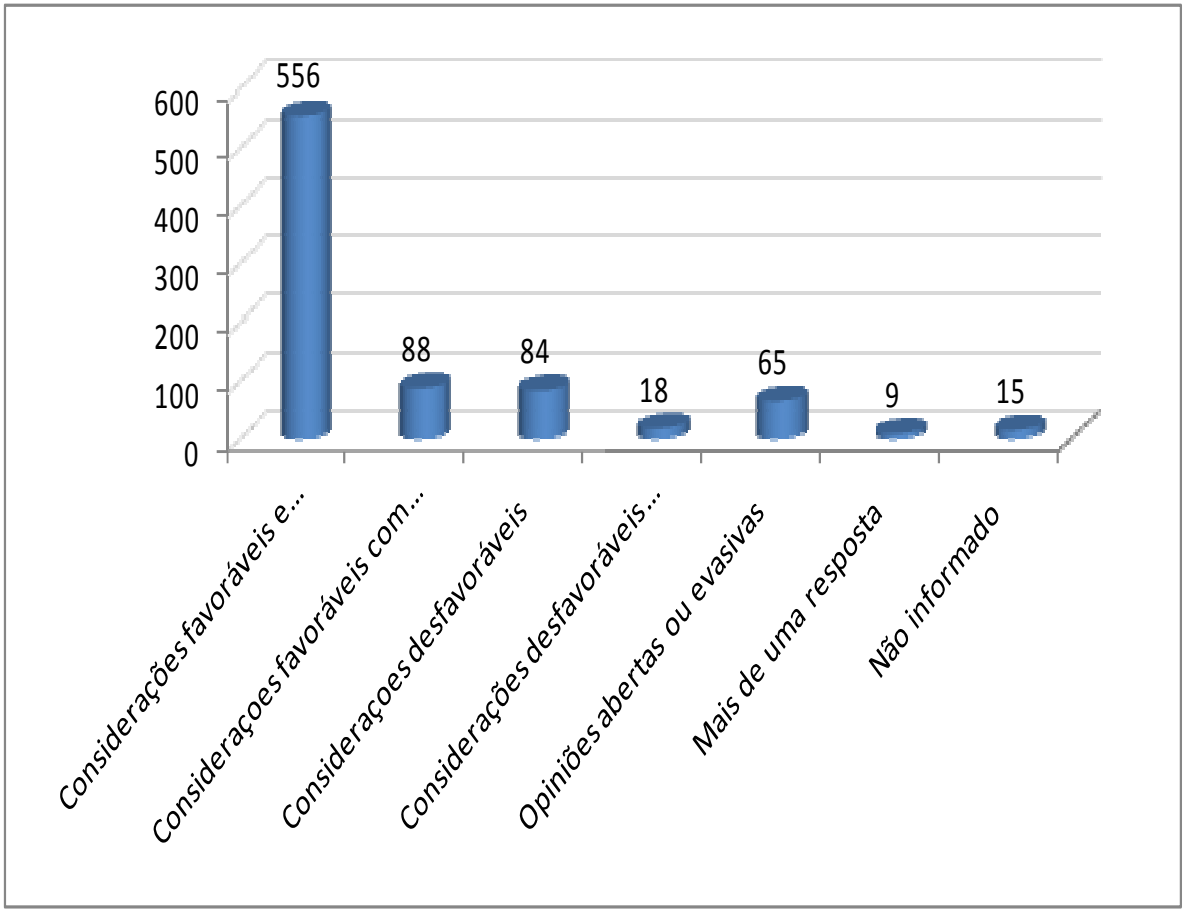
Trata-se de uma questão que apresenta e analisa de modo particular o caráter político do estabelecimento das parcerias para viabilização do programa para a profissionalização de professores leigos em Rondônia.

Cabe destacar que agora o sentido das respostas diferem das dimensões anteriores; os respondentes não estão falando deles, de sua profissionalização, falam das instituições. Nessa dimensão estarão emitindo uma opinião, o que é que eles pensam, como eles percebem as instituições, o que e como eles as avaliam. Foram estabelecidas 07 (sete) categorias as quais abrangem os seguintes focos: considerações favoráveis e positivas, (tendo esta se destacado em números percentuais de respondentes, em relação às demais categorias); considerações

favoráveis com ressalvas; considerações desfavoráveis; considerações desfavoráveis com criticas; opiniões abertas ou evasivas; mais de uma resposta e a dos não informado.

Os dados e resultados obtidos poderão ser visualizados no gráfico ilustrativo a seguir, os quais serão analisados na sequência.

**Gráfico 45** – Demonstrativo de como avaliaram as parcerias UNIR-RIOMAR-SECRETARIAS-SINDICATOS




**Fonte**: Elaboração do autor.

Da análise, constata-se que, no processo de agrupamento de dados, a categoria 1, das “considerações favoráveis e positivas” obteve um número de 556 indicações, correspondendo a 66,6% dos respondentes, que indicaram olhares favoráveis para as parcerias, demonstrando estarem satisfeitos com as mesmas.

Pelo perfil das respostas, esta categoria vem confirmar o grau de satisfação da maioria já demonstrado em questões anteriores, o que reflete e indica que em decorrência da satisfação com a profissionalização, há a satisfação com as parcerias como forma de reconhecimento de que foi por intermédio das mesmas que foram

viabilizados seus cursos e o próprio programa. Em sua maioria, perpassaram por manifestações, considerando as parcerias como: ótima; boa; positiva; válida; ideal; muito bom; muito boa.

Na categoria 2, relacionada às “considerações favoráveis com ressalvas” com 88 registros, representando 10,5% dos respondentes, cujas respostas perpassaram pelos seguintes aspectos: regular; média; razoável.

Esse bloco de respostas pode ser considerado também como manifestações favoráveis, ainda que com ressalvas, o que dá à categoria anterior maior expressividade em termos de aceitação e reconhecimento das parcerias. Se somadas as duas, elevaria o percentual de aceitação para aproximadamente 77% dos respondentes.

Essa categoria foi adotada por opção do pesquisador, como forma de separar em dois níveis as manifestações favoráveis, ou seja, as respostas com alto grau de satisfação tais como: bom, ótimo, excelente, a melhor coisa que aconteceu e as com médio nível de satisfação, que não tinha nas respostas o mesmo entusiasmo do que nas primeiras tais como: regular, média, razoável.

Há nessas manifestações a consideração de que as parcerias foram boas, porém, poderia fazer mais, poderia ser melhor, investir mais, foi para regularizar a situação dos professores, ou ainda indicam falta de comunicação, ou que foi regular por causa de uma ou outra instituição e não de todas as instituições.

Nesse processo de classificação das respostas, a categoria 3, das “considerações desfavoráveis” ou contrárias, obteve 84 registros, representando 10,1% dos respondentes, os quais demonstraram opiniões de contraposição, que perpassaram pelos seguintes aspectos: conflituosa; deixou a desejar; falta de sintonia e comunicação; turbulenta; confusa; desarticulada; demonstrando insatisfeitos com o programa e consequentemente com as parcerias. Em alguns casos, demonstram satisfeitos com o curso, mas com restrições às instituições.

Esse foco de opiniões desfavoráveis também foi subdividido em dois níveis, gerando a categoria 4, das respostas consideradas como “considerações desfavoráveis com críticas” com 18 registros, representando 2,2% dos respondentes, as quais perpassaram pelos seguintes aspectos: *precária; péssima; ruim.* Essas respostas foram mais fortes, com críticas mais expressivas,

demonstrando em algumas delas certa angústia ou desabafo pelos problemas que passaram.

Dos campos explícitos dos favoráveis e dos desfavoráveis, passa-se para o campo que poderia considerar neutro, a categoria 5, das "opiniões abertas ou evasivas", com 65 respostas, representando 7,8% dos respondentes, que apresentaram respostas perpassado pelos seguintes aspectos: respostas evasivas; desabafos; opiniões com recomendações.

Nessa categoria predominou respostas com características de não se comprometer, não sendo contra nem a favor, por isso consideradas como respostas abertas ou evasivas, pois acabam dando opiniões, penso que, precisa disso ou daquilo.

A categoria 6, está relacionada às respostas combinadas, "mais de uma resposta", com 09 manifestações, representando 1,1% dos respondentes.

Nessas respostas indicavam falar de mais de um ponto, ou também de dar uma opinião a respeito de algo que não era necessariamente a resposta direta à pergunta. Algumas delas com consideração favorável, mas completa com uma consideração desfavorável à parceria, uma complementando ou contradizendo a outra. Às vezes com tom de protesto, numa espécie de categoria mista, de a favor e contra, porém em todas elas as manifestações foram de críticas às instituições e não aos cursos.

Por fim, como categoria 7, consta os "não informado" com 15 registros, representando 1,8% dos respondentes, que não responderam a essa questão, significando que poucos deixaram de manifestar, ou seja, a maioria absoluta e expressiva, se fez presente nas respostas, opinaram, a favor ou contra, a respeito das parcerias.

Esses foram então os múltiplos olhares dos professores respondentes, para as parcerias entre as instituições que viabilizaram o PROHACAP na perspectiva da viabilização de políticas públicas de formação de professores em Rondônia.

Diante dessa perspectiva passa-se para a análise da participação da instituição com a qual os professores têm vinculo. Como eles percebem sua instituição nesse processo de viabilização de políticas públicas de formação de professores, ou seja, como eles percebem essa relação, deles com a instituição e da instituição com o programa.

### 7.1.2 Avaliação da participação de sua instituição no processo de viabilização de políticas públicas de formação de professores

Para melhor compreensão de como esses professores pensam as instituições, do ponto de vista político e das políticas públicas, em especial a de formação de professores, a análise será concentrada em como é que esses professores percebem nas parcerias a sua própria instituição e nessa relação instituição-programa como é que eles se percebem também em relação a sua participação; com que motivação eles participaram, como é que eles se veem parte integrante do programa e não apenas sujeitos passageiros, para cumprirem uma tarefa de qualificação profissional, em busca de um diploma.

Percebe-se, na medida em que vai avançando a análise dos dados, o amadurecimento e a segurança dos respondentes na maioria das respostas, respondendo de forma direta e convicta sobre o que estão falando, seja sobre eles próprios ou emitindo opinião sobre as instituições e os aspectos políticos inerentes as mesmas.

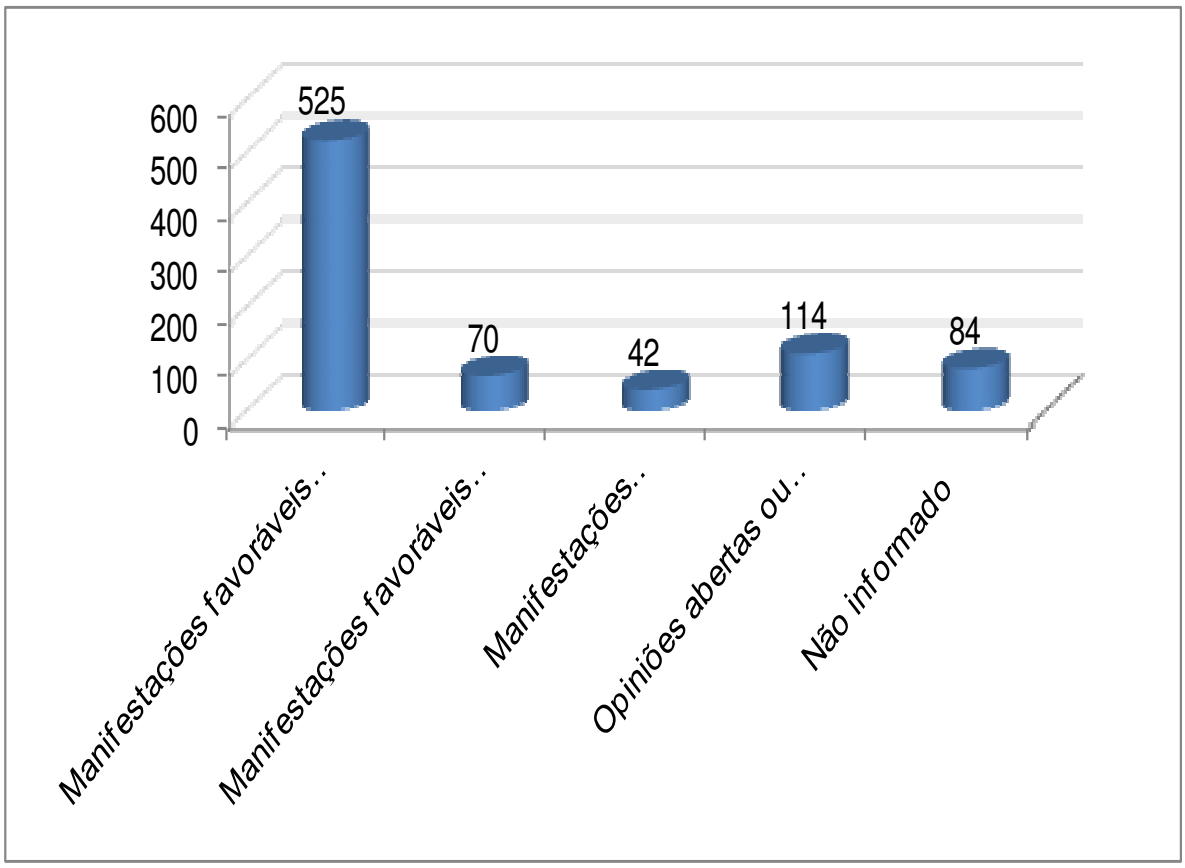
Trata-se de uma questão aberta de caráter qualitativo dependente, em que pelas características das respostas, ao analisar a própria instituição, revela-se também a consistência desses vínculos, não só a relação de emprego.

No processo de tratamento de dados para definição das categorias, deparou-se com perfis de respostas variando entre otimistas; elogiosas; neutras; depreciativas; evasivas e até com mais de uma opinião que variava entre dois pontos, ou dois polos, o favorável e o desfavorável.

Isso levou ao estabelecimento de 05 categorias, estruturadas em blocos de respostas da seguinte forma: Manifestações favoráveis e positivas (com elevado grau de satisfação); Manifestações favoráveis com ressalvas (esta como desdobramento da anterior, por representar manifestações intermediárias em termos de satisfação); Manifestações desfavoráveis (com posicionamentos críticos); Opiniões abertas ou evasivas(estas se apresentam como manifestações opinativas, com recomendações, com ponderações) e, por fim, a de não- informados.

Os dados obtidos estão representados no gráfico a seguir.

**Gráfico 46** – Demonstrativo de como avaliam sua instituição na viabilização de políticas públicas




**Fonte**: Elaboração do autor.

Da análise dos dados, constata-se que a categoria 1, das “manifestações favoráveis e positivas” com 535 registros, representando 62,9% dos respondentes, teve como foco das principais respostas as seguintes manifestações: boa; positiva; muito boa; ótima; de grande relevância; favorável; instituição que busca a formação do professor, que apóia; interesse político;

Com base nos dados da questão anterior e nos dados desta questão é possível considerar que o grau de satisfação dos respondentes com a parceria foi elevado e, por consequência, está refletindo nesta questão, em praticamente a mesma proporção de manifestações, com vistas ao grau de reconhecimento a sua própria instituição, no ambiente das parcerias e na forma como manifestaram quanto a sua própria participação nesse processo de formação, demonstrando terem participado com elevada motivação.

Tais manifestações vão demonstrando os vários olhares desses professores, tanto a respeito deles mesmos quanto da instituição. Falam por vários ângulos:

falam sobre eles isoladamente; falam sobre a instituição e sobre eles na mesma resposta e por vezes falam apenas da própria instituição, portanto o universo e formato das respostas são muito diversificados. Percebeu-se ainda nas respostas que há um reconhecimento da instituição pelo fato de ter viabilizado o programa e consequentemente, os cursos que possibilitaram a habilitação profissional, por ter oportunizado a eles o acesso ao nível superior.

Semelhante a categoria das manifestações favoráveis, a categoria 2, foi constituída como das “manifestações favoráveis com ressalvas” com 70 registros, representando 8,4% dos respondentes, caracterizando-se pelo tom mais ameno, perpassando pelas seguintes manifestações: *regular; média; razoável; pode melhorar.*

Se somada essa categoria com a anterior, o índice percentual das manifestações favoráveis sobem ainda mais, confirmando o grau de satisfação e de aprovação das parcerias e em particular, da participação de sua instituição na parceria. Porém percebeu-se no diálogo com os dados, que as manifestações foram muito variadas, indo do alto grau de satisfação até as críticas depreciativas.

O modo como esses professores referem-se a suas participações, demonstra ao mesmo tempo o aspecto de estudante, de aluno comprometido, responsável, cumpridor de suas obrigações, interessado em aproveitar a oportunidade, bem como o aspecto do profissional, reconhecendo em ambas situações que há o enriquecimento profissional, que vai melhorar sua atuação. Os papeis se confundem, ao mesmo tempo em que respondem como alunos do programa, também se manifestam como professores, falam a respeito deles próprios e de suas realidades profissionais e sociais; São conhecedores de suas realidades sociais. Nas ressalvas há o tom de ponderação, normalmente defendendo que poderia ser melhor, portanto demonstram que a instituição tem possibilidade de ser melhor.

Na categoria 3, revelou-se como uma categoria marcada pelas contradições a partir de respostas com “manifestações desfavoráveis”, somando 42 registros, representando 5,0% dos respondentes, contrapondo frontalmente as duas categorias anteriores. As respostas apresentadas tiveram como foco, manifestações com argumentos de que foi: ruim; negativa; péssima; poderia investir/contribuir mais; devagar; confusa; deixou a desejar; não há participação.

Essas respostas desfavoráveis às parcerias ou de restrições a sua própria instituição deram uma contribuição interessante para a pesquisa, a de não cair na linha de valorizar somente as manifestações elogiosas, de opiniões favoráveis e nem de subestimar as opiniões contrárias e sim discuti-las em suas perspectivas reais. Ainda que este não tenha sido um bloco tão representativo em termos percentuais, significa o registro das insatisfações ou das posições políticas dos respondentes. Logo, dentro da mesma questão, há identificação de manifestações favoráveis, desfavoráveis e a abertas ou evasivas.

Em que ou a que fatores os respondentes se posicionam desfavoráveis a sua instituição? Há indicativos marcantes nas respostas de que os posicionamentos desfavoráveis a sua instituição estão relacionados à que esperavam mais empenhos, mais apoio, mais envolvimento, se revelaram ausentes do processo de acompanhamento, ou seja, esperavam mais comprometimento de suas instituições com eles professores e com a própria parceria.

Outro formato de respostas, constituiu a categoria 4, das “opiniões abertas ou evasivas”, marcada pelas manifestações que não são contra nem a favor e muito menos pelo contrário, numa espécie de dar sugestões, fazer ponderações “eu acho que”, ”acredito que”, se revelam como não opinando para um lado nem para o outro. Obteve um número relativamente expressivo de respostas, com 114 registros, representando 13,6% dos respondentes, que manifestaram de forma evasivas, de desabafo, de opinião argumentativa.

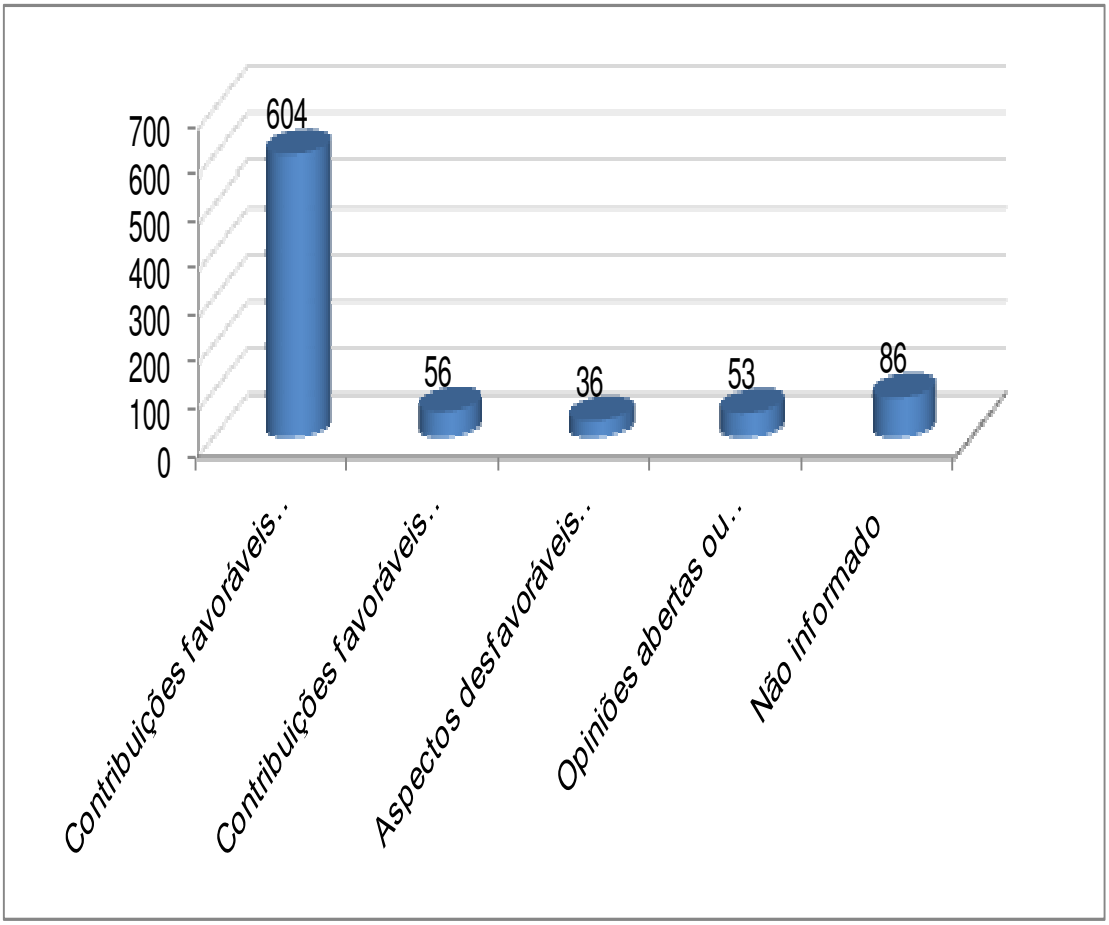
E como categoria 5, os “não informado”, com 84 registros corresponde a 10,1% dos respondentes que não informaram suas opiniões. Esse foi então o universo das manifestações em relação à avaliação da participação de suas instituições e da participação deles próprios no processo de viabilização de políticas públicas de formação de professores em Rondônia.

A seguir, serão apresentadas e discutidas as contribuições da Universidade Federal de Rondônia - UNIR para a efetivação das políticas públicas de formação de professores, como forma de fazer a articulação entre as opiniões sobre a instituição promotora e a viabilizadora do programa.

### 7.1.3 Contribuições da UNIR no processo de efetivação das políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia

Trata-se de uma questão de caráter qualitativo dependente, na qual, pela variedade de respostas, foram estabelecidos 04 (quatro) blocos de respostas determinantes das categorias para análise, perpassando por considerações positivas e favoráveis (com expressivos percentuais favoráveis); considerações positivas com ressalvas (semelhante a anterior, por se tratar de manifestações com menor índice de entusiasmo ou com ponderações); considerações desfavoráveis ou sem contribuições (com manifestações contrárias ou criticas); considerações opinativas ou criticas (com manifestações abertas, opinativas, contemplativas); e por fim identificados os índices de respostas não informadas. Os dados e resultados obtidos estão apresentados no gráfico ilustrativo a seguir, seguidos da análise das categorias.

**Gráfico 47** – Demonstrativo de como avaliam as contribuições da UNIR na efetivação das políticas públicas de formação de professores




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise dos dados, constata-se que a categoria 1, relacionada às "contribuições positivas – favoráveis", obteve expressiva manifestação positiva, com 604 registros, representando 72,3% dos respondentes, os quais demonstraram em suas manifestações o reconhecimento às contribuições da UNIR nos seguintes aspectos: *oportunidades de formação ; cumpriu seu papel; foi quem mais contribuiu; ofereceu os melhores professores; contribuiu bastante; deu todo apoio; contribuição significativa; parceria boa; deu oportunidades; material de boa qualidade; cumpriu com seu papel; contribuição para a população do estado; boa; ótima; cabe a ela todos os méritos; compromisso e responsabilidade; contribuiu para realização de sonhos; convênios; ofereceu professores.*

Percebeu-se nas manifestações dos professores, dois aspectos favoráveis dentro das respostas: o primeiro está relacionado com a satisfação com a instituição, enquanto instituição formadora, que ofereceu os cursos, o reconhecimento do seu papel; o segundo está relacionado ao fato da universidade ter disponibilizado seus professores, daí o reconhecimento expressivo aos professores "mestres e doutores" da universidade que foram ser seus professores, deixando pistas nas respostas de ter sido motivo de orgulho para eles, terem professores com tais títulos, contribuindo para suas formações.

Como desdobramento da categoria anterior, a categoria 2 também se revela como respostas de reconhecimento das "contribuições favoráveis", só que conjugadas com reservas, "com ressalvas". Para esta categoria foram identificados 56 registros, correspondendo a 6,7% dos respondentes. Se somados os percentuais das duas categorias, a categoria 1 se elevaria ainda mais a sua expressividade por manifestações de reconhecimento positivo. Essas manifestações se revelaram com menor entusiasmo do que na categoria anterior, perpassando pelas seguintes questões: *cooperadora, apesar do interesse financeiro; apesar das dificuldades, a UNIR contribuiu; dentre outras*. Porém pode-se afirmar que mesmo assim, nessas manifestações há o reconhecimento do papel da universidade no processo de viabilização das políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia.

Ao contrário das anteriores, a categoria 3 com 36 registros, representa os "aspectos desfavoráveis ou contrários" manifestados por 4,3% dos respondentes, os quais consideraram pouca ou sem contribuições da UNIR. As respostas

perpassaram pelos seguintes aspectos: *Insatisfatório; problemas administrativos; deixou a desejar na organização; atrasos nos cronogramas; professores despreparados; E prefere não responder*.

Observou-se em particular nesta categoria, que aparecem dois aspectos de manifestações desfavoráveis: em relação à instituição, como entidade promotora do programa, e, em relação a alguns professores, que foram despreparados, arrogantes e com descaso.

Tais manifestações indicam dois olhares para as respostas, o negativo e o positivo, onde há os que falam bem e os que criticam, tanto a instituição quanto aos professores, ou que elogia um e critica outro.

A categoria 4, relacionada a "opiniões abertas ou críticas", com 53 registros, e 6,4% dos respondentes, os quais manifestaram opiniões *sobre o que acha disso ou daquilo, de aconselhamento, que deve oferecer mais cursos gratuitos; sobre a parceria.* Suas respostas não demonstram uma posição clara sobre o que pensam; fazem apenas ponderações a respeito. Por fim, foi considerado como categoria 5 o bloco dos "não informado", com 86 registros, correspondendo a 10,3% dos respondentes que não manifestaram suas opiniões.

Destacadas essas percepções institucionais, passa-se a seguir para outro foco, relacionado ao olhar desses professores para o sistema educacional, em relação a: como eles percebem e destacam fatores determinantes do fracasso escolar. Tais reflexões remetem a duas questões relevantes dentro da pesquisa: suas atuações antes e após o PROHACAP, buscando compreender em que medida podem ser relacionadas essas experiências, com o fracasso e o sucesso escolar.

Assim, procurando fazer o cruzamento dos dados obtidos, busca-se estabelecer, mais adiante no texto, ligações com as contribuições do PROHACAP e da formação desses professores, para a melhoria da qualidade do ensino em Rondônia, diante da constatação de que os mesmos se tornaram melhor preparados, consequentemente melhores professores.

### 7.1.4 Fatores determinantes do Fracasso Escolar, relacionados à atuação do professor

Essa é uma questão de caráter qualitativa e dependente, pelas características das respostas apresentadas, que inicialmente se apresenta como simples, porém no contexto do objeto de estudo, ela se revela expressiva, de acordo com os dados e resultados obtidos, possibilitando reflexões para além da profissionalização, indo ao cerne da escola e do sistema educacional, perpassando por questões pessoais, profissionais, da comunidade escolar, institucionais e políticas. Portanto, uma questão cujos dados surpreendem.

Essa questão significa um elo de ligação, com as anteriores e posteriores, as quais se articulam por meio de um diálogo que possibilita compreender questões relacionadas a atuação docente, ao sucesso escolar e a qualidade do ensino, na perspectiva do PROHACAP, enquanto programa de formação de professores no contexto das políticas públicas.

A mesma se diferencia das questões anteriores em seu formato de respostas, pois foi solicitada a indicação de três fatores determinantes do fracasso escolar, logo a mesma passou, objetivamente, a ter 03 (três) respostas diferentes A, B, e C, por vezes indicando um fator de infraestrutura, outro pessoal, outro pedagógico, pois os fatores não foram pré-estabelecidos para marcarem X, ficou de forma livre para a manifestação de cada respondente, de acordo com sua percepção e concepção, daí o número de respostas, para efeito de tabulação, ao invés de 835, passou para 2505 respostas.

Nesse sentido, o processo de tratamento dos dados passou a ser muito mais complexo do que das questões anteriores, gerando categorias mais abrangentes, pois não se tratava do agrupamento de uma resposta e sim a combinação de três indicações livres, logo cada resposta tinha três possibilidades de agrupamento em blocos específicos e por vezes diferentes.

Como consequência, foram estabelecidos 06 blocos de respostas, por temas, considerados pelos professores como determinantes do fracasso escolar: *aspectos teóricos, metodológicos e didáticos; Infraestrutura da escola; aspectos pessoais; aspectos institucionais e políticos; respostas abertas e evasivas; e não informados.* Esses considerados como categorias para análise.

Diante dessa estrutura, será destacada na análise uma lista de fatores, em forma de quadro, por cada categoria, como subcategorias, com indicadores de seus índices de frequência. O curioso nas respostas foi a incidência de utilização das palavras “falta de”, na indicação dos fatores determinantes do fracasso escolar. Foi muito frequente para todas as categorias, por exemplo, as expressões: *falta de estrutura; falta de políticas; falta de empenho; falta de habilitação; falta de participação; falta de valorização, dentre outras manifestações.*

A quantidade de respostas foi tão complexa que foi necessário fazer o seu agrupamento por questão separadamente, por temas indicados, gerando listas específicas de respostas para depois chegar ao estabelecimento dos blocos geradores das categorias. Isso permitiu estabelecer subcategorias com índices numéricos de manifestações dentro do total geral da frequência, para cada item dentro da categoria.

Após terem acesso a conhecimentos e informações teóricas para sustentação de suas práticas, as respostas desses professores possibilitam nesta questão ir além de indicar fatores, como desabafo, para achar culpados e/ou eximir outros em relação ao fracasso escolar. Ela se insere neste contexto como forma de ouvir os professores a respeito de suas concepções sobre o fracasso escolar, relacionado a atuação do professor, enquanto sistema macro, no campo das políticas publicas.

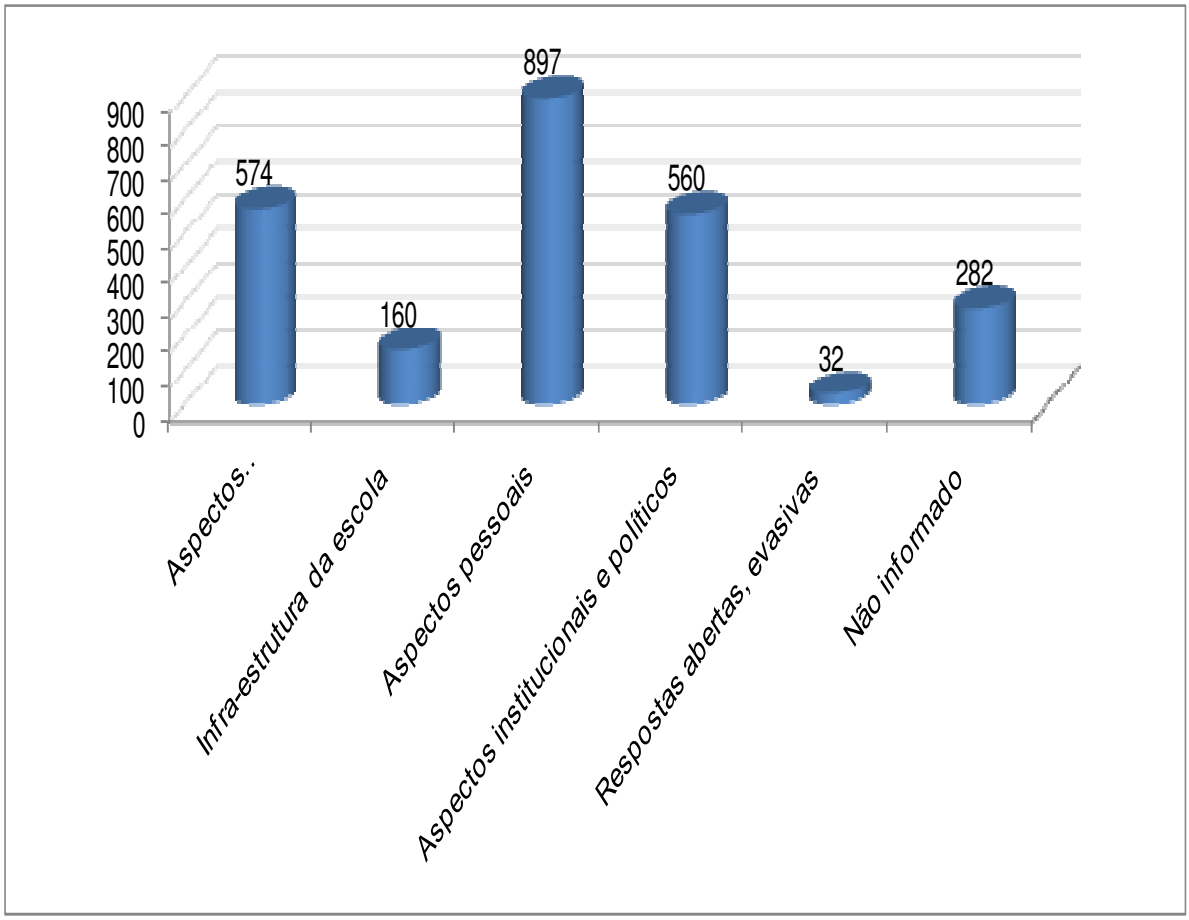
Isso significa uma oportunidade para refletir sobre a escola, a atuação profissional e a qualidade de ensino, a partir deles mesmos e do sistema ao qual estão vinculados e que se tornam co-responsáveis pelo mesmo, pois atuam na base desse sistema, seja na sala de aula, seja no planejamento participativo, seja como gestores, ou ainda buscando formação continuada.

É, ainda, uma questão, que se articula diretamente e de forma proporcional com a questão seguinte, a respeito do sucesso escolar, estão de lados opostos, fracasso – sucesso, demonstram duas posições distintas, porém uma remete a outra, portanto são duas questões interligadas, relacionadas à atuação do professor, em particular aos processos de atuação antes e após o PROHACAP.

Isso possibilita refletir a respeito de quanto é que essa ausência de suporte teórico interferia na qualidade de ensino ou no baixo rendimento dos alunos e quanto esta profissionalização veio contribuir para reflexões a respeito do fracasso e do sucesso escolar, relacionando-os a atuação do professor.

Os parâmetros para essa análise estão a partir de suas concepções, para discutir o quanto é que eles relacionam a questão da melhoria ou não da qualidade de ensino em Rondônia, a suas formações e suas atuações. Os dados obtidos estão expressos no gráfico ilustrativo, seguido da análise das categorias estabelecidas.

**Gráfico 48** – Demonstrativo de fatores determinantes do fracasso escolar associado a atuação docente




**Fonte**: Elaboração do autor.

Da análise e das reflexões da categoria 1, relacionada aos “Aspectos teóricos, metodológicos e didáticos” com 574 manifestações, representando 22,9% dos respondentes, constata-se que, dada a complexidade e o volume de respostas, foi necessário fazer o desdobramento em subitens, gerando os indicadores, conforme o quadro demonstrativo a seguir, os quais serão analisados na sequência. Cada categoria gerou um quadro demonstrativo com os indicadores e os percentuais, dada a quantidade de informações vindas das respostas.

**Quadro 42** – Indicadores de fracasso escolar relacionados à atuação do professor

| **1. Aspectos Teóricos, metodológicos, didáticos** | **Frequência parcial** |
|---|---|
| Alunos desinteressados/indisciplinados | 58 |
| Evasão escolar | 19 |
| Baixo rendimento escolar | 10 |
| Recursos didáticos e pedagógicos | 131 |
| Curso profissionalizante/aluno | 1 |
| Ausência da família/pais descompromissados | 92 |
| Incentivo a leitura | 6 |
| Metodologia ultrapassada/autoritária | 57 |
| Professor atua em outra área / desvio de função | 49 |
| Relação gestores/professores / alunos | 53 |
| Relação professor / aluno | 34 |
| Relação professor / pais/escola | 19 |
| Relação teoria/pratica/realidade aluno | 16 |
| Rotatividade de professores | 9 |
| Sistema de avaliação | 20 |
| **Total de registros** | **574** |

Constata-se, no quadro acima, que os indicadores estão relacionados a três segmentos: Em primeiro, aos alunos, *alunos desinteressados*, a evasão escolar e ao baixo rendimento. Em segundo, aos pais, a família, pela ausência deles junto aos filhos e a falta de acompanhamento dos filhos na escola, considerado como um descompromisso com os filhos e com a escola. Em terceiro aos professores, com maior índice de manifestações, em relação à *metodologia ultrapassada, autoritária; a baixa qualidade e/ou a falta de recursos didáticos e pedagógicos; atuaçao em desvio de função; rotatividade de professores, relações internas entre professor/professor, professor/aluno, professor/gestores/pais e ainda gestores/professores/ alunos.*

É curioso que, diante dessas manifestações, dentre os indicadores mais expressivos, dois deles estão direcionados aos alunos e aos pais, aos familiares, e aos demais. Com índice bem mais elevado de manifestações, os indicadores estão relacionados a atuação do professor, ou seja, identificam as suas próprias atuações. Diante disso, remete-se a uma reflexão básica sobre os motivos que levam os alunos estarem desmotivados, desinteressados, a ter baixo rendimento e a evadirem da escola.

Esses são fatores que podem estar diretamente relacionados à atuação do professor, à infraestrutura e às condições gerais da escola. Em que medida a

infraestrutura da escola pode interferir no rendimento dos alunos e contribuir para o fracasso escolar?

Os fatores determinantes do fracasso escolar relacionados a “Infra-estrutura da escola” obteve 160 registros, correspondendo a 6,4% dos respondentes. Tais manifestações dentre outras, direcionam para dois focos: o da estrutura física inadequada e o excesso de alunos em sala de aula. As respostas indicaram ser esses os principais fatores que dificultam o desempenho do professor e a aprendizagem dos alunos, contribuindo para o fracasso escolar. Os dados estão explicitados no quadro a seguir, com seus respectivos indicadores.

**Quadro 43** – Determinantes do fracasso escolar relacionados à infraestrutura da escola

| **2. Infra-estrutura da escola** | **Frequência parcial** |
|---|---|
| Estrutura física inadequada | 77 |
| Merenda inadequada | 2 |
| Excesso de alunos na sala | 73 |
| Transporte escolar | 8 |
| **Total de registros** | **260** |

Em relação aos fatores de infraestrutura, percebeu-se que são vários os indicadores: sala de aula desconfortável, falta de laboratórios, biblioteca insuficiente e outros, além de materiais ou das condições de trabalho precárias. E, quanto ao excesso de alunos, consideram que exige mais do professor no atendimento e gera desconforto para os alunos.

Na Categoria 3, os fatores destacados como determinantes do fracasso escolar foram os dos “aspectos pessoais”, com o maior índice de manifestações dentro da questão, com 897 registros, representando 35,8% das respostas.

Diante desse indicativo, considera-se que essas manifestações estão diretamente relacionadas às suas necessidades e atitudes pessoais, à sua satisfação pessoal, em relação ao tempo disponível, a questões de saúde e, especialmente, ao financeiro. Aspectos esses que, dentro da categoria, surpreenderam; o que apresentou maior índice de manifestações por item selecionado foi salário baixo. Como consequência desse fator, há considerações que, devido ao salário baixo, muitos profissionais têm necessidade de duplo ou triplo emprego para a educação dos filhos e as prioridades da família; diante disso cair a qualidade do ensino.

Além dessa questão, foi seguida de indicações diretamente relacionadas a questões de autoestima, de atitude, de ordem da satisfação e/ou realização pessoal do professor. As mesmas se referem a professores desmotivados, desinteressados, despreparados e descompromissados, acompanhadas de outras manifestações de professores não habilitados e de professores que não gostam da profissão. Isso demonstra a descrição da própria realidade vivenciada por eles.

Na soma de todos esses itens, os mesmos correspondem a 526 citações das 897 manifestações da categoria, conforme pode ser constatado no quadro demonstrativo a seguir.

**Quadro 44** – Determinantes do fracasso escolar relacionados aos aspectos pessoais

| **3. Aspectos Pessoais: tempo, saúde, financeiro** | **Frequência parcial** |
|---|---|
| Salário baixo | 257 |
| Múltiplo emprego | 7 |
| Elevada carga horária | 63 |
| Falta planejamento das aulas | 25 |
| Ética profissional | 19 |
| Professor descompromissado | 189 |
| Professor desmotivado/desinteressado | 121 |
| Professor não habilitado | 29 |
| Professor que não gosta profissão | 28 |
| Professor despreparado | 159 |
| **Total de inferências** | **897** |

No cruzamento de dados, entre os resultados desta questao e os da questão sobre a atuação desses professores antes do PROHACAP, percebe-se que na categoria 1, sobre as “limitações e dificuldades” encontradas e vivenciadas, houve 445 registros, representando 53,3% dos respondentes, cujas respostas perpassaram pelos seguintes aspectos: *restrita; tradicional; repetitiva; tinha insegurança; tinha visão limitada; incompleta e pobre de conhecimento; tinha dificuldades em pesquisa; não era tão boa; atuava com incertezas; grandes dificuldades; limitada; era difícil; regular; uma visão menos ampla; razoável; necessidade de preparar melhor; muito passiva; prática sem teoria; não tinha matéria definida; pouca preocupação com os alunos; preso ao livro didático.*

Assim, diante desses indicadores e dos do quadro acima, há uma convergência muito clara entre os dois blocos de respostas; uma inter-relação. Isso torna relevante para a pesquisa, pois se revela dados confirmando dados; os

respondentes falam a partir deles mesmos, de situações vivenciadas, e são as suas manifestações a respeito do que pensam sobre o fracasso escolar, assegurando estabelecer essa relação, de que antes do PROHACAP, segundo suas afirmações, o ensino e suas atuações passavam por varias limitações, de certa forma, pouco significativas.

Dá consistência aos dados, o fato de serem manifestações decorrentes de suas vivencias pessoais, de observações do cotidiano das escolas, dos seus colegas, dos gestores, dos seus ambientes sociais, indicando que a maioria dos fatores está relacionada ao próprio professor, suas atitudes e seus sentimentos, especialmente por aspectos que refletem diretamente na sua atuação profissional, ou vindos dela, muitas vezes leva esses professores a estarem desmotivados, descompromissados e desinteressados.

De acordo com os dados obtidos, o baixo salário, considerado como uma desvalorização profissional, pode ser um fator determinante, porém as condições de trabalho, acompanhados do despreparo teórico e metodológico, chegando ao ponto de não saber mais o que fazer, não conseguindo avançar no que faz, ao limite do que consegue transmitir aos alunos, ficando sem argumentos para o aprofundamento, além de se sentirem desvalorizados profissionalmente, como professores despreparados, tudo isso remetia à necessidade de busca de conhecimentos e informação, consequentemente, de habilitação profissional.

Assim, remetendo também a questões anteriores, nesse cruzamento de dados, há indicativos de que, após a entrada no PROHACAP, houve grande motivação para se fazer mais de um curso, o que pode ser explicado por essa realidade vivida e o desejo de buscar conhecimentos para superar tais dificuldades e limitações, consequentemente para melhorar a atuação profissional.

Essa inter-relação poderá ser percebida também a partir dos indicadores da próxima categoria, no quadro a seguir, sobre os “aspectos institucionais e políticos” relacionados à atuação do professor, como uma das manifestações expressivas também.

**Quadro 45** – Determinantes do fracasso escolar relacionados aos aspectos institucionais e políticos

| **4. Aspectos Institucionais e políticos** | **Frequência parcial** |
|---|---|
| Família desestruturada | 41 |
| Falta de autonomia profissional | 23 |
| Desvalorização profissional | 110 |
| Má distribuição de recurso financeiro | 42 |
| Descaso com a política educacional | 103 |
| Interferência política | 21 |
| Gestores despreparados | 99 |
| Falha no currículo | 3 |
| Formação continuada | 118 |
| **Total de inferências** | **560** |

Em que medida esses aspectos institucionais e políticos contribuem para o fracasso escolar, relacionado à atuação do professor? Constatou-se nos dados desta categoria que os aspectos mais marcantes e relevantes na opinião dos respondentes, estão relacionados aos gestores despreparados, como um fator interno da escola e das relações em seu interior; ao descaso com a política educacional, como um fator externo, das instituições gestoras da educação; a desvalorização profissional, associada a falta de autonomia profissional, como fatores decorrentes da falta de habilitação; e de programas de formação continuada, como necessidade de aprimoramento de conhecimento para a atuação do professor.

Nesse sentido, os itens relacionados à falta de autonomia e desvalorização profissional foram considerados componentes dessa categoria, por uma opção do pesquisador, por entender que tais situações decorrem das instituiçoes e não dos professores, mas que os atinge, tanto no aspecto pessoal quanto na sua atuação profissional.

A Categoria 5 foi constituída por “Respostas abertas, evasivas” com 32 registros, representando 1,3% dos respondentes, que apresentaram suas manifestações como respostas soltas no meio das demais, fora do contexto, às vezes fazendo uma sentença só com ponderações, sem identificar nenhum fator, daí não terem se constituído como bloco de respostas consistente, e foram registradas numericamente, na medida em que iam aparecendo, para efeito de registro; foram respostas que não contribuíram para a discussão nem para o foco da pesquisa. Em função disso, também não foi gerado um quadro demonstrativo.

Por fim, como categoria 6, registra-se o índice dos questionários sem respostas, “não informado”, com 282 registros, correspondendo a 11,3%, das respostas. Destaca-se nesse ponto que, quando não respondida a questão, este número está multiplicado por 3 (três) também, pois por se tratar de questão em que tinha que indicar três fatores, considerados como três respostas. Para os não informados, também se considerava a ausência de três fatores, por isso o número ter se elevado na proporção do número geral de respostas. Por não ter desdobramentos, não há o quadro demonstrativo.

Após concluir a análise dessa questão, chamou a atenção o fato de que, na questão como um todo, não há um foco específico como determinante do fracasso escolar e nem somente 03(três); há vários aspectos considerados como determinantes: um conjunto de fatores que perpassam pelo professor, pela família, pela infraestrutura e por fatores de ordem política e institucional, assim a consistência dessa questão dentro da pesquisa. Na sequência, serão apresentados os dados e a análise dos fatores determinantes do sucesso escolar.

### 7.1.5 Fatores determinantes do sucesso escolar. A melhoria da qualidade do ensino e da educação em relação a instrumentalização e profissionalização do educador no Estado de Rondônia.

Esta é uma questão que se apresenta de forma simples, porém possibilita reflexões para além da profissionalização. Sua estrutura e os parâmetros de sistematização e análise foram os mesmos da questão anterior, pois as duas buscam informações no mesmo patamar, estando intimamente interligadas em seus propósitos, fracasso e sucesso escolar. É, portanto uma questão que busca como parâmetro oposto, refletir sobre os fatores determinantes do sucesso escolar, com vistas a melhoria da qualidade do ensino e da educação, tendo como suporte, a instrumentalização e profissionalização do educador, assim poder remeter então ao processo formativo e às perspectivas de atuação dos professores após o PROHACAP.

Nela há também uma perspectiva de utopia, para os professores; o que é que eles pensam e como pensam, ou desejam em relação aos resultados dos seus trabalhos, uma vez que manifestaram serem outros profissionais após o processo formativo. Portanto é um tema que vai ao interior da escola e ao sistema

educacional, perpassando por questões pessoais, profissionais, institucionais e políticas. No diálogo com os dados, foi possível identificar uma espécie de projeção do que os professores pensam e projetam para o sistema educacional do qual fazem parte e se sentem preparados para nele atuar, possibilitando compreender questões relacionadas ao sucesso escolar e á qualidade do ensino.

É uma questão de caráter qualitativo e dependente, pelas características das respostas apresentadas as quais foram estruturadas e apresentadas no mesmo formato da questão anterior. As respostas foram solicitadas para a indicação de três fatores determinantes da qualidade de ensino e da educação, obtendo então 03 (três) respostas diferentes A, B, e C, na mesma resposta, variando também em relação aos aspectos apresentados, seja de infraestrutura, pessoal, pedagógico.

Foi estabelecido também 06 blocos de respostas, por tema, com as mesmas denominações das categorias, para ter parâmetros de comparação dos resultados entre uma e outra, pois se trata dos mesmos respondentes, porém, as respostas de indicadores de sucesso, na maioria dos casos, sugerem a correção dos parâmetros opostos, ou seja, dos fatores de fracasso, por isso se tratar de análise de pontos opostos: fracasso-sucesso, antes-depois do PROHACAP.

Os fatores considerados pelos professores como determinantes para a melhoria da qualidade do ensino e da educaçao estão agrupados nas mesmas categorias: *aspectos teóricos, metodológicos e didáticos; Infraestrutura da escola; aspectos pessoais; aspectos institucionais e políticos; respostas abertas e evasivas; e não informados;* serão construídos quadros demonstrativos em cada categoria, como subcategorias. Chamou atenção nas respostas o tom de otimismo e de autoestima, indicando possibilidades de melhoria da qualidade de ensino e também a quantidade de manifestações de preocupação com os alunos, como forma de compensar uma dívida com eles.

Esses passam a ser vistos de forma diferente, não mais como desinteressados, ou com excesso de liberdade, e sim como pessoas importantes no processo ensino aprendizagem e nas relações professor-aluno. Há uma manifestação declarada de reconhecimento dos alunos no ambiente escolar. Esse é, portanto, um ponto de destaque entre as manifestações nas duas questões, os olhares para os alunos, antes e após o PROHACAP.

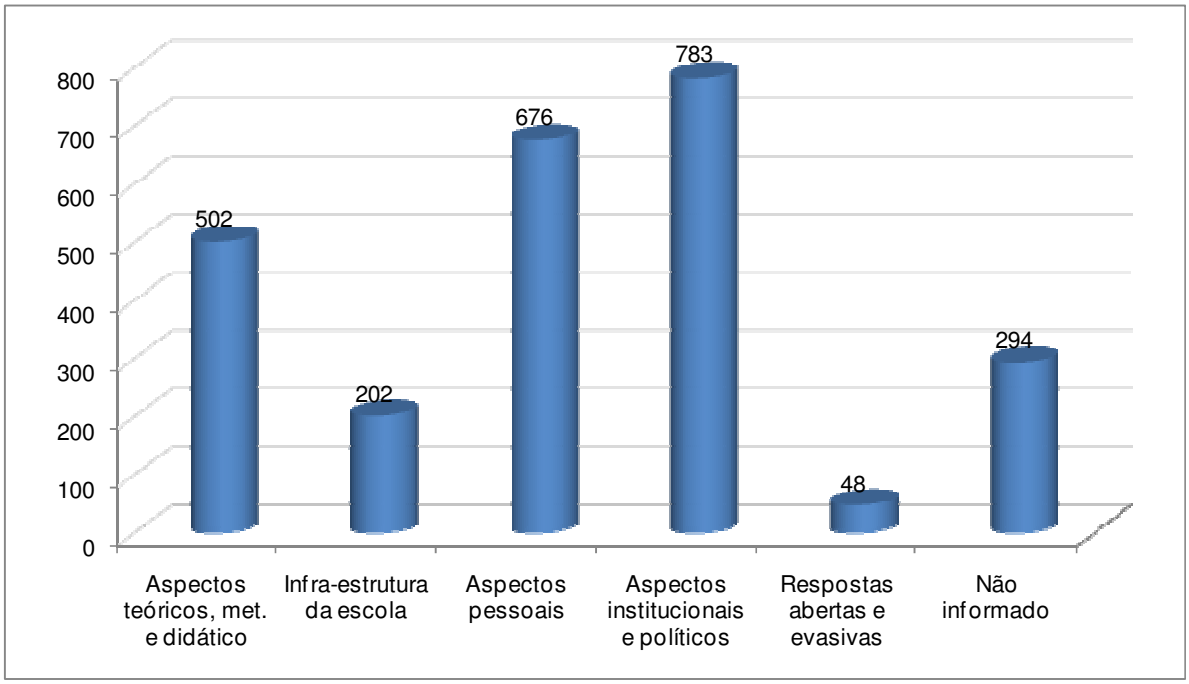
O tom das respostas mudou completamente de uma questão para a outra, de pessimismo e desânimo passou para otimismo e visão de futuro, de espírito de equipe, de valorização do aluno, acreditando em possibilidades de melhoria, invertendo o tom das manifestações.

Essa foi uma forma de ouvir os professores a respeito do que pensam, suas concepções sobre o sucesso escolar, como vislumbram essa possibilidade sendo eles os próprios responsáveis por ela, diante da perspectiva de que passaram a ter conhecimento e informações decorrentes do processo de habilitação profissional e de terem, em sua maioria, cursado mais de um curso, inclusive em nivel de pós-graduação, percebendo o tom de segurança teórica e prática nas manifestações da maioria, por isso remeter as análises dessa questão às manifestações de como eles se percebem após o PROHACAP.

Isso significa uma oportunidade para refletir sobre a escola, a formação e a atuação profissional, a qualidade de ensino e da educação, na perspectiva deles mesmos e do sistema ao qual estão vinculados e que se tornam co-responsáveis pelo mesmo, pois atuam na base desse sistema, seja na sala de aula, seja no planejamento participativo, seja como gestores, ou ainda buscando formação continuada. Como os professores percebem o sucesso escolar a partir da melhoria da qualidade do ensino e da educação?

É, portanto uma questão que se articula diretamente e de forma proporcional com a questao seguinte, com vistas à análise das contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino e da educaçao. São duas questões distintas, porém uma remete a outra, permitindo interligações, decorrentes das concepções dos professores a respeito dos fatores determinantes do sucesso escolar e da qualidade do ensino relacionados à instrumentalização e profissionalização do educador, no contexto das políticas públicas. Os dados serão expressados no gráfico ilustrativo, seguido da análise das categorias estabelecidas.

**Gráfico 49** – Fatores determinantes do sucesso escolar




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise dos dados, constata-se que a categoria 1 corresponde aos "aspectos teóricos, metodológicos e didáticos", com uma frequência de 502 manifestações, correspondendo a 20% das respostas, as quais, dada a diversidade, foram subdivididas em subcategorias, conforme explicitadas a seguir.

Nesta questão os índices se apresentaram de forma equilibrada, diferente da questão anterior, tendo alguns aspectos sobressaído em relação aos demais da mesma categoria, destacando como principais manifestações a contraposição aos elementos indicados nos fatores de fracasso, ou seja, os elementos aqui indicados sugerem a correção desses fatores.

Perpassaram como fatores de sucesso escolar questões relacionadas os alunos, à família, aos materiais didáticos e aos professores.

As indicações de maior destaque estão relacionadas a: *Maior interação Escola - aluno - Família – sociedade (manifestações que sugere a articulação das potencialidades internas com as potencialidades externas); Maior participação dos pais na escola ( este é uma fator muito presente nas respostas, está sendo reivindicada a presença dos pais na escola, ou seja, a efetivação dessa relação com a escola); Teoria e prática-criatividade e metodologia diversificada(sugere uma ação mais efetiva do professor, relacionada a sua instrumentalização e profissionalização, ou seja requer dele melhor preparo teórico e metodológico); Mais opções para*

*motivação dos alunos (manifestação relacionada a atitude do professor, mas principalmente o reconhecimento da necessidade de oferecer maior número de opções para os alunos); Tecnologia e Informatização das escolas ( está relacionada a modernização da escola como forma de maior opção para os alunos e também uma ferramenta para os professores ampliarem o seu leque de opções para os alunos); Condições materiais e recursos didáticos* (*aspecto com maior expressão, diretamente relacionado a instrumentalização do professor).*

Constata-se que, quanto aos parâmetros relacionados ao professor e sua instrumentalização, as ausências desses componentes gera o fracasso e a presença gera o sucesso pela qualidade de ensino. Outros fatores em menor proporção se apresentam relacionados aos alunos como, conhecimento da realidade e necessidade do aluno, acompanhamento dos alunos e, maior interação professor-aluno. De todos esses fatores o que muda efetivamente na atitude do professor é o reconhecimento da importância dos alunos e as manifestações de se preocuparem com eles e com a sua aprendizagem. Os professores se sentem mais seguros para oferecer aos alunos mais opções de aprendizagem, isso significa o reflexo da instrumentalização e profissionalização do educador.

**Quadro 46** – Fatores determinantes do sucesso escolar relacionados aos aspectos teóricos, metodológicos e didáticos.

| **1. Aspectos teóricos, metodológicos, didáticos** | **Frequência parcial** |
|---|---|
| Menor rotatividade de professores | 9 |
| Maior participação dos pais na escola | 53 |
| Tecnologia e Informatização das escolas | 68 |
| Maior interação escola- aluno - família - sociedade | 43 |
| Maior interação professor - aluno | 18 |
| Condições materiais e recursos didáticos | 89 |
| Educação como instrumento formativo | 22 |
| Mais opções para motivação dos alunos | 68 |
| Acompanhamento dos alunos e | 23 |
| Revisão do modo de avaliação | 10 |
| Teoria e pratica-criatividade e metodologia diversificada | 49 |
| A pesquisa e o professor como pesquisador | 8 |
| Conhecimento da realidade e necessidade dos alunos | 14 |
| Oferecer melhoria da qualidade de ensino | 28 |
| **Total de registros** | **502** |

A categoria 2 está relacionada aos indicadores de “Infraestrutura da escola” que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da educação. São apresentados os mesmos fatores indicados como determinantes do fracasso escolar, só que aqui os índices, relacionados à estrutura e espaço físico, são mais significativos. Os respondentes atribuem a esses fatores grande parcela de responsabilidade pelo sucesso escolar, e eles indicam e recomendam ser necessário ter boa infra-estrutura em quantidade e qualidade no ambiente interno da escola, como estimuladores para maior grau de satisfação dos professores.

Ter esses recursos a favor deles e dos alunos e, ainda, a redução do número de alunos em sala de aula implicam em maior conforto e maior dedicação dos professores ao atendimento dos mesmos, consequentemente melhora a qualidade do ensino e da aprendizagem e, por consequência, da educação.

Além dessa infraestrutura atribuem também como fator favorável a instrumentalização dos professores com habilitação, para as relações professor-aluno se tornarem mais consistentes, seguras e fortalecidas. Fica muito evidentes, nas manifestações dos respondentes, a preocupação com os alunos em relação à sua motivação, sua aprendizagem, sua autonomia.

**Quadro 47** - Fatores determinantes do sucesso escolar relacionados à infra-estrutura

| **2. Infraestrutura da escola** | **Frequência parcial** |
|---|---|
| Estrutura e Espaço físico adequado na escola | 158 |
| Redução do número de alunos por turma | 44 |
| **Total de registros** | **202** |

Os “aspectos pessoais” determinaram a categoria 3, que também foi subdividida em subitens como fatores considerados pertinentes a essa categoria, relacionados à disponibilidade de tempo, à saúde e ao financeiro. Essa se destacou como o segundo maior índice de manifestações, com 676 registros, representando 27% das respostas, porém, se comparado, está com menos indicadores do que na questão relacionada com o fracasso escolar.

Aqui os dados perpassaram pelos aspectos da *autoestima e motivação; remuneração (questões salariais); formação e compromisso profissional; planejamento e ética profissional*. A questão remuneração, como indicador individual, aqui também foi a de maior evidência das manifestações, revelando-se como um fator determinante, pois em função dele os professores buscam melhor

qualidade de vida e de realização pessoal. Há indicadores de que a baixa e/ou a alta remuneração são fatores que interferem no estado de autoestima, de humor, de automotivação interiormente motivada, consequentemente, interferem para menos ou para mais, em sua atuação profissional.

Há no âmbito das respostas uma forte tendência de que quando se referem à remuneração adequada corresponde também à valorização profissional, plano de cargos e salário, plano de carreira, melhores condições para que o professor não precise ter mais de um emprego. Receber melhor significa ser mais reconhecido e valorizado; valorização profissional corresponde a reconhecimento pessoal e profissional.

Olhando por outro lado, todos os demais fatores, indicados no quadro a seguir, estão relacionados aos professores, em relação a sua instrumentalização e profissionalização. Se somados os fatores relacionados aos aspectos profissionais, equivalem a 397 manifestações das 676 do total de registros, portanto, em termos percentuais, predominam dentro da categoria, destacando-se como fatores determinantes com maior expressão, revelando assim que há uma consciência dos professores que tanto o fracasso como o sucesso escolar estão relacionados à postura e ação dos educadores; nesse caso, de acordo com os dados, representam fatores determinantes da qualidade do ensino e da educação.

Estiveram muito presente as manifestações sobre fatores relacionados à valorização profissional, tais como: reconhecimento, melhoria financeira, remuneração adequada, como fatores determinantes no processo de instrumentalização e profissionalização dos educadores. Em resumo, sendo reconhecido e recebendo bem financeiramente é possível trabalhar muito melhor. Valorização profissional, neste caso, está relacionada ou associada a salário; reconhecer o professor significa pagá-lo bem.

**Quadro 48** – Fatores determinantes do sucesso escolar relacionados aos aspectos pessoais

| **3. Aspectos Pessoais: tempo, saúde, financeiro** | **Frequência parcial** |
|---|---|
| Autoestima e motivação dos professores | 39 |
| Remuneração adequada | 279 |
| Formação profissional | 212 |
| Compromisso profissional | 107 |
| Carga horária dos professores - planejamento de aulas | 31 |
| Postura e ética profissional | 8 |
| **Total de registros** | **676** |

A categoria 4, foi estabelecida a partir dos indicadores relacionados aos "Aspectos institucionais e políticos", com o maior índice de manifestações obtendo 783 indicações, correspondendo a 31,3% das respostas, que apontam para a instrumentalização e profissionalização do professor no contexto das políticas públicas como determinantes da melhoria da qualidade do ensino e da educação, como propulsores do sucesso escolar.

Ao contrário da categoria anterior, esta se apresenta com mais indicadores do que os de fracasso escolar, dando ênfase de que requer das instituições ações mais efetivas para viabilização da qualidade de ensino e da educação. Também chama atenção a mudança de foco nas respostas entre uma questão e outra, pois nas respostas relacionadas aos fatores de fracasso escolar foi muito acentuada a manifestação sobre "a falta de"; já na respostas relacionadas à qualidade do ensino, indicam sugestões que há a necessidade do "oferecimento de", ou seja, nesta questão as indicações são de que há necessidade de corrigir os fatores determinantes do fracasso escolar.

Perpassaram por essas manifestações, indicadores variados, mas os de maior destaque estão relacionados a: *valorização profissional; apoio político a escola; o oferecimento de formação continuada; e, ainda o trabalho e planejamento integrado.* Assim, do ponto de vista dos fatores determinantes para a melhoria da qualidade de ensino e da educaçao que possibilitem o sucesso escolar, os respondentes indicam também com manifestações expressivas a co-responsabilidade das instituições e dos políticos, conforme indicados a seguir.

**Quadro 49** – Fatores determinantes do sucesso escolar relacionados aos aspectos institucionais e políticos

| **4. Aspectos Institucionais e políticos** | **Freqüência parcial** |
|---|---|
| Valorização profissional | 140 |
| Apoio político a escola | 110 |
| Gestão democrática | 42 |
| Acompanhamento e avaliação funcional | 29 |
| Ampliação do quadro de funcionários | 13 |
| Cumprimento da legislação | 7 |
| Oferecimento de formação continuada | 276 |
| Mudança na grade curricular | 9 |
| Trabalho e planejamento integrado | 98 |
| Maior autonomia da escola e dos professores | 45 |
| EJA e propostas voltadas para a inclusão | 8 |
| Oferecimento de cursos profissionalizantes | 6 |
| **Total de registros** | 783 |

Como categoria 5, foram identificadas 48 referências com "Respostas abertas, evasivas", correspondendo a 1,9% dos respondentes, as quais não correspondiam ao foco da questão, ou seja, as três respostas, normalmente diferentes, fugiam da questão, não davam consistência para a análise, não gerando nenhum subitem, por isso dispensar o quadro demonstrativo.

Com 294 registros, correspondendo a 11,7% dos respondentes, a categoria 6 indica os "Não informados", ou seja, aqueles questionários em que não foram respondida esta questão; dispensando o quadro demonstrativo.

Percebeu-se que, nesta questão, muda completamente o tom das respostas dos mesmos respondentes em relação ao modo como responderam a respeito de suas atuações antes do PROHACAP e sobre o fracasso escolar. Os respondentes se posicionam com muito mais autonomia, com o tom de que dominam os conhecimentos, demonstram estar mais seguros, indicam caminhos e soluções.

Em resumo, os indicadores de maior relevância, apontados pelos professores, relacionados ao sucesso escolar perpassam por: *Ter formação profissional e capacitação; Estarem motivados, ter motivação; Ter boas condições de trabalho para o ensino; Ter boas condições materiais; Ter valorização profissional e se sentirem valorizados, reconhecidos; Ter remuneração adequada; ter e participar de formação continuada; Redução do número de alunos por turma;apoio político efetivo, vontade políticas e compromisso com a escola; Fazer ajustes no projeto*

*político pedagógico adequando a realidade da escola; Não rotatividade de professores nas disciplinas; Maior participação dos pais e mais responsabilidade com os filhos; Mais compromisso profissional por parte dos professores; Trabalho integrado e planejamento coresponsável, maior autonomia profissional aos professores; Informatizar as escolas.*

Na sequência, dando continuidade a esse diálogo com os dados e a articulação entre as questões, serão discutidos e analisados os dados relativos a como esses professores avaliam o PROHACAP no contexto das políticas públicas de formação de professores. Como eles percebem o próprio programa?

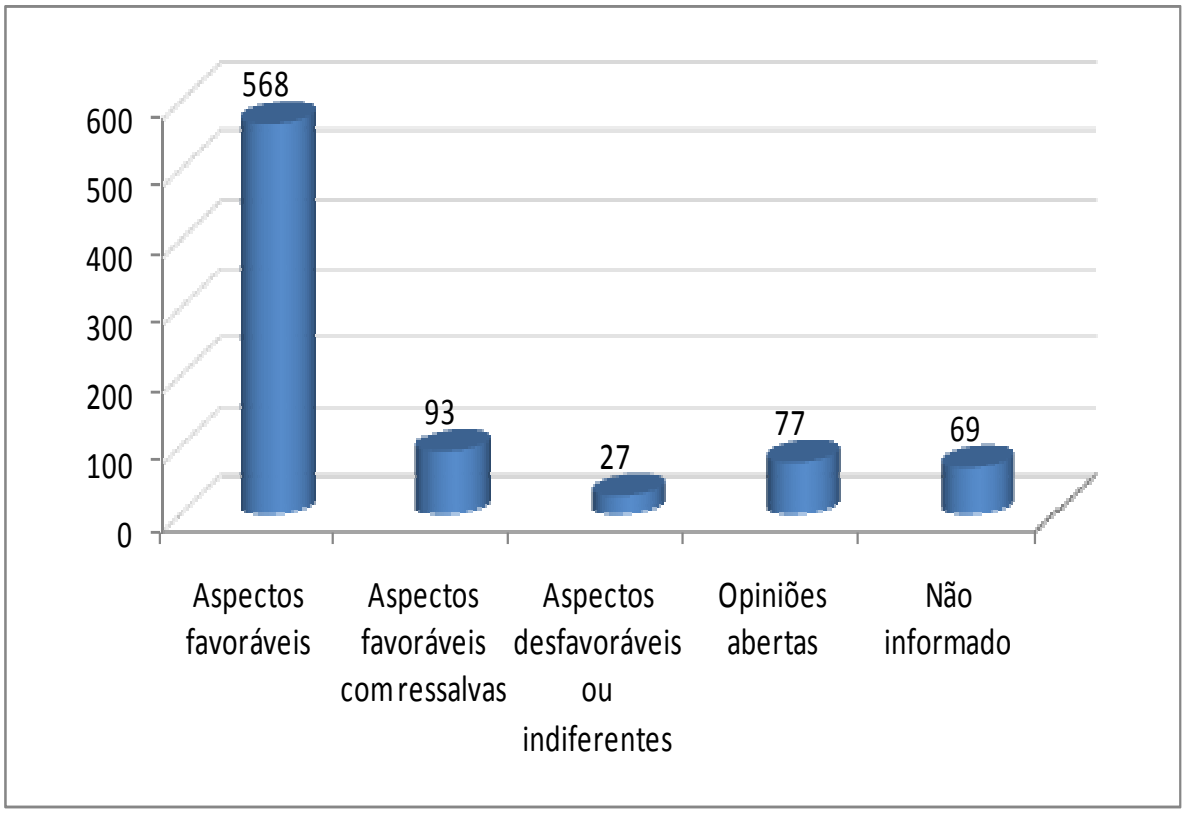
### 7.1.6 O PROHACAP no contexto das políticas públicas de formação de professores em Rondônia

Nesta questão, serão apresentados e discutidos os dados relativos a percepção dos professores a respeito de como perceberam o PROHACAP, como programa destinado a formação de professores no contexto das políticas públicas em Rondônia.

Esta é uma questão de caráter qualitativo dependente pelas características de suas respostas. Em função do seu universo, as mesmas foram agrupadas em 05(cinco) blocos considerados como as categorias para análise, as quais poderão ser visualizadas no gráfico a seguir e, posteriormente, cada categoria será subdividida por quadro demonstrativo em relação à frequência e percentuais de manifestação.

Essas categorias foram consolidadas com base nos seguintes aspectos: A*spectos favoráveis, com manifestações positivas. Essa com o maior índice de manifestações; Aspectos favoráveis com ressalvas. Como desdobramento da anterior, por se tratar de manifestações mais brandas com menor grau de motivação na resposta, e com ressalvas, concordando mas fazendo alguma ponderação, portanto é também uma manifestação favorável; aspectos desfavoráveis ou indiferentes. Está contrapondo às duas anteriores, com um número de manifestações bem baixo; opiniões abertas, com respostas opinativas; E, os "não informados", decorrentes dos questionários não respondidos.*

**Gráfico 50** – Demonstrativo da avaliação do PROHACAP




**Fonte**: Elaboração do autor.

Da análise das categorias estabelecidas, a categoria 1 está relacionada às "manifestações positivas" ou "aspectos favoráveis", com 568 indicações, correspondendo a 68,1% dos respondentes que manifestaram favoráveis ao PROHACAP, ou seja, são manifestações reconhecendo o programa de forma positiva para a formação de professores em Rondônia.

Para se chegar a esse agrupamento, foi necessária a sistematização das respostas que perpassaram pelos seguintes aspectos, considerados como favoráveis: Bom; Excelente; Como uma iniciativa positiva; É a alternativa mais viável em nossa realidade; Muito bom, possibilitou a formação superior para muitos professores;E está fazendo um sucesso constante; Promoveu grande avanço; Como a maior política pública de formação de professores em Rondônia; Oportunidade aos menos favorecidos; Oportunidade de fazer um curso superior; Beneficiou professores das cidades interioranas da zona rural.

Na categoria 2, relacionada aos "aspectos favoráveis com ressalvas" com 93 inferências, correspondendo a 11,2% dos respondentes, a sistematização das respostas perpassou pelos seguintes aspectos: Bom, mas tem que ser revisto;

Poderia ter sido melhor; Muito bom mas deveria ter mais investimentos; Regular pois deveria ser gratuito; Precisa melhorar; Poderia ser melhor. Se somados os percentuais das duas categorias favoráveis, os mesmos se elevam para 79,3% dos respondentes. Observa-se que nas ressalvas sempre há uma ponderação ou uma sugestão. Ganha destaque também a reivindicação por mais cursos de graduação em outras áreas, além das licenciaturas oferecidas.

Em contraposição às categorias anteriores, foram identificadas 27 respostas consideradas como "aspectos desfavoráveis e/ou indiferentes", aparece a categoria 3, correspondendo a 3,2% dos respondentes, tendo perpassado o seu foco pelos seguintes aspectos em relação ao PROHACAP: *Insatisfatório na maioria das vezes; Falta valorização junto as instituições; Deixa a desejar por ser um horário muito corrido; As falhas ocorrem por irresponsabilidade dos dirigentes; Deixou a desejar; Insuficiente; Professores despreparados; Fraco, não atendeu as minhas expectativas; Faltou qualidade.*

Nesta questão chama a atenção a crítica aos professores formadores. Tal manifestação, ainda que pouco expressiva, é uma forma de contradição nas respostas entre favoráveis e contrários, pois quando realizada a avaliação das contribuições da UNIR para viabilização das políticas públicas de formação, foi expressiva a manifestação de agradecimento e elogios aos professores.

As respostas consideradas "abertas" ou opinativas constituiu a categoria 4, com 77 registros, correspondendo a 9,2% dos respondentes. E o número de questionários não respondidos foi considerado como categoria 5, dos "não informados", com 77 registros, correspondendo a 9,2% dos respondentes. Essas foram então as considerações a respeito das manifestações de como perceberam o PROHACAP como um programa decorrente das políticas públicas de formação de professores. Na sequência, complementando esta questão, apresenta-se e discute as contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino em Rondônia.

### 7.1.7 Contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino: na escola, no município e no Estado de Rondônia e as mudanças sentidas e/ou produzidas.

Revela-se como a questão que dará o desfecho do questionário, portanto, a síntese do que representou o PROHACAP para a formação e profissionalização dos

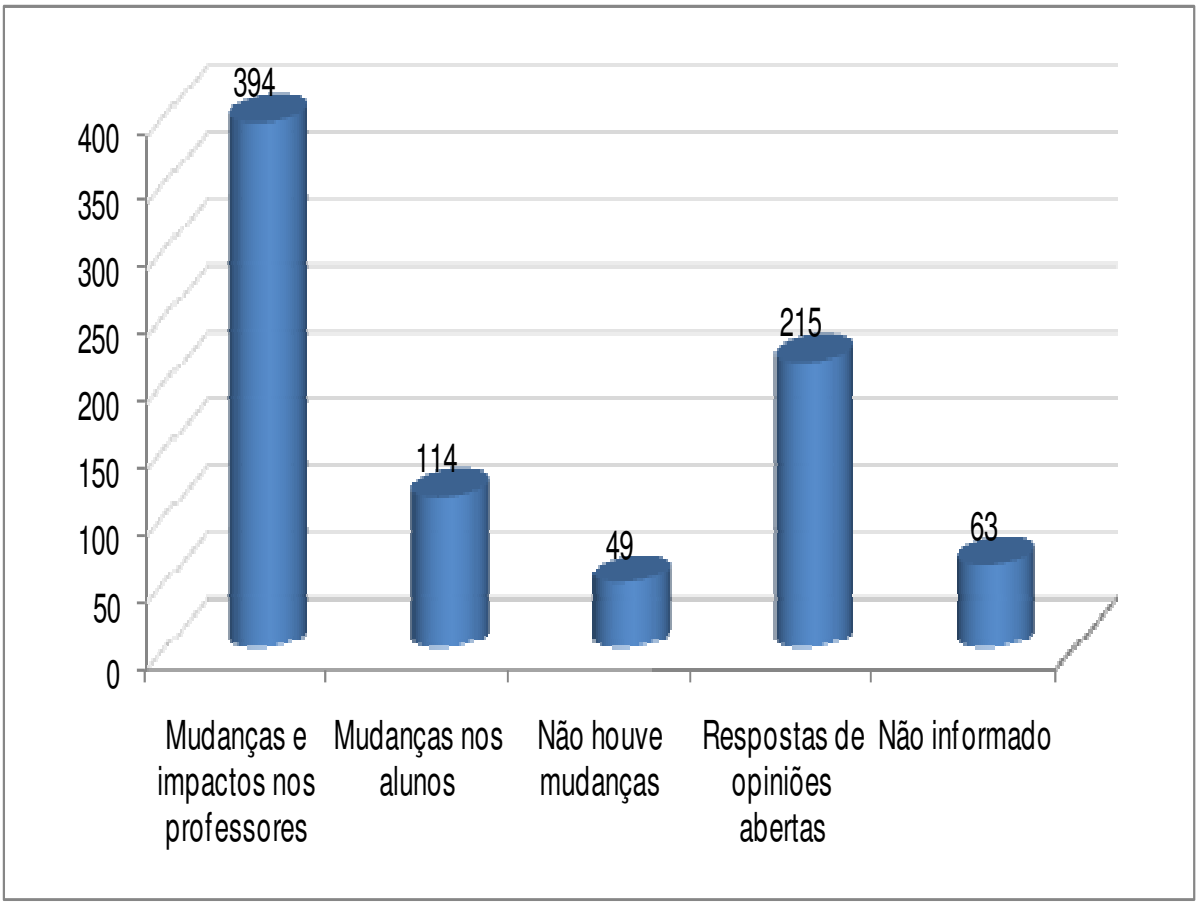
professores e para a melhoria da qualidade do ensino em escalas micro, médio e macro, como desfecho das manifestações e percepções dos professores-alunos.

Em relação aos aspectos de qualidade do ensino, esses remetem a uma reflexão sobre o que realmente é qualidade na educação e qualidade da educação.

Por um lado, pode significar qualidade na educação os mecanismos que dão suporte para o oferecimento de uma boa educação, sustentada pelas condições pedagógicas, materiais, formação do professor, adequadas e suficientes para uma boa relação entre ensino e aprendizagem. Aspectos esses destacados e reivindicados pelos professores em algumas questões, em que apontaram fatores de fracasso e de sucesso escolar. Julga-se que tais manifestações simbolizam o que poderia atribuir como qualidade na educação, ou educação com qualidade.

Por outro lado, qualidade da educação atribui-se aos resultados obtidos da qualidade na educação, refletida em quanto os alunos aprenderam e são capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos.

**Gráfico 51** – Contribuições do PROHACAP para melhoria da qualidade do ensino




**Fonte**: Elaboração do autor.

Na análise dos dados, ganhou destaque com o maior número de manifestações individualmente a categoria 1, relacionada a “mudanças e impactos nos professores” com 394 registros, correspondendo a 47,2% dos respondentes. Significa o momento de reflexão sobre sua formação e atuação sendo levados a pensarem sobre a qualidade de ensino como mudanças ocorridas, a partir desses parâmetros. Como foram sentidas as mudanças, neles, a partir de suas próprias percepções, como uma autoavaliaçao? Como foram produzidas essas mudanças, a partir deles para o sistema educacional, estando dentro dos sistemas, do micro ao macro? Em que e como o PROHACAP provocou e produziu tais mudanças?

Os professores indicam que as mudanças sentidas e produzidas, neles e por eles, foram: *mais motivação; mais atuantes e comprometidos; mudanças nas relações com os alunos; mudanças sentidas e produzidas nos e pelos professores; professores habilitados; equiparação no tratamento dentro da escola; mais entusiasmo; autoestima elevada pela conclusão do curso; a formação e o desenvolvimento dos professores; a construção do conhecimento; a capacidade de produzir mudanças; mudou a visão sobre o mundo; mudanças nas práticas pedagógicas; mais críticos; aprenderam a buscar mais; a profissionalização dos professores implicou em muitas mudanças na qualidade do ensino.*

Além dessas, surgiram outras manifestações dos respondentes com destaque para a mudança de postura dos professores e mudança de interesse dos alunos, com maior participação e motivação dos mesmos, possibilitando estruturar um bloco de respostas que gerou a categoria 2, relacionada às “mudanças e impactos nos alunos”, com 114 registros, representando 13,7% dos respondentes.

As considerações a respeito dos alunos perpassaram pelos seguintes aspectos: *as contribuições são ótimas; as mudanças sentidas nos alunos; a qualidade avançou; melhoria do ensino; mudanças sentidas e produzidas no cotidiano dos alunos; melhoria do rendimento e conhecimento demonstrados em seus trabalhos.*

Também surgiram contraposições e contradições, por isso ter sido feito o agrupamento de um bloco de respostas, constituindo a categoria 3, contrapondo as manifestações anteriores, em que consideram que “não houve mudanças”. Foram 49 registros, representando 5,9% dos respondentes, tendo perpassado pelas seguintes manifestações: *não percebe mudanças; há politicagem; ordens de cima para baixo;*

*há pouca mudança; problemas de gestão; prioridades aos políticos; a realidade da escola é frustrante, poderia ser melhor; nada a declarar. Além de alguns desabafos.*

Outras manifestações diferentes das anteriores geraram a categoria 4, que foi estruturada a partir das "respostas de opiniões abertas", de caráter opinativas, ponderativas, explicativas, com um número expressivo de 215 registros, representando 25,7% dos respondentes, porém por se tratar de respostas abertas não há um foco de destaque e sim manifestações relacionadas a vários aspectos, tanto favoráveis ao PROHACAP quanto contra ou tanto faz.

Indicam mudanças, porém o tipo de respostas diferenciou do formato das demais categorias, não se restringindo aos professores ou aos alunos e sim abrangendo outros aspectos, sejam institucionais, políticos ou pessoais. É uma categoria neutra, que pode ser considerada de aspectos favoráveis às contribuições do PROHACAP, reconhecem a melhoria da qualidade do ensino na escola, no município e no estado.

Os índices de respostas favoráveis vem confirmar o reconhecimento desses professores respondentes ao PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino, com reflexos nos professores, nos alunos e nas instituições. Os respondentes afirmam e reconhecem que a "qualidade do ensino" melhorou muito, em função da mudança na prática e em suas práticas. Deixaram de ser "leigos" e se tornaram habilitados. Essa pode ter sido a maior mudança sentida e produzida. Todas as outras foram em decorrência desta.

Por fim, constatou-se que em 63 questionários não houve o registro de respostas, correspondendo a 7,5% dos respondentes que deixaram de responder a esta questão, constituindo-se assim a categoria 5, dos "não informado".

E assim se encerra a análise dos dados obtidos do questionário 1 dos professores-alunos beneficiados pelo programa de formação de professores PROHACAP. Na sequência, serão apresentadas e discutidas as - Dimensões dos aspectos políticos, didáticos e pedagógicos do PROHACAP - a partir da opinião e percepção dos professores formadores, como contribuição para a compreensão desse processo de formação e profissionalização de professores-leigos na perspectiva das políticas públicas em Rondônia.

# 8 DIMENSÕES POLÍTICAS, DIDÁTICAS E PEDAGÓGICAS DO PROHACAP: OLHARES E CONTRIBUIÇÕES DE PROFESSORES FORMADORES DA UNIR

Esta seção está relacionada às contribuições de professores formadores da UNIR que atuaram no PROHACAP nos diversos cursos dos diversos departamentos. A mesma está estruturada em 07 (sete) questões de caráter qualitativo dependente pela característica de suas respostas.

A opção do pesquisador em apresentar esses dados em uma seção especifica se deu como forma de dar visibilidade às manifestações dos professores-formadores, em função do volume e da riqueza dos dados obtidos, e, por considerar esses dados um dos segmentos específico da pesquisa, por isso não caberia apresentar como desdobramento das respostas dos alunos.

O questionário aplicado aos professores da UNIR foi estruturado com questões quantitativas e qualitativas, porém, por opção do pesquisador, para apresentação dos dados, as questões de caráter quantitativo, independentes com dados de caracterização dos respondentes, foram resumidas para dar uma visão geral dos mesmos, dispensando os quadros demonstrativos e/ou gráficos, pois foram desconsiderados os dados de identificação dos professores formadores, que se referiam aos dados de identificação pessoal e profissional, constantes da questão número 1, da primeira parte do questionário, portanto as respostas serão apresentadas e analisadas a partir da questão 2.

Cabe esclarecer também que dessas respostas não foram gerados gráficos, não foram categorizados os dados e sim analisados conforme o foco das manifestações em cada questão.

Nesse sentido, o conjunto de questões e respostas a seguir tem o caráter qualitativo dependente, marcados pelas características das respostas abertas. Assim, para efeito de análise, as manifestações dos professores formadores da UNIR, que atuaram no PROHACAP, além de informativas, serão em alguns momentos, articuladas em forma de triangulação e cruzadas com as percepções dos professores-alunos, no sentido de confirmar ou confrontar os dois olhares de quem esteve diretamente envolvido nesse processo formativo.

São aproximações e/ou cruzamentos entre os dados indicados pelos alunos do PROHACAP, com as dos professores relacionadas a questões com o mesmo foco, especialmente em relação a como se perceberam, como perceberam a UNIR,

como perceberam o PROHACAP, e, em particular, como perceberam as contribuições para a melhoria desses professores e da qualidade do ensino, tendo como base a formação e profissionalização.

Em resumo, como os professores formadores perceberam o PROHACAP, os alunos, a UNIR, as questões políticas, pedagógicas e metodológicas inerentes a suas práticas docentes?

Antes, porém, de passar para essas respostas, apresenta-se uma breve caracterização dos respondentes, para melhor compreensão do universo das respostas, quem são e quantos são.

Os professores respondentes desse instrumento pertencem aos vários departamentos relacionados aos cursos oferecidos, abrangendo todos os campis da universidade, especialmente os de Porto Velho, Ji-paraná, Rolim de Moura e Vilhena onde funcionaram os polos do PROHACAP, além de outros campis que sediaram cursos, pelo programa, perfazendo um total de 65 respondentes. Desse quantitativo, 35 foram do gênero feminino e 29 do gênero masculino e 01 não deu informação.

A faixa etária desses respondentes variou de forma muito acentuada, entre 31 e 69 anos, com grande incidência entre os 50 e 60 anos. A titulação variou em três níveis, 13 especialistas, 29 com mestrado e 22 com doutorado e 01 não informado. Desse total, 03 não pertenciam ao quadro da universidade federal, foram credenciados, sendo 01 com título de mestre e 02 como especialistas.

O tempo de atuação profissional como formador de professores variou entre 6 meses até 30 anos, tendo predominado a faixa entre 10 e 25 anos de experiência. Quanto ao departamento e às disciplinas que os mesmos trabalharam não serão explicitados por questão de preservar os informantes, pois trata-se de identificação indireta.

Da análise da segunda questão em diante, destaca-se que será analisado o conjunto das 65 respostas, em forma de texto, destacando apenas dois focos, o das respostas favoráveis e o das desfavoráveis, tendo sido percebidas respostas elogiosas e incentivadoras, em sua maioria, e, ainda, manifestações neutras, contrárias e bem críticas, até mesmo depreciativas, com tom irônico, em proporção bem pequena, mas registradas no contexto das manifestações, referindo-se ao PROGRAMA.

Tais manifestações serão destacadas, todas elas, nos dois enfoques, as favoráveis e as contrárias ou desfavoráveis, como manifestações de como perceberam o PROHACAP no contexto das políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia.

## 8.1 O PROHACAP no contexto das políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia

Esta é uma questão de caráter qualitativo dependente, com o propósito de ouvir dos professores formadores suas opiniões a respeito de como perceberam o PROHACAP, enquanto programa do qual foram executores, ao mesmo tempo em que busca cruzar os olhares entre professores e alunos, pois a questão teve o mesmo formato para os professores-alunos, tendo recebido deles manifestações expressivas de reconhecimento ao programa. No cruzamento dos dados, percebeu-se uma acentuada convergência entre os dois segmentos.

Para a análise, as respostas foram sistematizadas entre respostas favoráveis e não favoráveis, ou com ressalvas, para efeito de maior segurança quanto aos dados.

No processo de leitura e diálogo com os dados, as manifestações dos professores foram muito variadas, porém, expressivamente favoráveis, havendo também algumas manifestações desfavoráveis, mas nunca ultrapassando a 20% das respostas.

De forma resumida, as respostas com caráter favorável, demonstraram os seguintes aspectos: um programa com a dimensão do PROHACAP teve um papel fundamental na qualificação e formação de professores no Estado de Rondônia; atuou e atua em termos de políticas públicas em relação a melhoria do ensino fundamental e médio da rede pública do Estado; revelou-se como um importante programa para a capacitação de professores leigos em locais onde a UNIR não chegava. Emfim, foi considerado como o maior programa de inclusão social realizado pela Universidade e também o maior programa público de inclusão social de Rondônia nos últimos anos.

Isso possibilitou que muitos professores tivessem acesso ao ensino superior, ampliando a possibilidade de estudos em nivel de Pós-Graduação, podendo

relacionar o público do PROHACAP com a expansão dos cursos de especialização particulares em Rondônia, o que indica certamente ter uma relação direta.

E, ainda, por se tratar de um programa estadual que respondeu as metas do Governo Federal, considera-se que o mesmo atendeu as expectativas: primeiro, porque foi um programa facilitador no sentido de permitir que as pessoas envolvidas com a educação pudessem se graduar, e, segundo, em termos sociais, oportunizou aos professores vislumbrarem uma melhor qualidade de vida elevando o nível de conhecimento e de seus salários

Essas considerações remetem para as percepções dos alunos a respeito do PROHACAP. Há uma convergência entre as manifestações dos professores-alunos e professores-formadores, especialmente em relação ao reconhecimento da importância do programa no contexto das políticas públicas para a formação de professores em Rondônia.

Quando os professores-formadores indicam a necessidade de formação continuada, vem exatamente ao encontro do anseio manifestado pelos alunos, especialmente em relação aos fatores de sucesso e fracasso escolar. Aparece a formação continuada, como aspiração, como necessidade e como fator determinante para os dois sentidos. A falta contribui para o fracasso, o oferecimento promove sucesso escolar.

Em função do desejo de realizarem outros cursos e das facilidades geradas, é possível compreender o fenômeno de oferecimento de cursos de pós-graduação em Rondônia, e a quantidade de professores-alunos que frequentaram esses cursos.

O PROHACAP gerou, de forma paralela, um grande movimento de oferecimento de cursos de pós-graduação, pelas universidades particulares, para pegar esse nicho de mercado emergente e promissor à época, na maioria dos municípios, especialmente onde estavam sendo oferecido o PROHACAP.

Além dessas manifestações, foi considerado, ainda, que o PROHACAP foi o maior “Programa”, nos três sentidos: da quantidade de professores formados, da “boa qualidade” na formação de “pessoas”, e na melhoria do poder aquisitivo dos envolvidos no programa. Foi considerado também como um programa que contribuiu para a melhoria da qualidade de ensino da rede pública estadual e de ter sido o melhor programa de formação já oferecido pelo Estado de Rondônia.

Em termos político-institucional, há considerações de que esse foi o maior programa político/educacional realizado no Estado de Rondônia, tanto em nível qualitativo quanto em quantitativo, pois mobilizou uma estrutura que vislumbrou em um espaço de tempo finito, o maior número de docentes envolvidos, maior número de professores qualificados, maior parceira entre a UNIR e outras instituições e, sem dúvida nenhuma, o maior programa social já implementado no Estado.

Em muitas respostas, havia destaques de manifestações com mais de um fator listado, quanto às contribuições para a profissionalização e para a prática pedagógica dos formadores, como, por exemplo, de que o PROHACAP foi uma oportunidade, não só de qualificação de professores leigos, mas de uma mudança no processo ensino-aprendizagem. Foram enumerados que: 1º. – Foi um programa que trouxe possibilidades concretas de um grupo *"up grade*" na profissionalização do professor leigo. 2º. – Mobilizou a população docente da UNIR a repensar sua prática pedagógica. E em 3º. – Foi uma iniciativa boa, porém em relação à estrutura do programa e às condições de oferecimento muitas vezes desfavorável ao bom funcionamento do programa.

Numa perspectiva política e das políticas públicas de formação de professores, o PROHACAP foi considerado como a melhor iniciativa para a classe dos profissionais em educação.

Não foi uma política pública que trouxe respostas e soluções a curto prazo, pois "nós educadores sentimos na pele o quanto faltava ainda na formação daqueles alunos quando saiam com o diploma de graduados", mesmo assim considera-se que foi essa política pública que impulsionou "todos" a saírem do marasmo em que vivia a classe dos professores em todo o Estado de Rondônia. Há décadas não sabiam o que era estudar, não liam praticamente nada, não discutiam entre eles mesmos e nem na instituição em que trabalhavam sobre questões relacionadas à metodologia, à avaliação, ao currículo, e outros.

Do ponto de vista de resultados, há manifestação de que, durante o curso, devido a precariedade das salas de aula, superlotação, calor, carga horária concentrada em apenas uma semana, não se acreditava muito em resultados significativos; fazia-se o trabalho enquanto formador, de forma correta, porém, quando se retorna àquelas cidades e/ou no encontro com alguns daqueles professores, entrando em especializações e mestrado, participando de eventos,

chega-se à conclusão de que foi a melhor coisa que a UNIR já fez em Rondônia, ter executado um programa de capacitação em massa. A vida profissional deles mudou para melhor.

Por outro lado, no campo das contradições há também respostas com caráter desfavorável ou com ponderações a respeito de como perceberam o PROHACAP.

E ainda há respostas que concordam discordando, manifestando que não há dúvidas de que o PROHACAP contribuiu para a elevação do nível da formação de professores, porém, a formação foi uma questão secundária. Serviu principalmente para certificar ou diplomar e serviu também como meio de vida para alguns dos professores da UNIR.

Isso implica que esse programa funcionou de forma mista, pública, mas não oferecido de forma gratuita, os alunos entravam com uma contrapartida e os professores recebiam pelo trabalho executado.

Outros consideram que o PROHACAP foi a forma que o Governo Estadual, Municipal e Federal utilizou para adequar-se à LDB, com algumas afirmativas de que: desconhece  as políticas públicas de formação de professores em Rondônia, portanto significou uma forma de política corretiva que não respondeu as reais necessidades de formação de professores no estado, a titulo de contribuição efetiva para a melhoria da qualidade educacional de seu povo.

Os dados indicam que do mesmo modo que alguns dos professores-alunos, os formadores também emitiram opiniões desfavoráveis e críticas ao PROHACAP, porém, ainda que tais manifestações contrárias tenham algum fundamento; nos dois segmentos coincide que o número de respondentes favoráveis se revelou de forma muito mais expressiva.

E, ainda, há respostas agressivas quando dizem que esse programa foi uma picaretagem de marca maior; foi um tapa buracos grandes demais com um material vagabundo; e que o próprio professor da Universidade Federal de Rondônia, em sua maioria com mentalidade secundária, sem pesquisa, criação e atuação cultural, trabalhou com apostilas, aulas lidas de textos de livros e outros recursos duvidosos.

Foi um programa de formação em serviço para atender a fim de titulação, a docência na Educação Básica, considerado como um programa que veio contribuir para a formação dos professores leigos, em uma medida privativa que deveria ser de curta duração com o objetivo de resolver uma situação de atendimento a uma

demanda emergente, de muitos professores atuando sem habilitação, sendo um projeto de “investimento” alto a curto prazo. A história mostra que países que fazem esse tipo de “investimentos” não tem conseguido sair da pobreza de conhecimento.

Foi um programa emergencial bem intencionado para atender uma determinação da LDB, mas que assumiu rapidamente um caráter político/politiqueiro tanto para os gestores da UNIR quanto para os sindicatos de professores e prefeitos de pequenas e médias cidades do interior.

Também, há considerações neutras, numa espécie de definição teórica, mas com tom de crítica ou de indiferença, considerando que o PROHACAP adveio de uma necessidade com relação à melhoria da formação do professor que atua no magistério do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia e, também, teve como finalidade atender a demanda provocada pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e prover a formação dos profissionais da educação básica, pertencentes ao quadro das redes públicas de ensino (municipal e estadual), através dos cursos de licenciatura plena, objetivando a melhoria da qualidade da educação nos municípios do Estado de Rondônia, onde atuam tais profissionais.

Essas manifestações, consideradas como desfavoráveis, mesmo em pequena proporção, entram em consonância com o que os alunos indicaram em relação às dificuldades encontradas durante a realização de seus cursos.

Apontaram alguns indicadores que dificultaram o andamento do programa, porém, algumas das respostas têm um tom apelativo e exagerado, mas serviram de referência para perceber o que pensam e em que proporção a respeito do programa.

A seguir, será discutido como foi percebida a UNIR em relação a implementação de políticas públicas de formação de professores em Rondônia.

## 8.2 Contribuições da UNIR para a implementação e viabilização de políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia

Trata-se de uma questão qualitativa dependente, em que serão apresentadas e analisadas as manifestações dos professores-formadores em relação às contribuições da UNIR para a implementação e viabilização de políticas públicas de formação de professores no Estado de Rondônia.

Do mesmo modo, esta questão também foi apresentada para os professores-alunos, por isso pode fazer, em determinados momentos, um paralelo entre o que foi manifestado pelos dois segmentos. Por um lado, como é que os beneficiários, os professores-alunos, perceberam a instituição formadora, e, por outro, como os professores-formadores, enquanto instituição e agentes da formação a percebeu?

Na questão, como perceberam o PROHACAP, há um equilíbrio entre as manifestações dos professores com as dos alunos em relação ao modo de perceber a UNIR. O formato das respostas, por vezes, foi diferente, mas o sentido direcionado para o mesmo foco; o reconhecimento da instituição que viabilizou a formação de professores. Assim, a análise será feita com base nas manifestações favoráveis e desfavoráveis dos professores formadores, evidenciadas nas respostas desta questão.

Há considerações dos professores-respondentes, as quais de forma adaptada, perpassam pelos seguintes aspectos: de que a UNIR é a grande Instituição em Educação do Estado de Rondônia, apresentando os melhores quadros de docentes de diferentes áreas, tendo assim contribuído para semear o que de melhor existe na formação de professores no Estado. E, ainda, uma das funções da universidade é produzir, divulgar e aplicar conhecimento, assim o Programa PROHACAP, através de participação efetiva da UNIR, aproximou os alunos da teoria e da prática, do universal e do particular. O contato com diferentes facetas do conhecimento promoveu uma democratização do ensino; essência para encurtar as desigualdades sociais.

Tomando por base ainda algumas das manifestações do professores-respondentes, fazendo uma interligação entre elas, destaca-se que a UNIR, como instituição formadora, vem contribuindo para formação de professores, mas poderá fazer mais. Socialmente, precisa incluir os excluídos (professores indígenas e outros). Política e Pedagogicamente, ainda, tem muito a avançar, mesmo tendo muitos professores descomprometidos e que, em programas especiais, vão apenas ganhar dinheiro sem compromisso nenhum com educação e formação dos alunos/professores. Assim, a maior reflexão diz respeito ao papel do professor no ensino médio. Já é possível vermos alguns dos professores repensando seu papel junto a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC e junto aos alunos.

Do ponto de vista da pesquisa, essa questão provocou reflexões nos dois segmentos; alunos e professores. Nesse caso há quem considere que pela primeira vez se pensou sobre isso na Universidade, até então as ações aconteciam de modo isolado e basicamente através da extensão universitária. Assim na visão de alguns respondentes foi possível identificar a atuação da UNIR não só com a formação, mas o seu papel social e político, quando se alia aos governos, propondo e buscando cursos de formação, capacitação e qualificação profissional, a exemplo do PROHACAP, Pós-Graduações em parceria (PROGESTÃO, Educação Infantil, EJA) e outros.

Ainda há indicativos a partir das manifestações de que a UNIR, como a única instituição federal de ensino superior - IFES do estado tem contribuído em especial com a formação de educadores e, por conseguinte, com a definição de rumos da educação, uma vez que nas secretarias e nas escolas, encontram-se muitos ex-alunos do PROHACAP, assim como nos demais campos do conhecimento, apesar de todos os problemas de infraestrutura teve coragem para assumir um projeto com tal dimensão.

Permeando e agrupando as falas do respondentes, há destaques de que embora que, inicialmente, tivemos que enfrentar, mesmo internamente, o grande preconceito de muitos professores e alunos dos cursos regulares, aos poucos, o PROHACAP foi tomando consistência e adquirindo o respeito da comunidade acadêmica. Dessa forma, a UNIR desempenhou bem o seu papel. Ao oferecer esse programa (PROHACAP), a Universidade não andou na contramão da história da Educação no Brasil, e naquele momento era importante responder a aquela necessidade e isso foi feito.

Como desdobramento das contribuições teóricas e acadêmicas em pequena proporção, mas visível, tem sido a procura e o ingresso de ex-alunos do PROHACAP nos mestrados da UNIR. Além disso, a UNIR ajudou qualificar o debate sobre políticas educacionais em Rondônia, demonstrando um grau elevado de preocupações sobre a Educação e a qualificação de professores como política pública urgente, conforme vários encontros temáticos, organizados pelo Estado e Prefeituras, além de publicações que já surgem desses debates.

Se observado do ponto de vista institucional, a UNIR viabilizou a execução do Projeto Acadêmico de Políticas Públicas de Formação de Professor, porém, esta

viabilização perdeu em qualidade na medida em que o PROHACAP foi executado como proposta de adaptação do Curso Regular, não tendo passado por uma avaliação ampla (institucional, como se previa em seu projeto original para sua implantação, a cargo da pró-reitoria acadêmica: professores, alunos, gestores, gerente do Programa, disciplinas). Não houve avaliação processual nem final do PROHACAP. Por isso, considerar a relevância desta pesquisa, no sentido de dar visibilidade a esse programa, no que se refere a como ele foi percebido pelos sujeitos que dele fizeram parte, principalmente como processo formativo. Além de significar produção de conhecimento a partir dele.

No universo de 88 respostas, foram identificadas 16 manifestações desfavoráveis, variando entre, manifestações contrárias, desfavoráveis, ou opinativas, porém, em algumas delas caracterizando-se como desabafos, críticas por alguma razão pessoal, por exemplo, alguém que teve seu pagamento atrasado, por uma questão de gerenciamento administrativo, passa a criticar o programa como um todo, desconsiderando os avanços dos alunos.

Essas manifestações perpassaram pelos seguintes aspectos: *de que tenha sido satisfatório o programa, embora pareça ter faltado estrutura como, por exemplo, no tocante às fontes de consulta. Faltou uma Biblioteca adequada aos alunos. A instituição ainda tem muito a fazer. Quanto ao caráter político Quais políticas públicas? Em Rondônia, isso é ficção. Porque considerar o "leigo" não profissional? Foi encontrado "leigos" mais preparados e com sentido profissional mais delineado do que alunos formados pela Unir.*

Quanto a critica em relação à biblioteca, pode ser confirmada essa lacuna, pois no projeto original do programa consta nas planilhas de custo de cada turma a aquisição de bens permanentes (livros) para todas as turmas. Isso ao que parece e diante das manifestações dos dois segmentos de respondentes não ocorreu.

E ainda há manifestações de não acreditar que a UNIR tenha contribuído para viabilizar Políticas Públicas de Formação de Professores. O trabalho que realizou para a "profissionalização" de educadores "leigos" em Rondônia foi pago. Foi uma política de engodo.

Do ponto de vista administrativo, há quem considera que ainda falta comprometimento dos gestores das instituições de ensino do estado de Rondônia,

para que haja um melhor desenvolvimento das ações destinadas à formação de professores, da própria instituição.

Outras críticas são destacadas: *que a UNIR tem contribuído na forma de prestação de serviço e que o PROHACAP foi uma política forjada fora do espaço acadêmico, motivada por interesses econômicos de uma Fundação de Direito Privado que é a RIOMAR; não foi uma discussão que tenha envolvido a comunidade acadêmica.*

Portanto, tais manifestações não veem o PROHACAP como uma política de formação de professores criada pela UNIR, ela simplesmente acolheu e executou esse projeto; o que caracteriza uma política é a sua continuidade. Assim considera que o PROHACAP foi apenas um programa que não se consolidou como uma política pública.

Esse universo de respostas e de manifestações revelam um campo de discussões de múltiplos olhares, predominando em maioria expressiva as manifestações de reconhecimento das dificuldades, das falhas, mas especialmente das contribuições.

### 8.3 Motivação, desempenho, interesse e resultados das turmas do PROHACAP em relação as do curso sequencial: um olhar comparativo

Esta é uma questão de caráter qualitativo dependente que tem o propósito de apresentar e analisar as percepções dos professores formadores em relação aos alunos dos dois formatos de cursos oferecidos pela UNIR, dos quais os mesmos são professores: o de formação modular - PROHACAP e o de formação seqüencial (com oferecimento regular/semestral). Nesse cruzamento de olhares procura-se identificar as diferenças e semelhanças entre os dois formatos.

Por se tratar de olhares em relação à como perceberam os alunos esta questão se revela como especifica aos professores, por isso não ter o caráter comparativo ou triangulação com as respostas dos alunos. Assim, seguindo o padrão metodológico, a análise das respostas passará por aspectos favoráveis e desfavoráveis, destacando que houve alguns questionários em que não foi respondida esta questão.

Houve, em determinadas respostas, contestações em relação às terminologias, curso regular e curso modular, adotadas na pesquisa, assim foi considerado como curso modular o PROHACAP, pelo modo do seu oferecimento por

“módulos” presenciais, com disciplinas concentradas em períodos de férias e feriados prolongados. Foi assim que o Programa foi convencionado em sua execução, por isso a denominação adotada pelo pesquisador.

A denominação “regular” foi para os cursos realizados de forma continuada, sequencial, durante o semestre, como também é convencionado nos meios acadêmicos. Portanto, se pensado do ponto de vista formal, legal, estrutural, houve regularidade de oferecimento nos dois formatos, entretanto há clara diferença entre os dois formatos quanto ao modo de oferecimento.

Em relação ao perfil dos alunos nos dois formatos, do PROHACAP e do Regular, ficaram explícitos alguns aspectos, especialmente em relação à idade e às experiências já adquiridas no exercício profissional sem habilitação.

Nesse sentido, os elementos que se busca na pesquisa são, como foram percebidas, as semelhanças e as diferenças entre esses alunos em relação à motivação, interesse, aproveitamento, rendimento, resultados de modo geral, na ótica dos professores-formadores.

Percebeu-se no diálogo com os dados que, nessa questão, em particular, não houve manifestações contrárias ou críticas, nem qualquer tipo de depreciação aos alunos, e sim algumas ponderações em relação ao perfil de um grupo ou de outro. Isso indica que nessa questão possibilitou aos professores a reflexão de suas práticas pedagógicas como formadores de professores, em segmentos diferentes, ou seja, ao falarem sobre os alunos por vezes não tinham como separar essa relação, sem percebê-lo no processo, pois a opinião é a partir dele professor, de como ele percebeu um aluno e outro.

Por exemplo, quando o professor afirma: não “percebo” semelhanças... ou, “percebi” que as turmas... ou, “percebi” que isso depende do aluno, o parâmetro é a partir dele, da sua percepção, é o olhar dele enquanto professor, para emitir uma opinião a respeito dos alunos.

Em relação às respostas consideradas com caráter favorável há manifestações de não ter percebido semelhanças que possam ser realçadas, porém as diferenças são destacadas tais como: as idades dos alunos do PROHACAP são, na maioria, mais elevadas que os do ensino regular; Outro aspecto de destaque é o do interesse quanto ao comparecimento às aulas onde praticamente não ocorriam faltas.

Percebeu-se uma diferença quanto ao estudo e análise dos materiais didáticos oferecidos nas disciplinas, sempre com um grande empenho, porém nem sempre acompanhados de entendimentos, apresentaram pouca criticidade quanto ao que era oferecido, por isso ser destacado que os alunos do ensino regular, apesar de pouco empenho, parecem manter uma compreensão mais rápida. Ainda em termos de motivação e interesse, foi percebido que as turmas do PROHACAP valorizavam mais o curso do que os do regular.

Há indicativos de que, com o passar do tempo, foi possível perceber que os alunos do PROHACAP concebiam aquela oportunidade como única, por isso o maior envolvimento com o curso. Diferente, muitas vezes, do modo como se comportam os alunos do curso regular, pois sempre há a oportunidade de fazer um novo vestibular, estão próximos das universidades.

Já em relação ao desempenho e aos resultados, a situação se modifica um pouco quando comparados os alunos dos dois formatos. Muitos alunos do PROHACAP eram oriundos de cursos de suplência e isso, de certo modo, comprometia o seu desempenho. No entanto, o aspecto destacado como o que mais interferia no desenvolvimento da aprendizagem estava diretamente relacionado à falta de material bibliográfico para estudos e pesquisas, ao passo que os alunos do curso regular têm sempre à disposição uma boa biblioteca.

Os alunos do PROHACAP só podiam contar com livros dos professores durante as disciplinas, ou com os textos disponibilizados como apostilas durante a disciplina, o que reduzia em muito o campo de aprofundamento de estudos, durante as disciplinas, consequentemente interferia no desempenho. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem ficava comprometido.

Em termos de semelhanças e diferenças, constatou-se que estes alunos possuem as mesmas limitações dos alunos dos cursos regulares quanto ao domínio de teorias e de atitude na escrita padrão (devido ao deficiente ensino fundamental e médio). Porém, apresentam virtudes superiores quando se observa a apresentação de trabalhos orais em grupo ou individuais, revelaram-se dinâmicos, criativos, dispostos quando estimulados, imaginação e criatividade, responsabilidade e alta disciplina, pois já eram professores, por isso levarem algumas vantagens.

Quanto ao formato de oferecimento do curso, por si só já se torna essencialmente diferente. Com as turmas do PROHACAP, a convivência presencial

era de duas semanas, de modo intensivo, evidenciando a limitação em relação à leitura, o que também diferencia os dois formatos.

Quanto ao desempenho, isso depende de cada aluno, pois no regular têm pessoas completamente desinteressadas e vice e versa, entretanto se considera que pelo fato de estar junto dos alunos durante um tempo curto (PROHACAP), os alunos se empenham mais. Entretanto em termos de resultado, nem sempre o empenho se refletiu nele.

Há considerações de que os alunos do PROHACAP, em função de suas experiências em sala de aula, dialogavam melhor com a realidade, considerando que muitos deles, sobretudo os que residem no interior do Estado, são sujeitos do processo de colonização de Rondônia, o que vem a confirmar a hipótese da pesquisa.

Nesse sentido, há um importante destaque, como diferencial entre os dois grupos, quanto aos papéis sociais desses alunos, ao mesmo tempo em que eram professores também eram vereadores, radialistas, secretários municipais, médios empresários, fazendeiros, líderes religiosos, sindical e outros. Isso permitia boas reflexões para o debate acadêmico a respeito da Geografia de Rondônia, o que os diferencia consideravelmente dos alunos do curso regular.

Para muitos daqueles alunos, o PROHACAP foi a abertura do mundo, na medida em que permitia um diálogo coletivo, o que certamente os motivava a estudar e participar. Do ponto de vista da estrutura de aulas concentradas, de certa forma, prejudicava quanto ao exercício de leitura e tempo de compreensão teórico-metodológica do texto.

O não acesso à biblioteca e à mídia acadêmica foi uma lacuna perversa para a construção do conhecimento, como já foi explicitado antes, porém a experiência em estar estudando, de estar cursando uma graduação, certamente foi o impacto maior. Às vezes isso não fica muito explícito nos alunos da graduação contínua; o gosto pela leitura é uma lacuna a ser superada, nos dois formatos.

Quanto à motivação, os professores-formadores consideram que são semelhantes do ponto de vista quantitativo, há a motivação para cursar o ensino superior, logo, em ambas as turmas observaram-se alunos preocupados apenas em receber o título de ensino superior, bem como alunos preocupados com a qualidade de sua formação.

Há opinião de que, do mesmo modo, nos dois formatos verificaram-se motivações internas e externas, bem como quanto ao desempenho, não ter sido observado grandes diferenças, embora tenha intuição de que nos últimos períodos (pela qualidade dos trabalhos apresentados), o desempenho tenha sido melhor no curso regular.

Em resumo, no geral, as turmas do PROHACAP quando comparadas com as turmas regulares são mais motivadas, tendo interesse maior, porém quanto ao desempenho e resultados, há um esforço por parte dos alunos em acompanhar os temas discutidos nas disciplinas. É difícil avaliar o resultado do que está sendo passado nas aulas, pois o período curto em que os alunos são acompanhados, associado às condições precárias de trabalho dessa clientela, dificulta uma certeza quanto aos resultados.

A motivação foi um fator de destaque na maioria das respostas, como algo marcante nos alunos do PROHACAP; os indicadores eram de que, para a grande maioria, a oportunidade que tinha para melhorar sua qualificação e ao receberem a certificação, melhorar a sua condição social e financeira, isso parecia ser uma boa motivação, porém foi possível também perceber que entre eles havia aqueles que nem sabiam por que estavam ali.

Essas manifestações vêm confirmar o que afirmaram os professores-alunos quando falaram sobre o PROHACAP e sobre seus cursos como a oportunidade de realização de seus sonhos. Nas respostas deles, ficaram muito evidente esses dois aspectos, o que vem a ser percebido e destacado por professores-formadores.

Como consequência dessa motivação, considera-se que os alunos motivados eram interessados e apresentavam desempenho satisfatório. Alguns chegavam a apresentar excelente desempenho. Isso significava, ainda, como parâmetro do professor, enquanto formador, que o grande diferencial é que com esses alunos (PROHACAP) o seu ponto de partida era a prática, ou seja, as questões do cotidiano de sala de aula por eles vividas para pensá-las à luz da teoria, por isso considerar que esses alunos tinham como prejuízo o tempo para leitura e discussão com o professor.

O interessante nesse diálogo, com as respostas, é que, do mesmo modo que nas respostas dos alunos, é possível sentir a presença do professor quando ele fala

sobre os alunos e se percebe, nessa relação, parte integrante de um processo, tendo ele também como ponto de partida para visualizar o aluno.

É natural que as respostas sejam variadas e diferentes numa pesquisa desta natureza e com essa abrangência, porém há convergência na maioria das repostas em relação à motivação, ao desempenho, e, aos resultados entre um formato e outro. Há opiniões que divergem, mas a base de argumentação tem uma mesma fonte: a experiência prática dos alunos do PROHACAP, como ponto forte. Para alguns, o PROHACAP apresenta mais pontos favoráveis, para outros menos favoráveis, em relação ao formato. O que pode ser reforçado na manifestação de que, em relação ao interesse e à motivação, apresentaram-se superiores ao regular; no entanto, quanto ao desempenho e aos resultados não se pode afirmar o mesmo, pois as próprias condições tanto físicas (biblioteca) quanto a forma de seleção para o programa já indicava que boa parte deles exigia/necessitava de mais “conteúdo e metodologias”, a base de conhecimento da maioria era muito fraca.

Há também considerações de que além de ter alunos que já tinham muitos anos de prática docente, estavam cheio de vícios, e a idade avançada de uma grande maioria, complicava o processo de harmonia no desenvolvimento das atividades. Porém, as disciplinas por módulos, às vezes facilitava, pois se espera uma resposta mais rápida dos alunos. As aulas concentradas influem de maneira direta para o aluno, mas para isso as condições de aula precisavam ser melhores.

Há outro olhar considerado como determinante também para a motivação dos alunos, o público do PROHACAP era especifico, já eram, em sua maioria, professores da Rede Pública de Ensino, municipal ou estadual, por isso não precisavam entrar no mercado de trabalho, após a conclusão do curso; já estavam inseridos nele, logo, ficaram muito motivados em melhorar a sua conduta em sala de aula. Já sabiam o que queriam e não estavam ali só para fazer um curso superior, o desafio era deles com eles próprios. Com isso e por isso, apresentavam-se motivados, tinham grande interesse pelo que faziam, o desempenho era satisfatório e os resultados foram os melhores possíveis.

Por outro lado, ainda há manifestação de que, o mesmo não ocorre com as turmas dos cursos regulares, pois a maioria não sabe ao certo que curso quer fazer de fato, ficam decepcionados, não se sentem motivados, não demonstram interesse,

apresentam desempenho abaixo do esperado e os resultados não são nada animadores.

Há quem considerou ser óbvio que não se aplica a todos, mas o que se espera é que se alguém se esforça tanto para passar num vestibular de Universidade Federal, esse alguém dê o máximo de si para sair da Universidade Federal um excelente profissional; isso não ocorre com a maioria.

Resumindo, há nas manifestações, os que consideram as turmas muito motivadas, muitas vezes mais até que os alunos regulares, e há os que consideram o desempenho muito abaixo do que deveria ser o esperado para um aluno de graduação, e que houve certa ”tolerância” dos professores formadores, pelos motivos das condições e o modo em que estudavam.

Mas, numa lógica dos resultados da pesquisa e de acordo com os dados, a motivação foi o grande diferencial para os alunos do PROHACAP, o interesse também acentuado percebido pelos professores-formadores, porém quanto ao desempenho e resultados, ficou dividido entre os que consideram que o nível de conhecimento obtido, pela modalidade de atendimento oferecido, foi muito menos no PROHACAP e há os que consideram que pela maturidade e pelas experiências práticas foi melhor do que os do curso regular.

Merece destaque também a forma como os alunos do PROHACAP percebiam os professores-formadores, por já estarem em exercício no magistério, respondiam com mais interesse aos conteúdos abordados no desenvolvimento das disciplinas, e julgavam os professores importantes no sentido de poder discutir suas práticas e de se atualizar.

A maioria dos alunos do PROHACAP consideravam o curso como uma forma de atualização de conhecimentos e de combate à natural acomodação dos professores, mas o grande número de alunos em sala de aula (média 55 a 60 alunos) e o contato ser muito rápido (apenas uma semana) dificultaram bastante a forma de avaliá-los adequadamente.

Essa manifestação vem confirmar também o que já foi manifestado pelos alunos; o reconhecimento da importância dos professores formadores, em seus processos formativos. Houve também críticas a alguns professores.

Por fim, a reflexão de um dos respondentes, em que se vê no processo também, numa análise dos dois lados da moeda, que pode sintetizar essa relação

entre os dois formatos de oferecimento dos cursos. Considera que as turmas do PROHACAP eram turmas motivadas sim, porém aqueles encontros todos de rotinas é que degradavam a capacidade criativa de cada um, e que, apesar da motivação deles, nós, professores, reclamamos muito, e com toda razão, da morosidade no aprender, no acompanhar, porque eles tinham déficits gritantes de formação.

Há manifestações de que, quanto ao desempenho inicial foi comprometido, pois ficaram meio que perdido sem saber se devia continuar na ementa do programa ou se voltava em conceitos básicos, estruturais que mudariam toda a metodologia e conteúdos previstos no planejamento.

E, ainda, sobre o interesse das turmas do PROHACAP foi prejudicado pela vida cotidiana já enraizada no costume de cada um: vida profissional sem muitas novidades, a mesmice facilitava na hora de planejar e de dar aulas. O PROHACAP exigiu mudanças radicais de hábitos em casa e no trabalho. Eles sentiram dificuldades em adaptar a família às suas novas necessidades de estudos, sentiram despreparo e sérias dificuldades de realizar pesquisas. Pesquisar onde? Não tinham livros. Não existiam bibliotecas. Não tinham acesso a computadores. Nem mesmo acesso a internet. Muitos começaram a perder o interesse.

O resultado foi percebido em função da grande mobilização estadual. Foi a socialização de experiências e a vivência coletiva que trouxeram força e motivação para todas as turmas que findaram, desenvolvendo trabalhos belíssimos que muitas vezes nos surpreendiam enquanto educadores. E eles também percebiam isso. Orgulhavam-se deles mesmos e sabiam reconhecer quando estavam diante de um trabalho didático-pedagógico de excelência. Tantos resultados maravilhosos que poderiam encher as páginas desse questionário e muitas outras páginas.

Nessas manifestações, em pensado em termos comparativos, segundo os professores-formadores percebia-se haver consenso nos aspectos interesse e motivação, entretanto quanto ao desempenho, e dadas às peculiaridades, há uma divisão nas opiniões, com ligeira preferência de que também há um melhor desempenho na apresentação de trabalhos; eram mais seguros e se sustentavam em suas experiências práticas do seu cotidiano profissional e social.

Quanto ao universo das respostas com caráter desfavorável ou com ponderações, foram registradas bem poucas, mas que merecem destaque, pelo caráter de seus posicionamentos: Há uma contestação quanto à terminologia de

regular e modular, considerando que essa comparação é bastante imprópria; primeiro, porque os ritmos e cadências dos cursos são diferentes em si mesmo (currículo, carga-horária suprimidas...) Os atos do interesse, da motivação, e do desempenho estão todos diretamente proporcional à necessidade e à obrigatoriedade do cumprimento. Os resultados carecem de estudos.

As demais manifestações perpassaram no sentido de que apesar da demonstração de vontade e do interesse em aprender, isso converteu-se em atividades estressantes em períodos de férias, o que não comportava aproveitamento satisfatório para o ensino superior.

Houve posicionamentos de respondentes no sentido de que não há diferença entre o PROHACAP e as REGULARES, assim como não há diferença entre esses alunos e grande parte dos professores. A indigência de todos se esconde apenas pela posição numa sala de aula. O motivo de todos foi e será sempre por mais dinheiro; a educação, o saber, o conhecimento que vá e foi às favas. E com exceção de alguns diferentes, grande parte dos alunos apresentou-se interessados apenas em concluir o curso e obter o certificado de graduado.

Também há opiniões de que a motivação de muitos desses professores-alunos tinha dois sentidos: o de se habilitar e o de receber o diploma para uma ascensão profissional ou para aposentadoria.

Essas foram, então, as manifestações desfavoráveis, consideradas no contexto das respostas. Em alguns aspectos, as críticas apresentadas procedem, pois refletem o ponto de vista do respondente, mesmo sendo em percentual muito pequeno em relação à maioria das manifestações favoráveis.

Nesse sentido, foram destacadas como forma de respeitar as manifestações do respondente, em se tratando de professor-formador, mas há, em alguns casos, certo exagero na linguagem, em não ser muito acadêmica, por isso duas delas foram desconsideradas pelo teor apelativo.

## 8.4 As contribuições do PROHACAP para a prática docente com professores "leigos" do Ensino Fundamental e Médio do Estado de Rondônia

Esta é uma questão que se revela significativa em se pensando pelos dois vieses que foi estruturada a pesquisa, das percepções dos alunos e dos professores, como cada segmento se percebeu e como um percebeu o outro nesse processo.

Nela serão apresentadas e discutidas as manifestações e reflexões dos professores-formadores sobre as contribuições desse programa para suas práticas docentes. Como e em que medida provocou mudanças de atitudes e posturas nos professores-formadores.

O formato de texto nessa seção está estruturado a partir das manifestações dos professores-formadores, interligando suas falas, pois como não foi categorizado do mesmo modo que as respostas dos alunos, devido ao volume de respostas ser relativamente pequeno, suas manifestações farão parte do texto, sem que sejam descaracterizadas as respostas.

O ponto de partida é refletir sobre como os professores se prepararam para o enfrentamento de salas de aula superlotadas, com 50-60 alunos, com faixa etária elevada, turmas heterogêneas, e em regime concentrado? Em que medida cada professor também se sentiu provocado para esse novo desafio? Como é que cada um se revelou um profissional intelectual reflexivo?

Para responder a essas questões, serão destacadas as manifestações dos respondentes consideradas de caráter favorável, em forma de texto. Houve uma quantidade expressiva de respostas, demonstrando que foi importante, contribuindo na construção do seu conhecimento, principalmente na questão do relacionamento humano, da possibilidade de conhecer, por intermédio dos professores, a realidade educacional em Rondônia, suas carências e a falta de oportunidade para o acesso à Educação Superior, que há muito ficou relegada a segundo plano pelo Estado.

Além disso, muitos consideram ter sido uma experiência única, singular. Em particular, uma respondente destaca que enquanto formadora, aprendeu a se adaptar às dificuldades, a valorizar mais o trabalho daqueles que acreditam serem capazes de fazer a diferença na educação.

Outras manifestações perpassaram pelos seguintes enfoques: *Foi uma experiência muito produtiva, que provocou amadurecimento, frustração, entusiasmo,*

*espanto... ao ver bons e maus relatos dos alunos professores, das situações em que muitos deles trabalhavam, distância, condições das escolas, salários... Mas tudo valeu a pena, conheci muitos (as) professores (as) maravilhosos e persistentes. Além disso, foi uma experiência importante, outro jeito de planejar. Não dava para trabalhar no mesmo ritmo que o regular.*

Outro aspecto importante e valioso foi contribuir com a formação de professores que não tiveram oportunidade em outro tempo e perceber o quanto precisavam estudar, e o quanto, mesmo sem formação acadêmica, sabem sobre o que fazem. Além disso, a vontade que muitos tinham de melhorar a prática pedagógica docente era perceptivel. Mas, também foi difícil ouvir, e não só uma vez, de alguns professores, que apenas queriam o diploma para a aposentadoria ou para uma progressão, implicando em aumento salarial.

Há indicadores de que o significado dessa experiência na vida desses professores-formadores, da mesma forma que para os alunos foi marcante para a maioria, quando expressam ter sentido grande motivação e ter sido importante estabelecer o diálogo com as experiências de vida dos alunos, pois, muitos participaram da “construção” das cidades de Rondônia, como sujeitos de suas próprias historias de vida.

Há, ainda, algumas manifestações que interligadas dão sentido para o conjunto das respostas, tais como: nesse contato direto, não estava dialogando com apenas os alunos, mas, sobretudo, com um sujeito histórico desse processo. Isso foi maravilhoso, pois, era possível discutir a geografia por quem também a faz existir. Nesse sentido, dialogar com o sujeito foi extremamente gratificante e aprendi muito.

A partir dessa manifestação é possível reforçar a hipótese de que a maioria dos professores é migrante e construíram suas histórias de vida no processo de colonização do estado.

Muitos dos professores formadores demonstraram em suas respostas sentirem-se gratificados por terem feito parte desse processo formativo que auxiliou no desenvolvimento do conhecimento, na formação humana (ética, cidadania e conscientização) bem como pode contribuir na formação profissional. Esses alunos traziam consigo experiências e cultura própria incomparáveis. O viver e o ensinar em meio a tantas dificuldades, em que a criatividade superava o saber formal.

Consideram ter sido um processo de aprendizagem para os professores-formadores, pois os alunos tinham conhecimento individual da sua comunidade escolar, e a tentativa de acertar mesmo errando em prol de uma aprendizagem que nem eles sabia em alguns casos se estavam certos ou errados.

Nesse sentido, consideram também, que as experiências dos alunos se tornaram muito enriquecedoras para o trabalho docente. Essa experiência exigiu e revelou a necessidade de outro jeito de ser professora/formadora. Pontuando: na relação professor-aluno, na negociação, na definição dos conteúdos, da metodologia de trabalho, possibilitou descobrir que tanto cresce o professor criativo quanto o aluno interessado. Em apenas uma semana, obter bom aproveitamento é arte de professor verdadeiro e de aluno estudioso.

Segundo algumas das respostas dos professores-formadores, foi uma oportunidade que contribuiu para repensar alguns conceitos sobre a rotina do ensino médio, além de colocar em xeque as relações com a formação de professores de modo direto, para quem sempre atuou na perspectiva da formação de pesquisadores, muito mais do que educadores.

Além disso, levou também professores a verificar que não poderia desenvolver as disciplinas ministradas de acordo com a mesma metodologia do curso regular, assim, a partir desta reflexão sua prática, afirma ter modificado inclusive no curso regular.

Para grande parte dos respondentes, o PROHACAP foi um programa muito desafiador, demonstrou o outro lado da moeda que muitos não conheciam; estavam habituados a trabalharem com a realidade somente de cursos regulares com alunos em idades homogêneas e faixas etárias baixas, em um processo natural de entrada na universidade.

Isso demonstrou que educação se faz com coragem, vontade, compromisso e conhecimento (formal e informal), devendo respeitar a cultura que cada um traz consigo, e, a partir daí, planejar e reorganizar a prática docente, dependendo de quem e para quem será orientada esta aprendizagem.

Foi interessante observar que, na maioria das respostas, além dos respondentes indicarem em que medida esse programa provocou sua reflexão, os mesmos fazem alguns comentários na própria resposta, reforçando o aspecto

positivo dessa experiência, seja sobre ele ou sobre o que percebeu nos alunos e o que o levou a tal reflexão.

Ainda há outras manifestações, que, em síntese, perpassam pelos seguintes aspectos: *posso dizer que me fez pensar ainda mais na responsabilidade de formadora de formadores; no aspecto profissional/acadêmico foi uma oportunidade que tive de aprender consideravelmente. No aspecto social veio de encontro às ideias que defendo no sentido de que a Universidade e o conhecimento devam ser oferecidos a todas as pessoas*; o PROHACAP *me fez valorizar mais a necessidade de formação de nossos docentes; rever e aplicar outras estratégias de ensino que elevasse a autoestima do professor-aluno; que é preciso ter objetividade nas aulas sem tirar do aluno o sonho e o encantamento do curso Superior!; Contribuiu muito para o meu crescimento intelectual; fizeram melhorar minha capacidade crítica relacionada com a área de formação; me fez perceber que a maioria desses professores "leigos", na verdade já possuía uma prática docente; tive que fazer uma série de adaptações em minha prática docente a fim de atender as necessidades dos alunos; Foi uma oportunidade de realmente conhecer qual era a escola existente no Estado de Rondônia e quais profissionais a habitava.*

Há ainda algumas reflexões no sentido das relações entre teoria e prática e atuação docente que se revelam apropriadas para essa análise, pois trazem à tona o cotidiano da universidade em relação a suas práticas de formação de professores.

Assim, o sentido dessa questão procurou provocar os professores-formadores à reflexão de suas práticas docentes, a partir do PROHACAP, possibilitando além do comparativo entre um e outro formato de habilitação, refletir as práticas internas da universidade, o seu isolamento que, por vezes, se resume no professor, ou apenas no próprio departamento, ou ainda no âmbito do curso que cada docente atua. Nesse sentido, para alguns desses professores, a reflexão maior se deu em perceber que um curso de formação regular ou modular não é o elemento diferenciador da prática docente.

A teoria defendida e difundida pela universidade está muito longe de corresponder à leitura da complexidade da sala de aula de uma escola pública. Isso leva a compreensão de que a formação contribui, mas esta formação não possui um caráter político (proposta de transformação social). O que é vivenciado nos cursos de formação não é praticado no contexto da sala de aula junto com os alunos, pois,

na maioria das vezes, os professores que atuam nas licenciaturas ficam presos aos seus aportes teóricos e distantes da realidade das escolas e das salas de aula.

Do exemplo PROHACAP, algumas manifestações asseguram poder afirmar que a maioria das discussões perpassou pela realidade deles em suas localidades, o que às vezes falta é "autor" para ajudá-los em seus cotidianos. Isso foi demonstrado na afirmativa de que *"o PROHACAP foi um diferencial muito importante para a minha atuação como docente, o choque foi grande, pois não havia sido preparada para trabalhar nesta situação. O que fazer? Essa resposta eu tive que procurar sozinha".*

Sobre aprender com os alunos, remete da mesma forma a manifestações dos professores-alunos que, ao manifestarem sobre suas práticas após o PROHACAP, destacaram com ênfase a preocupação com os alunos e o modo que passaram a se relacionar com eles. Isso está sendo demonstrado nas manifestações de muitos professores; esses estão reconhecendo que a construção do conhecimento nesse processo formativo passou pela troca de experiências, com base na vivência dos alunos.

Como os professores passaram a percebê-los? Conforme a manifestação a seguir de que *"A melhor lição que pude obter através do programa foi a queda do meu preconceito. Coisa horrível. Antes de atuar no programa tinha o "pré-conceito" formado de que a formação via modalidade regular era superior ao PROHACAP em tudo. Estava redondamente enganada".*

E, ainda, no modo de percebê-los, foram provocadas e sentidas mudanças de posturas nos professores-formadores, ao ter que ser mais objetiva, tanto na escolha dos autores, quanto na produção dos textos (apostila), na explanação do assunto (em sala de aula), afirma uma respondente: *"eu fiquei (SOFT) (craque) em falar o essencial para que o aluno deslanche sozinho (depois se ele quiser)".*

Há ainda afirmativas de ter adquirido com eles várias experiências, algumas sobre "o que não fazer", outras sobre o alto nível de carência e vontade de obter informações. Alguns são excelentes professores. *"Aprendi muito com eles"*. *Também, "Aprendi com eles a coragem e a ousadia de enfrentar as dificuldades, não se humilhar diante do público jovem da universidade. Os relatos das experiências dos alunos (todos docentes) foram riquíssimos durante as aulas. Eles trazem consigo as marcas do sofrimento causado pelas péssimas condições de trabalho,*

*especialmente os docentes do campo. Suas práticas deram luz às teorias criando um movimento dialético, em que se vislumbrou a produção de conhecimento crítico e transformador".*

Ainda que as questões teóricas e metodológicas do PROHACAP não tenham passado por processo de discussões sistemáticas, há nas manifestações da maioria desses professores-formadores a demonstração que de forma individual houve um grande esforço para suas atuações junto a esses alunos, se sentiram motivados e provocados, havendo, por parte deles, o reconhecimento de que trabalhar nesse programa como formador de professores contribuiu de forma significativa para a reflexão de suas práticas docentes.

Por outro lado, em se pensando no campo das teorias e da liberdade de expressão, portanto das contraposições e contradições, há que se destacar também as manifestações diferentes ou contrárias, expressadas pelos respondentes, ou seja, as respostas com caráter desfavorável e com ponderações. Há manifestações de que ter trabalhado no PROHACAP foi um desafio porque teve que levar seus próprios livros, além de ter que desenvolver estratégias e métodos na exposição dos conteúdos programáticos e nas fórmulas de avaliação.

Quanto ao oferecimento dos cursos e do programa, há ponderação no sentido de que: só pode chamar de experiência (ou vivência) aquilo que nos faz refletir... Ficou claro que a UNIR não estava preparada (e ainda não está) para ministrar a esses alunos o curso que eles merecem.

Houve manifestação de quem percebeu que não se sentia à vontade em trabalhar nesse esquema de aulas concentradas; levando-o a refletir que não pensa que qualquer formação seja melhor que nenhuma formação e que dessa forma intensiva (tempo) não dava para desenvolver algumas teorias e práticas a contento.

Do ponto de vista pessoal, há quem afirme não ter contribuído para sua reflexão e há quem afirme que contribuiu na medida em que o fez desistir de participar de sua execução.

Em algumas respostas há criticas, mas em relação "aos outros", no sentido de apontar, os materiais, as posturas, porém não fala se contribuiu ou não para sua reflexão, portanto poderiam ser consideradas essas respostas como evasivas, saindo pela tangente, critica, mas não contribui para a discussão.

Há ainda considerações de que o Programa subverteu de modo negativo a prática do ensino regular e que não percebeu grandes diferenças, entretanto, a modalidade do curso o fez refletir sobre seu compromisso com a formação visto que estava compactuando com uma formação aligeirada. E isso o fez desistir de trabalhar no Programa, principalmente quando as turmas, que ingressaram mais tarde, passaram a não cumprir nem mesmo a carga horária de uma semana por disciplina.

Diante das manifestações favoráveis e desfavoráveis, cabe ao final dessa questão um destaque. De todo esse universo de professores-formadores respondentes, das 88 respostas analisadas nesta questão, foram destacadas 11 unidades com manifestações contrárias, e em meio a estas há duas que manifestaram ter decidido se afastar do programa, recusando-se a trabalhar no mesmo por discordar do seu formato, portanto um percentual pouco expressivo.

Isso vem confirmar pelos professores formadores o reconhecimento das contribuições desse programa para suas práticas docentes.

### 8.5 A proposta político-pedagógica dos Departamentos e as contribuições sócio-políticas, filosóficas e pedagógicas geradas pelo PROHACAP, na formação de professores "leigos" das redes pública municipal e estadual, no estado de Rondônia

Esta é uma questão que ganha um sentido mais teórico no contexto da pesquisa, a partir da percepção dos formadores, pois abrange aspectos sócio-políticos, filosóficos e pedagógicos. Será discutida a percepção dos professores-formadores sobre a ação de seus departamentos na profissionalização docente de professores (leigos) das redes pública municipal e estadual, a partir da proposta político-pedagógica do Departamento, enquanto segmento institucional.

Em questões anteriores houve posicionamentos de que internamente a universidade não promoveu debates e nem planejamentos "macro" para a viabilização pedagógica do PROHACAP, ficando portanto a expectativa de que os departamentos, aos quais os cursos eram vinculados, tenham realizado seus planejamentos, com vistas a viabilização de uma formação mais abrangente desses professores.

Por isso buscar compreender como é que os professores-formadores consideram esses aspectos teóricos e metodológicos, era importante, uma vez que

foram os responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem desses professores-alunos, que já traziam para a sala de aula, como alunos, a experiência consolidada como professores, como seres sociais, de realidades diversas, tornando-se assim um ambiente acadêmico com grande diversidade cultural e um verdadeiro multiculturalismo acadêmico. Como é que foi pensado pelo departamento tais ações teórico-práticas?

O número de respostas analisadas nessa questão foi de aproximadamente 110 unidades de registro, em função dos ajustes do questionário; todas relativas aos impactos que o PROHACAP gerou nesses professores (leigos) das redes pública municipal e estadual no Estado de Rondônia.

Nesse campo, busca-se compreender que mudanças foram sentidas e produzidas nesses professores-alunos durante esse programa, do ponto de vista sócio-político, teórico e metodológico, na perspectiva do olhar dos formadores? O que foi possível perceber de mudanças nesses professores?

Por se tratar de uma questão subjetiva, com possibilidades de respostas a partir de observações, o tom das respostas favoráveis nessa questão muda em relação a anterior, pois se trata de uma inferência a respeito do que mudou nos alunos a partir do olhar de observadores externos. Mesmo assim, poderão ser cruzadas essas informações com as manifestações dos alunos sobre como passaram a atuar após o PROHACAP.

As análises serão feitas a partir de dois parâmetros, o das respostas favoráveis e desfavoráveis. As respostas com caráter favorável se revelam com grau de otimismo elevado por parte dos professores, pois estão falando deles mesmos, de suas atuações, especialmente por falarem na primeira pessoa: acredito, considero. Por isso ser uma resposta muito própria de cada professor, revelando o que pensa a respeito desta questão.

As manifestações perpassaram por vários aspectos, no sentido de acreditar que houve mudança nos paradigmas no que tange a profissão e também a vida pessoal e social. A valorização profissional através de sua formação, foi muito positiva para aquelas pessoas. Certamente, que esse programa contribuiu não só para a formação profissional, mas também para a melhoria da qualidade de vida, incluindo a questão salarial desses professores; fica visível que foram provocadas mudanças significativas.

Ao mesmo tempo, remete ao que os alunos responderam, especialmente quando manifestaram sobre sua atuação antes e após o PROHACAP, a relação desvalorização–valorização foi muito presente nos dois momentos; sentiam-se desvalorizados antes, e, após a habilitação profissional, sentiram-se reconhecidos profissionalmente e seguros do ponto de vista teórico-metodológico para lidarem com os alunos e para as reuniões pedagógicas junto aos gestores, portanto os dois segmentos admitem tais contribuições.

Nesse contexto, segundo algumas manifestações dos respondentes, há o reconhecimento de que foram várias as contribuições nas contextualizações políticas e educacionais; os professores-alunos tornarem-se mais críticos e conhecedores das leis: status, valorização pessoal; melhoria salarial; empenho na defesa da educação de qualidade, além da melhoria salarial, a formação inicial e a possibilidade em ampliar seus níveis de conhecimento.

E, ainda, reconhecem, os respondentes, que o que era raro há pouco tempo, hoje, é comum encontrar professores com especialização. E isso se deve ao PROHACAP. Certamente isso tem um impacto positivo na sala de aula. Assim, atribui-se que um dos pontos de maior orgulho desses professores, além da melhoria de renda (salário), foi o aumento da autoestima por eliminar o rótulo “professor leigo”, gerando um impacto importante na mudança de suas práticas docentes. A partir de sua formação, novas práticas foram instaladas e buscadas, consolidando-se um processo educacional gerado na práxis.

Do ponto de vista da pesquisa, houve manifestações de que, em termos de dados, não se conhece nenhum trabalho na UNIR que já tenha realizado uma pesquisa com intenção de averiguar e descobrir os impactos do PROHACAP, nos professores das diferentes redes. Isso dá uma tese de doutorado. É portanto o que está sendo realizado por esta pesquisa.

Quanto ao crescimento pessoal e profissional desses professores pode ser observado, quando em contato com escolas, ou reencontrando ex-alunos em cursos de Pós-Graduação, é possível perceber professores-alunos mais preocupados com a sua qualificação e com uma ação docente mais comprometida com a formação do seu aluno, mais crítico. Nas escolas, encontrá-los mais participativos; isso reflete o amadurecimento teórico e metodológico após o PROHACAP.

Esse pode ser considerado como um reflexo em cadeia; na medida que melhoraram sua condição teórica, preocuparam-se com os seus alunos. Isso significa a melhoria ocorrida neles e, consequentemente ao manifestarem preocupados com seus alunos, vai manifestar lá na base onde atuam, tornando visível que a graduação mobilizou os alunos a uma nova forma de compreender seu fazer profissional e pessoal. Esse reflexo foi duplo, tanto nos professores-alunos quanto nos professores-formadores, passaram a perceber os alunos de forma diferente na relação professor-aluno.

Desse modo, seus olhares para o aluno, para a instituição escola, a família, a sociedade e para a política foram reconfigurados. De que modo? Tornaram-se muito mais críticos, mais confiantes, mais determinados e, sobretudo mais legitimados no seu fazer profissional, podendo fazer uma relação que essas contribuições estão diretamente relacionadas ao conhecimento adquirido em forma de disciplinas durante os cursos.

Os conteúdos explorados permitiram uma formação que contemplou tanto um novo olhar para o mundo, como uma nova postura, produzindo seres humanos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade, especialmente a compreensão política da educação e da escola pública, tendo contribuído para o desenvolvimento dos valores éticos e sociais.

Com a formação superior, houve o desenvolvimento da autocrítica, autoestima, melhor desempenho em sala de aula, melhor planejamento de suas atividades e poder de reivindicação.

Assim, em termos teóricos, relacionando com as tendências pedagógicas, por exemplo na pedagogia, houve uma formação mais direcionada para a perspectiva crítica-reflexiva ajudando os professores-alunos a pensar suas realidades para redefinir formas pedagógicas mais consequentes e, por conseguinte, com mais consciência profissional.

Do mesmo modo, no curso de Letras, esse desenvolvimento possibilitou trabalhar com as abordagens sociointeracionistas para o ensino de língua materna, além de serem utilizadas correntes da análise do discurso francesa.

Além desses dois cursos, a Educaçao Fisica também possibilitou explorar as várias tendências pedagógicas, em particular as teorias sociointeracionistas e as

construtivistas, relacionadas ao crescimento e desenvolvimento de crianças, com vistas a atuação nos níveis de escolaridade infantil e fundamental.

Certamente que nos demais cursos foram exploradas reflexões teóricas com vistas ao desenvolvimento da criticidade desses professores-alunos.

O grande problema é que a formação anterior dos alunos (e também a dos professores) foram fundamentadas em práticas tradicionais, por isso a percepção e internalização de novas teorias e práticas demandam certo tempo.

Esses impactos aconteceram em processo. Tanto foram impactados os alunos com o ritmo dos cursos, como impactaram os professores com seus resultados, despertando a admiração e entusiasmo nos mesmos, ao perceberem e sentirem que eles haviam aplicado com seus alunos os conteúdos e metodologias desenvolvidas em sala de aula.

O conjunto de várias respostas possibilitou agrupar as falas indicando que ao longo do curso, era possível perceber que os professores-alunos se tornavam mais corajosos, se expressavam melhor, a dinâmica de entendimento das atividades propostas melhorou consideravelmente e o mais importante, passaram a perceber seus alunos diferentes individualmente lá na base, e durante as novas experiências vividas com seus colegas e docentes criavam novas dinâmicas de trabalho para suas salas de aula.

Conforme manifestações dos respondentes, consideram que para muitos dos professores-alunos a cada retorno era uma explosão de alegria em falar sobre os novos projetos desenvolvidos com seus alunos e comunidade. Portanto, o curso deu a esses professores um pouco mais de cidadania. E mesmo enfrentando o preconceito de serem alunos do PROHACAP, deixaram de ser chamados de leigos por alguns sabichões da Unir.

Ainda há considerações de que, após terem concluído seus cursos de graduação, em novos contatos dos professores-formadores com esses professores-alunos em cursos de pós-graduação era possível perceber que estes acreditavam que sua formação pelo PROHACAP foi bastante importante e válida.

Do ponto de vista do planejamento interno nas escolas, o Programa impulsionou os Professores a participarem mais efetivamente da elaboração das Propostas Politicas-Pedagógicas (PPP) de suas escolas e essa participação foi

visível uma vez que estes “sujeitos” puderam se ver como agente do processo que tem voz e vez dentro do sistema de Ensino.

Muitos desses professores-alunos relataram, aos professores-formadores que o programa ajudou-os a melhorar o seu trabalho em sala de aula, gerando grandes mudanças em suas práticas, pois os mesmos passaram a executar projetos interdisciplinares nas escolas, melhorando os resultados de aprendizagem de seus alunos.

Em um olhar de maneira geral, nota-se que a região, em termos educacionais, era uma antes do PROHACAP e outra depois; há melhorias sim embora não possa mensurar. Entretanto, pode-se ressaltar que em relação às mudanças visíveis na qualidade do ensino, pode até não ser visíveis por se tratar de processo, porém a mudança nos professores, em relação à motivação para o trabalho e o grau de satisfação, é visível.

Os parâmetros que se têm dessas contribuições são as manifestações dos alunos em relação a: suas atuações após o PROHACAP; a vontade de fazer mais de um curso, especialmente de pós; aprofundar conhecimento para o aperfeiçoamento profissional; participar em cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria de Educação; e participarem da construçao dos Projetos políticos pedagógicos de suas escolas.

Acreditam-se assim, muitos dos professores-formadores, que os Cursos e o Programa tenham gerado uma desacomodação, possibilitando uma maior sensibilização dos alunos para a questão da necessidade da formação continuada, para a importância da auto-gestão do seu desenvolvimento profissional, com a insistência para o fato de que o programa era “ponto de partida” e não dava conta de deixá-los “prontos” – essa prontidão não existe.

Entretanto, há que se levar em conta que foram quatro anos de debates, construções e contato com as teorias, proporcionado por grande parte dos professores dos vários departamentos, assim com a titulação isso deu aos acadêmicos maior confiança e melhoria na autoestima.

Assim, ao refletirem suas práticas, os estudantes do Programa se aperfeiçoam, levando para dentro da escola novas práticas, experiências e proposições até então ainda não vislumbradas.

Em resumo, há os respondentes que consideram que, além da formação pedagógica, houve contribuições sócio-políticas, ainda que essa atuação política seja tímida ou inibida. A formação política elevou-se em relação aos conhecimentos anteriores. Quanto às contribuições Filosóficas na formação desses professores, esses estão mais intrigados, mais participativos, são cidadãos mais reflexivos. Aderiram a uma atitude mais questionadora que a de antes.

Há, ainda, nessa mesma perspectiva, pistas de que as contribuições pedagógicas na formação desses professores foram inúmeras. Eles aprenderam, com a interdisciplinaridade, estabelecer parcerias com outros colegas de profissão e do trabalho; ressignificaram e renovaram as metodologias que utilizavam para dar aula; buscaram a novidade dos projetos, da informática, da participação maciça do alunado; aprenderam a buscar a habilidade específica de cada aluno em detrimento a concepção generalizada de ver a classe como um todo sem distinção; tornaram-se flexíveis na hora da avaliação e perceberam a dimensão do processo avaliativo como atividade constante e nunca um momento segmentado em si.

A tudo isso, pode–se considerar impactos do Programa. Porém, não há elementos que quantifique tais mudanças, não dá para arriscar um prognóstico da situação, pois não há dados que confirmem esses resultados, a não ser as manifestações dos próprios professores-alunos. Isso sugere a realização de pesquisa junto as escolas, junto a esses professores, de forma específica, para certificar se esses impactos provocaram mudanças efetivas e em que medida, ou corremos o risco de julgar pelas aparências do fenômeno observado sem rigor científico.

Diante dos dados obtidos, há uma grande disposição da maioria dos professores-formadores-respondentes em considerar ou admitir que haja indicadores consistentes e visíveis, que houve tais contribuições para a formação dos alunos do Programa. Ainda que, para muitos não tenha havido sistematicamente ações de planejamento dos departamentos, direcionados para o PROHACAP, e nem avaliação formal dos resultados, seja do departamento ou da instituição como um todo.

Há indicadores, a partir das manifestações dos professores, de que esses avanços e contribuições para as mudanças sócio-políticas, filosóficas e pedagógicas estejam relacionados muito mais ao esforço e contribuições da atuação dos

professores a partir de suas motivações, quando desafiados pela situação posta e de suas reflexões, do que de uma ação sistematizada que tenha pensado e discutido parâmetros para o desenvolvimento teórico, metodológico, didático e pedagógico para o Programa, como uma diretriz institucional.

Diante desse universo de opiniões favoráveis, há também manifestações de respondentes que não percebem tais mudanças ou impactos. Esses posicionamentos com caráter desfavorável perpassaram por manifestações, de que serviu para melhorar o salário. Essa era a visão de todos que responderam de forma desfavorável.

Outra contraposição foi de que do ponto de vista da formação acreditam terem sido muito pequenos os impactos. As avaliações do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas têm mostrado isso. Outro fator ou variante que deve ser observado é a idade média dos alunos. Boa parte desses professores já se aposentou, outra parte se aposenta em breve, de modo que haverá pouco impacto ou mudança em sala de aula.

Há quem considere que foram certificados muitos professores com o diploma do ensino superior, sacrificando estes professores, e agora, muitos deles estão dando continuidade aos estudos de pós-graduação em instituições particulares de fim de semana e continuam sendo “enganados” como se realmente tivessem adequada preparação profissional.

Há ponderação direta de forma indagativa: Qual a contribuição? Talvez um pouquinho de informação teórica. A tal “proposta político-pedagógica” não atendia a especificidade do caso. Regra geral; o currículo era uma simplificação daquele utilizado nas turmas regulares.

Houve manifestações de desconhecer qualquer tipo de dado levantado pelo Departamento com essa função. Por tratar-se de um projeto da Fundação Riomar acredita-se que se tenha vislumbrado muito mais a receita decorrente da aplicação financeira. Algumas eventuais discussões foram expressas nos trabalhos de conclusão de cursos, entretanto sem que tenha tido uma divulgação ou acesso a todos.

As propostas predominantes são neoliberais. Portanto, refinou a ideologia da reprodução dos interesses dominantes, cujo papel a escola cumpre muito bem, não tendo gerado impacto nenhum! Nada mudou. Nada poderia mudar. Fora a questão

administrativa, estatística, econômica, nada mudou. Nem nos professores nem nos alunos. Mudança ou impacto filosófico seria e é absolutamente impossível com tais “materiais”. Essa qualidade positiva só pode aparecer em quadros estatísticos, que são feitos para esconder, e em respostas que mentem por terem feito parte, serem parte interessada.

Em relação à discussão de proposta pedagógica, a maioria que respondeu sobre esse assunto, afirma nunca ter participado de nenhuma reunião para discutir uma proposta de formação para PROHACAP, que contemplasse questões relacionadas à filosofia ou a epistemologia educativa.

Em geral, segundo algumas manifestações dos respondentes, o processo se deu por transferência, ou seja, o que era bom para o regular, foi transferido para o PROHACAP, sem reflexão das especificidades deste programa. Não se viu no Programa uma proposta curricular que fosse lida, compreendida e ao mesmo tempo materializada em sala de aula. Acho que as contribuições foram individuais de cada professor, por especificações próprias e ou da disciplina, mas não como uma proposta curricular que tivesse impacto nas políticas públicas, seja municipal e ou estadual.

Ainda, como crítica, foi manifestado: tem-se dúvidas se alcançou mudanças escolares e/ou nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as contribuições sócio-políticas, filosóficas e pedagógicas neste Programa deixaram muito a desejar, haja vista a falta de um espaço para o diálogo. Nada se produziu a respeito, para que hoje se possa falar da sua importância. Desconhece-se registros sobre a experiência, ou avaliação feita pelo departamento X ou Y, no sentido de estar analisando os impactos desse Programa.

Há quem questionou a posição do seu Departamento, de que ainda que houvesse uma proposta político-pedagógica, ainda assim a resposta seria que nenhum, rigorosamente nenhum impacto foi provocado pelo PROHACAP. As únicas conversas que havia no meu Departamento em torno do PROHACAP diziam respeito aos atrasos nos pagamentos, ao fato de que alguns professores recebiam antes dos outros, das datas para receber, o que cada um faria com o dinheiro. Naturalmente, entre os professores, corriam soltas as piadas; as dificuldades das viagens, as esquisitices dos demais colegas. Que contribuição filosófica?

Levando em consideração os dados obtidos na pesquisa em relação aos alunos e suas manifestações e as respostas dos professores-formadores, fazendo o cruzamento entre elas, foi possível perceber que em algumas dessas manifestações contrárias, ou em algumas dessas ponderações há certa ironia.

Ainda que trate de fatos verdadeiros o modo como é colocado foge do padrão acadêmico, e ainda algumas delas não confirmam o que foi dito pelos alunos, ou seja, há informações que não se apresentam consistentes e às vezes contraditórias, em relação ao que a maioria afirmou de forma positiva.

Não se pode negar que algumas indicam pontos verdadeiros, são críticas que têm fundamento; o PROHACAP foi um programa complexo, por exemplo, em relação à ausência de avaliações dos Departamentos ao Programa, o que vem caracterizar ter sido muito mais um esforço individual dos professores com o aval do Departamento.

As mudanças relativas à qualidade de ensino devem ser medidas por instrumentos de pesquisa e levado em consideração o tempo de um processo, portanto o que se tem nesta pesquisa são indicadores vindos dos professores–alunos e dos professores-formadores, a partir de seus olhares, de como eles percebem as mudanças produzidas neles e por eles e à disposição deles para o seu exercício profissional, manifestações do quanto eles ressignificaram suas práticas e os resultados percebidos nos alunos. Ainda que não tenha dados gerados por pesquisas para medir esses impactos, os dados aqui apresentados não foram inventados, eles têm a credibilidade das respostas dos professores.

Afirmar que não houve nenhuma mudança, é algo arriscado para quem não teve parâmetros concretos além da sua própria observação, por, isso, na pesquisa considerar tais afirmativas como verdadeiras contrapõe a maioria das manifestações favoráveis.

Há ainda alguns pontos identificados em um dos questionários, como destaque de um dos professores-formadores, como uma síntese das questões percebidas durante sua atuação docente. Alguns desses pontos também foram destacados pelos alunos, sobre as dificuldades encontradas durante os cursos, e que, certamente interferiram nas ações dos professores, tanto de forma positiva quanto negativa, percebidos durante o desenvolvimento do programa, quais sejam: *A questão de religião – multi, no contexto do curso. Fato muito presente.*

*(especialmente os adventistas do 7º. Dia, que não assistiam aulas nas sextas a noite e sábados – grifo do pesquisador); A desagregação das famílias por um ideal... (alunos (as) que passavam 45 dias sem retornar em casa - grifo do pesquisador); A garra dos alunos para darem conta; O papel do poder público tinha isso como dívida social com os professores, que não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos; A autoestima dos professores, consolidando sua autonomia; A corrida pela pós-graduação; O enfrentamento das famílias (marido e esposa) X o grau de satisfação dos pais em ver os filhos se formarem; A relação da família/filhos presenciando a formatura da mãe.*

Os dados demonstraram que, mesmo diante dessas críticas, pode-se afirmar que foi um percentual bem inferior ao das manifestações de caráter favoráveis, portanto houve por parte dos professores o reconhecimento de contribuições.

### 8.6 Impactos e/ou mudanças teóricas, metodológicas, didáticas, pedagógicas e políticas geradas pelo PROHACAP na UNIR

Esta é uma questão de caráter qualitativo dependente, caracterizada por respostas abertas, em que serão discutidos os impactos e contribuições que esse Programa gerou na UNIR em termos teóricos, metodológicos, didáticos e políticos. Como, a partir do PROHACAP foi possível perceber os impactos na UNIR?

Esta é uma forma de percebê-la por dois lados, o de geradora de impactos na formação de professores e o dos impactos e contribuições do programa gerados nela, numa espécie de caminho de mão dupla, ao mesmo tempo em que gera contribuições ela também recebe contribuições.

Assim será possível cruzar os dados a respeito de como é que alunos e professores percebem a instituição formadora, por um lado como beneficiários, e por outro como os protagonistas da formação, como representantes da instituição, como os viabilizadores dos cursos dentro do programa.

Com os alunos, buscou-se avaliar suas percepções a respeito das contribuições da UNIR através do PROHACAP, para viabilização das políticas públicas de suas formações, em que medida houve esse reconhecimento. Com os professores-formadores, buscou-se avaliar em que medida esse mesmo Programa contribuiu para o fortalecimento ou melhoria da instituição.

Portanto, o Programa fica como um fio divisor de contribuições, um fiel da balança para os alunos do ponto de vista individual e para a instituição do ponto de

vista da sua estrutura teórica, metodológica, didática, pedagógica e política, numa espécie de contribuições mútuas.

A UNIR, viabilizando um Programa e ao mesmo tempo se fortalecendo a partir dele, contribuía para a formação de professores “leigos” e era provocada para a reflexão dos professores-formadores. Esses vieses serão analisados a partir das manifestações favoráveis e desfavoráveis dos professores-formadores.

Em relação às manifestações com caráter favorável aos impactos gerados na UNIR, há considerações de que o PROHACAP possibilitou o lançamento da maioria dos docentes da UNIR na vivência e percepção do que era a realidade educacional do Estado. A UNIR a conhecia em parte, mas não tinha essa vivência da realidade das escolas e dos professores da educação básica.

Quanto ao aspecto político, há manifestações de que a UNIR construiu um grande programa de inclusão social, além de ter se aproximado da sociedade; o que lhe deu mais credibilidade. Não só o PROHACAP, mas o curso de Pedagogia da Terra, em que o público constituiu-se de lideranças dos movimentos sociais, expressa bem essa capacidade da UNIR em abrir-se a novas possibilidades de formação, tendo passado a se fazer presente nos diversos municípios do Estado de Rondônia, através de cada aluno, consolidado assim seu nome como Instituição de Ensino Superior do Estado, nos diversos municípios de Rondônia.

Do ponto de vista teórico, metodológico e didático, o impacto mais provável pode ser observado através dos trabalhos monográficos, dentre outras publicações relativas ao Programa.

Há considerações dos respondentes, de que esse Programa contribuiu para uma reflexão teórico-metodológica, tendo sido um aprendizado com os alunos; Os docentes conheceram a realidade da Educação Básica em quase todo o Estado de Rondônia, com isso aprenderam a trabalhar de forma condensada em sala de aula e a incentivar mais a pesquisa e a extensão, pois os alunos do PROHACAP sempre desenvolveram projetos durante os semestres. Há o destaque de que, a metodologia de projetos (alguns trabalharam assim!!!) foi bastante relevante para a formação dos professores e acadêmicos.

De modo geral, segundo as manifestações dos respondentes, percebeu-se que a UNIR não se preparou para o programa, do ponto de vista teórico e metodológico, isso partiu dos professores de forma individual ao organizarem suas

disciplinas. Por outro lado, não se elaborou algo concreto ou publicações decorrentes do programa, porém levou muitos professores a rever suas posturas. Os conceitos e os métodos tiveram que ser revistos para que a qualidade pudesse ser buscada.

Destaca-se como manifestação o fato de que para os departamentos não se observou grandes impactos, mas foi significativo para a prática docente de cada professor; nunca avaliamos entre nós o PROHACAP. Mesmo assim para a instituição o destaque foi para o aspecto político, especialmente a sua visibilidade em todo o Estado de Rondônia. A UNIR se consolidou, pois conseguiu atingir a população, isto é, democratizou o acesso do conhecimento.

Foi considerado que a UNIR foi ousada em lançar um Programa que envolvesse aproximadamente 9.000(nove mil) professores das redes de ensino e politicamente ficou conhecida no Brasil todo como instituição que oferece programa para todos os municípios de Rondônia – houve um crescimento político diante do MEC – indicando que didática e pedagógicamente houve contribuições para os professores, consequentemente, contribuição para a UNIR no sentido de enriquecimento das práticas dos professores-formadores.

Uma grande contribuição foi o comportamento ético da maioria dos professores que ministraram aulas, pois tiveram que dar uma nova roupagem às suas aulas, transformando discursos e buscando novas teorias.

Ainda como impactos para a produção e construção do conhecimento, a partir do PROHACAP, constatou-se que têm sido gerados artigos científico, tese de doutoramento, pós-doutoramento e revisão da postura pedagógica e metodológica de professores-formadores de vários Departamentos. Isso implica em abrir portas para novas leituras e percepção das questões locais, para cada professor que passou por ele, além de ter significado a busca de novas formas de trabalho em sala e atividades de campo. No campo da Geografia, o estudo-do-meio foi incorporado como prática de ensino, fora da sala de aula.

Constatou-se, segundo alguns respondentes, que muitos desses egressos, além de suas atividades docentes têm-se notícias de que, em particular, os alunos da geografia (PROHACAP) estão atuando em assessorias em prefeituras, sendo procurados pelas escolas particulares para os contratarem e estão se interessando mais pelo Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto (aplicados).

Ainda consta das respostas, que, como desdobramentos de suas aulas, os professores-alunos de outros municípios realizam trabalhos de campo, trazendo/levando seus alunos a Porto Velho para visitarem o SIPAM, a SEDAM e a EMBRAPA, órgãos essenciais para as políticas ambientais. Isso demonstra crescimento e melhoria da qualidade do ensino. Por exemplo, descobriram a internet e múltiplas possibilidades de ensinar, usando essa tecnologia. Isso, de forma indireta, significa impacto na UNIR, como qualidade dos alunos nela formados.

A UNIR, por intermédio de seus professores, foi desafiada a enfrentar uma nova realidade, como oportunidade de realizar uma experiência de inclusão social. Os alunos, chegados inicialmente, foram considerados como educadores e educadoras do campo, das periferias da cidade, que só tiveram acesso aos supletivos e que nunca teriam acesso à universidade, senão por um projeto especial.

Há o reconhecimento de respondentes de que, essa experiência colocou a UNIR e seus professores diante de um público diferente, com saberes diferentes, com práticas pedagógicas diferentes, linguagens diferentes que iluminaram o saber acadêmico. As experiências de aulas condensadas, dos trabalhos nos períodos não presenciais revelaram novas formas de organizar a produção de conhecimento, enriquecendo a prática pedagógica dos professores.

Percebeu-se nas considerações dos professores que os mesmos admitem ter ocorrido mudanças efetivas neles, mesmo diante dos desafios e impactos causados pela realidade do programa.

Do total de 65 respondentes, 12 apresentaram manifestações contrárias, portanto um percentual de aproximadamente 20%. Das respostas com caráter desfavorável ou com ponderações, há quem considere que não há nada, pelo menos que se tenha conhecimento, pois não houve um direcionamento ou orientação metodológica pensada especificamente para esse Programa, nem isso foi sendo construído durante sua execução.

Nessa perspectiva, de manifestações, dos desfavoráveis, há indicadores de que *não houve* um processo reflexivo entre os Coordenadores, Professores da UNIR e os alunos-professores que *receberam a formação*! Nesse sentido, alguns aspectos poderiam ter sido melhorados, em relação ao PROHACAP: 1 – Falta de tempo para o desenvolvimento das disciplinas, pois numa semana é pouco tempo; 2 – Falta de acompanhamento com os professores através de uma monitoria que pudesse

acompanhar os professores; 3 – Falta de pagamento adequado para os professores, logo que foi concluída a disciplina; 4 – Falta de um debate mais REFLEXIVO e crítico para AVALIAR o Programa. Foi muito presente nessas respostas a palavra "falta", como indicativo de estar incompleto, faltando algo, ou seja: falta isso, falta aquilo, poderia ser melhor.

Em relação às informações sobre o PROHACAP há uma manifestação que indica expectativa em relação a esta pesquisa "*O PROHACAP trouxe muitas contribuições, entretanto as informações ainda estão muito dispersas, quem sabe depois da tua pesquisa apareça melhor organizada".*

Não se tem conhecimento de que tenha sido feito algum relatório de avaliação da perspectiva de mudanças e ou melhorias ou dos impactos, bem como não se teve lócus (fórum, discussões ou publicações) que disponibilizassem elementos para este tipo de análise. O que se tem conhecimento e isto causou bastante surpresa, é que, apesar de ser um curso mais aligeirado, ele teve quase o dobro de alunos concluintes que os cursos da UNIR regulares. Isso parece bastante significativo e merece uma pesquisa detalhada.

Em relação a atividades remuneradas, e do ponto de vista político, acredita-se que o PROHACAP oficializou a atuação remunerada dos professores e professoras em funções distintas daquelas para as quais recebem seus salários.

Quanto a essas manifestações desfavoráveis ou com ponderações, há pontos bastante relevantes para a pesquisa. O primeiro é que vem confirmar que os departamentos assumiram os cursos, cederam os professores, mas não há indicadores de que os mesmos tenham se comprometido com qualquer proposta elaborada ou discutida para os cursos oferecidos sob suas responsabilidades nesse programa. O que houve foi um engajamento e comprometimento dos professores de forma individualizada, a partir de motivações seja pedagógica ou financeira, ou pelas duas coisas. O segundo é que, diante de tais afirmativas, esta pesquisa poderá trazer dados e apresentar resultados para a UNIR em relação ao programa, pois praticamente não há dados disponibilizados de forma sistematizada e metodologicamente organizados.

## 8.7 Contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica no Estado de Rondônia

Esta é uma questão de caráter qualitativo dependente, com o propósito de discutir as percepções de professores-formadores sobre as contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino em Rondônia. Do mesmo modo esta questão foi inserida para os alunos, como forma de (re)pensar o significado de qualidade em educação.

Dentre as manifestações com caráter favorável, alguns professores consideraram que o Programa foi fundamental. O conhecimento adquirido e as experiências partilhadas durante o curso, certamente, garantiram uma prática docente em consonância com os objetivos da LDB 9394/96 e os PCN's.

Esta manifestação remete às diretrizes básicas da educaçao nacional, o que implica em reforçar o aspecto do PROHACAP como Programa orientado pelas diretrizes que determinaram tais políticas públicas.

Houve manifestação de que a graduação do professor "leigo", indubitavelmente foi uma contribuição cuja eficácia será notada em poucos anos. Foi um grande avanço em termos de política pública. Não há dúvida de que mudou o perfil dos professores da educação básica, portanto, pode avaliar como algo muito positivo, como consequência de que o PROHACAP, junto com outras políticas de incentivo à Educação Básica do Governo Federal, ajudou a fomentar na rede de ensino do estado uma preocupação pela qualificação e valorização profissional.

Como contribuições do PROHACAP para a qualidade do ensino e da educação, em questões anteriores já apareceram indicadores de que esta é uma relação direta, relacionada com a qualidade da formação dos professores, quanto é que eles mudaram, quanto se sentiram motivados para (re)significarem suas práticas? Tais indicadores remetem a suas práticas antes do PROHACAP, onde a prática dos professores leigos quase sempre esteve distanciada do conhecimento teórico/científico, e, após o PROHACAP, descrevem uma prática ressignificada.

Essa possibilidade vem a ser confirmada com a manifestação de que a partir do contato e da adição de novos conhecimentos (teorias, conceitos, tipologias, legislação, etc.) à prática, só pode gerar uma prática docente com mais qualidade; logo implicará em melhoria da educação. Porém, isso é um processo que precisa ser medido de forma sistemática e continua para poder perceber qual a relação da

melhoria da educação básica em Rondônia com a formação dos professores pelo PROHACAP.

Ainda que haja manifestações favoráveis tão entusiasmadas, há que ponderar que mesmo tendo passado pelo processo formativo do Programa, vai existir os que terão dificuldades em suas práticas e outros terão um crescimento mais expressivo, podendo contribuir com um melhor trabalho para a educação de seu município, localidade e do Estado.

Ainda em se pensando no antes e no após o Programa, a partir da formação muda o nivel de responsabilidade do professor também, requer mudança de postura, assim, a aprendizagem melhora. Quando é “leigo” e erra existe a desculpa, porém com formação superior já existe o compromisso com o seu diploma e o titulo de graduado, então a postura deve mudar.

Depois de o aluno passar por um processo de formação, durante 4 anos e em especial em serviço como foi o caso, atuando com o suporte teórico e com a possibilidade de discutir com os professores, durante as disciplinas, sobre suas dificuldades, não há como não transformar sua prática.

Essas manifestações e considerações dos formadores podem ser remetidas e associadas às respostas dos alunos a respeito de como passou a ser suas práticas após o PROHACAP, pois foi possível perceber o grande salto de motivação, de convicção e de autoestima, declarados por eles ao falarem da profissionalização e da atuação após o PROHACAP, em especial, que deram continuidade aos estudos, que deixaram de ser leigos, e que já estavam fazendo, ou que já tinha feito cursos de pós-graduação, indicando nessas manifestações a possibilidade de mudanças na qualidade da educação.

Como consequência dessa formação e motivação, há indicativos de que vinha dos alunos para os professores, manifestações informando que, em algumas cidades do interior do estado, o índice de desenvolvimento de Projetos Pedagógicos aumentou bastante.

Alguns deles ganharam destaque, foram Projetos Didáticos Pedagógicos reconhecidos em nível nacional e foram desenvolvidos por professores-alunos do PROHACAP; muitos dos quais são decorrentes de resultados de trabalhos solicitados e realizados a partir de disciplinas e de professores de seus cursos.

A ideia de uma Pedagogia de Projetos foi alicerçada e assimilada por eles, o que já representa e implica uma participação maior de vários segmentos da comunidade escolar, como: alunos, comunidade externa e professores.

Além disso, há noticias também de que os índices de aprovação aumentaram; passaram a utilizar novas metodologias de ensino; e a vivenciarem a execução de projetos educativos interdisciplinares, como consequência de terem saído mais preparados para a sua labuta diária, dentro e fora da sala de aula. Tal preparação se deu em nível do conhecimento, que é prioritário, e também nos níveis pedagógico, filosófico, metodológico e didático.

Ainda há considerações de que só pelo fato de ter sido habilitado aproximadamente nove mil professores da rede pública de ensino, o Programa já cumpriu um papel relevante, especialmente, contribuindo para mudar a imagem do Estado de Rondônia, saindo da posição de destaque (negativo) como um dos que mais tinha em seu quadro professores leigos. Havia a estimativa de ter algo em torno de 12 mil professores leigos, em função dos modos como se deu o processo de ocupação desse estado. Assim, como consequência, a melhoria da qualidade dos alunos nas escolas.

Para se pensar em qualidade, no sentido pleno deste conceito, a melhoria da aprendizagem dos alunos é o melhor critério para tal avaliação. Entretanto, há argumentos de que para ter parâmetros mais seguros, torna-se interessante analisar o rendimento dos alunos de Rondônia, nos sistemas de avaliação do MEC, antes e depois do PROHACAP.

Isso requer tempo e pesquisas sistematizadas, por isso ser um indicativo que poderá ser buscado. Em termos oficiais poderá estabelecer se esse propósito foi ou não alcançado. Há indicativos de manifestações verbais, informais, através de relatos de autoridades e de pessoas envolvidas em Secretarias Municipais de Educação, de que houve melhoria em sala de aula em torno de 90% - em que 80% desses professores são os que frequentaram o PROHACAP.

Assim, torna-se possível afirmar que o Programa foi apenas um despertar para a verdadeira função da universidade e descobrir que não é o local fixo que faz a instituição ser universal, mas sua atuação.

Nesse sentido, as manifestações aqui apresentadas pelos professores-formadores se revelam de grande otimismo e expectativas de que, se ainda não há

mudanças significativas, será questão de tempo, elas ocorrerão. Isso considerando o que perceberam nos alunos durante o curso e nas observações após o programa, em encontros e re-encontros em eventos, cursos de pós-graduação, consultorias às secretarias municipais e estadual.

Essas manifestações confirmam o que os alunos expressaram em três momentos: 1 - Ao manifestarem sobre suas atuações após o PROHACAP, apontaram indicadores de que estariam atuando melhor e que os alunos estavam mais interessados e com melhores rendimentos. 2 – Ao manifestarem sobre indicadores de fracasso e de sucesso escolar. E, 3 – Quando manifestaram sobre as contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade de ensino, relacionaram suas atuações profissionais com a profissionalização, afirmando que após a habilitação passaram a trabalhar melhor.

De acordo com os dados, em contraposição às manifestações favoráveis e de otimismo, há os contrários que manifestaram, contestando esse reconhecimento ao PROHACAP. Essas manifestações com caráter desfavorável expressam também o pensamento de alguns dos professores que atuaram no PROHACAP; assim destacar o modo como perceberam o programa. Foi um percentual com menos de 20% dos respondentes, porém isso dá um contraponto entre as manifestações, gerando o diálogo entre os dados e as percepções. Algumas delas são destacadas em forma de texto, combinadas entre elas.

Foi um passo significativo a qualificação, todavia foi exercida de modo muito rápido. Parte significativa da carga horária não era presencial. Isso pode ter contribuído para um desempenho não muito satisfatório na formação desses alunos. Contudo, a formação inicial abre também a chance da formação continuada que pode elevar o nível da formação.

Se olhado de forma fria, essa ponderação tem sentido, porém, se olhar do ponto de vista prático, os períodos intermodulares era o tempo para os alunos exercitarem e testarem a relação teoria e prática, daquilo que foi estudado, em suas práticas, em seus espaços e depois trazer de volta os resultados para serem apresentados e discutidos em forma de trabalhos, para serem corrigidos.

O processo de construção desses trabalhos gerava reflexões e debates por parte desses alunos, entre eles e com os professores. Posteriormente, os mesmos buscaram ostensivamente cursos de pós-graduação e de formação continuada. Há

quem considere que foi um mal necessário, tendo que ter paciência para que se pudessem compreender os resultados posteriores.

Há também, raras manifestações dos que apresentam criticas severas, de forma generalizada ao considerar que mantêm os picaretas, os indigentes, os castrados, os pobres, os incultos, os fracos, os silenciados, os inexperientes na imensa rede da educação, em todos os níveis, sem tocar em nada. O PROHACAP é o tudo mudar em papel para nada mudar no mundo. O PROHACAP foi uma aberração.

Ainda outra manifestação isolada, de modo severo e de certa forma depreciativa, vem em forma de um depoimento pessoal, assim ajuda a refletir sobre os resultados da pesquisa, o que foi e o que não foi significativo. *Dois ou três anos após ter trabalhado no PROHACAP o mesmo foi convidado para ministrar uma disciplina em um curso de especialização oferecido em uma cidade do interior, daí ter manifestado da seguinte forma: "Quando chequei lá imaginem quem eram os alunos: os graduados pelo PROHACAP, que agora estavam se especializando, dado que isso significaria um ganho de 15% nos seus salários. Eles estavam tão ignorantes quanto sempre foram, tão rudes no pensar como antes, tão preconceituosos, tão arraigados ao senso comum, que cheguei a conclusão que o curso que fizeram não tinha servido para nada".*

Em relação ao aspecto avaliativo para se medir os avanços e contribuições em termos de qualidade, há ponderações de que: não há como avaliar por não ter os dados; essa resposta carece de pesquisa específica. Não dá para avaliar a qualidade do ensino sem alguns instrumentos que permitam observar os indicadores objetivos e subjetivos da qualidade do ensino.

Praticamente em todas as questões houve respostas favoráveis, ponderadas e criticas, entretanto foi predominante e surpreendente a quantidade expressiva de manifestações favoráveis em todas elas.

Chamou a atenção algumas respostas, bem poucas, com um tom apelativo, em relação ao PROHACAP, ou a pessoas, mas que parecia mais uma insinuação ao descontentamento com questões administrativas do Programa do que uma opinião contrária ao próprio Programa.

Foram manifestações pouco significativas para a pesquisa, levadas para um lado sarcástico, irônico, e pouco ético, com citações de situações e casos

particulares, identificando a quem ou a que se referia, por isso as mesmas foram desconsideradas e excluídas na tabulação dos dados, por opção do pesquisador, ainda que metodologicamente havia a decisão de que todas as respostas seriam consideradas, tanto as favoráveis quanto as desfavoráveis. Nesses casos as de baixo teor acadêmico foram suprimidas.

Após as contribuições dos professores-alunos, essas foram então as considerações, as contradições, as análises e as contribuições para a pesquisa, identificadas e produzidas a partir das percepções dos professores-formadores da UNIR, respondentes do questionário**.**

A seguir, serão apresentadas as considerações gerais em relação à pesquisa

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

## ENTRE SONHOS E OPORTUNIDADES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES, OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES

Nesta tese, relacionada a questões de formação e profissionalização de professores-leigos, buscou-se analisar as contribuições geradas pelo PROHACAP, a partir das percepções dos professores-alunos e professores formadores que participaram do Programa e na repercussão desse na formação e na atuação profissional dos professores-alunos e de seus professores-formadores.

De modo especifico, com foco no objeto de estudo, no campo das teorias, das diretrizes, dos resultados de 898 questionários e da análise de aproximadamente 36.000 (trinta e seis mil) respostas, é possível, no conjunto, tecer algumas considerações sobre professores-leigos, sua formação e sua profissionalização, bem como aos limites e as possibilidades indicadas na pesquisa.

No campo das teorias e da legislação, percebeu-se que vários foram os dispositivos que autorizaram e legitimaram esses professores “leigos” a ocuparem o lugar de professor. Dentre esses mecanismos estão os de caráter dos discursos legais e institucionais. Foram constituídos oficialmente professores “leigos”, dentro do sistema educacional por intermédio de vários formatos de contratação.

Essa prática da docência “leiga” vem explicitar que na prática se tratava de pessoas sem habilitação formal para o exercício da docência. De acordo com os dados percebeu-se que devido às circunstâncias, em alguns casos, tinham o mesmo nivel de escolaridade da qual atuavam. Porém, estavam legalmente autorizados a serem professores.

Tais cidadãos e cidadãs tornaram-se professores e ocuparam um lugar no tempo e no espaço de quem estava a ensinar, passando assim a existir como sujeito nele investido, instituído, ao mesmo tempo em que esse campo de atuação ganha repercussões nos discursos acadêmicos nos anos 1980-1990. Discussões estas que ganharam proporções institucionais e não individuais, em várias regiões no Brasil de modo geral e em Rondônia não foi diferente. Os índices de professores-leigos foram bastante elevados.

Assim, essa discussão ganha uma proporção não do professor-leigo, como pessoa, mas do coletivo de professores-leigos, mesmo mantendo suas características próprias de pessoas, que mantinham suas peculiaridades, suas

histórias, as quais consolidaram no modo como se constituíram professores, demonstrando as razões e os mecanismos que os levaram à docência, como foram inseridos nessa função de professores-“leigos”.

Os dados demonstraram que a ocupação desse lugar de professor foi amparada por discursos e práticas, dos quais o próprio professor era parte integrante, tendo sido autorizado o seu ingresso e permanência como professor “leigo”. Desse modo, a autorização para a ocupação do lugar de professor não foi construída por ele mesmo, e sim na relação com terceiros e com as instituições.

As teorias e os dados da pesquisa demonstraram, ainda, que esses “leigos”, de modo geral, no caso de Rondônia, ingressaram no magistério por vários caminhos, tornando-se sujeitos da e na instituição escolar, de modo particular, muitos desses caminhos instalados no bojo dos processos de colonização do estado, tendo como suporte uma rede interligada de agentes como os pais, outros professores, a comunidade, a legislação que os amparou como professores leigos(4.024/61 e 5.692/71), as instituições oficiais das quais eles passaram a ter vínculos, de políticos e gestores constituídos em suas localidades.

Ao fazer um paralelo entre os resultados da pesquisa e os aspectos legais e teórico em relação ao rótulo professor “leigo”, percebe-se que há uma contradição entre o discurso da pedagogia moderna e a realidade histórica. O lugar de quem ensina, deve ser ocupado por quem sabe, quem é habilitado, e no caso desses professores foi ocupado por alguém contrariamente caracterizado e rotulado como aquele que não sabe, porém ensinava. Isso por si só indica o contrasenso desse principio: só pode ensinar quem sabe.

Assim, apoiando-se em discurso pedagógicos, foram se constituindo professores e construindo por eles mesmos no ambiente institucional – escola, suas práticas pedagógicas, adquirindo assim uma estabilidade autorizada, que não poderia deixar de ser conquistada, vindo a ser consolidada via PROHACAP.

Isso ficou demonstrado que o espaço de professor é construído e conquistado a partir das relações entre o individual e o institucional, de uma forma imbricada, de acordo com a característica e o perfil de cada professor, porém tendo como referência o espaço institucional – escola, onde ele é referendado.

Foram marcantes, nas respostas, as histórias de vida, as histórias profissionais, relatadas pelos professores-alunos como migrantes, como se tornaram

professores, indo além de suas trajetórias individuais, nela sempre está presente seus familiares, seus alunos, suas escolas, seus sonhos. Sonhos de migrantes em busca de terras e de melhoria de vida; sonhos de serem professores; sonhos de cursar uma universidade; sonhos de realizar uma pós-graduação; e para alguns, o sonho de fazer mestrado e doutorado para serem professores universitários.

Foi visível o modo como eles foram se apropriando do espaço de professor, como “leigos”, ganhando a condição de serem sujeitos ativos naqueles espaços sociais e institucionais onde atuavam. Foi a escola, como instituição, que construiu o espaço para apropriação desse espaço de professor.

Portanto, a escola, enquanto espaço de legitimação do professor “leigo”, constituiu-se posteriormente como espaço de reconhecimento do professor habilitado. É nesse espaço que ele se constitui e se reconstitui.

A possibilidade de habilitação em nivel superior aparece posteriormente, quando já estavam consolidados como professores, gerando assim neles e por eles mesmos a necessidade dessa habilitação, como algo decisivo em suas trajetórias, possibilitando o autoreconhecimento como oportunidade de serem eles, de fato e de direito, professores, reconhecidos como tal.

Isso leva a refletir também no tempo e no espaço da minha trajetória, onde desde a alfabetização até o ensino fundamental tive, em sua maioria, professores-leigos, constituídos em seus lugares de professores, o que vem a legitimar e a ressignificar esse papel e essa função, agora sendo esses os sujeitos desta pesquisa.

Nessas considerações destaca-se o caráter epistemológico nos campos do pensamento pedagógico e da formação de professores decorrentes das diretrizes de políticas públicas, como oportunidade de ver e reconhecer nesta pesquisa a presença de vieses teóricos perpassando por questões da filosofia, da sociologia, das metodologias e das políticas.

Portanto, compreender as bases da ciência e do conhecimento e os paradigmas, manifestados nesse processo permanente de construção, (des) construção e (re) construção, desse conhecimento, tanto do pesquisador, quanto dos professores–alunos, nesse processo formativo, como algo intrínseco do ato de pensar e agir do ser humano foi algo significativo, pois na elaboração da tese tais questões perpassaram por ela, exigindo esse procedimento, essa atitude. Percebeu-

se assim as inter-relações entre os processos formativos e a construção de conhecimento.

No campo das contribuições do Programa, foi possível perceber a partir das manifestações dos professores-alunos, a nítida mudança neles de antes e após o programa, como alunos e depois como profissionais habilitados; passaram a dar a sua profissão e a sua vida, outro sentido.

Os alunos do PROHACAP, após o contato com novas teorias e metodologias, puderam se posicionar sobre e na realidade em que estavam inseridos, em favor de uma educação de melhor qualidade no espaço em que eles estariam envolvidos diretamente e por conhecerem bem suas realidades. As teorias os ajudaram a explicar suas práticas e a ressignificá-las, a partir da revisão de seus conhecimentos e conceitos. Eles reconstruíram suas identidades de professores e deram a ela outro sentido a partir do conhecimento assimilado.

Para além da sala de aula, demonstraram grande disposição em assumirem a corresponsabilidade, no gerenciamento da escola e a participarem das discussões do seu projeto político pedagógico, enquanto orientações e diretrizes das políticas adotadas pela escola.

Os indicadores permitem afirmar que as contribuições, geradas pelas políticas públicas de formação de professores na profissionalização do professor-leigo na educação escolar no Estado de Rondônia, foram expressivas e relevantes, independentes das nuances do modo como elas foram estabelecidas, se de cima para baixo ou não. Ficou explicito que os alunos, em sua grande parte, ficaram satisfeitos com seus cursos, com as instituições e revelaram muita disposição para promoverem mudanças a partir deles.

Quanto ao papel da Universidade Federal de Rondônia, como universidade pública, na construção do projeto pedagógico do PROHACAP, a participação do Departamento de Ciências da Educação foi fundamental, embora a implantação do projeto não tivesse sido discutida de forma ampla, em relação aos seus aspectos didáticos e pedagógicos, os dados indicam que o mesmo foi assumido e assimilado pelos Departamentos por intermédio de seus professores, de acordo com a especificidade de cada curso oferecido.

Em relação ao perfil dos professores “leigos”, que frequentaram o PROHACAP, foi visível a diferença no modo de atuação profissional, antes e após o

processo de formação. Foi marcante a autocritica dos mesmos, admitindo que trabalhavam com dificuldades e com limitações teóricas e metodológicas antes, porém dão um salto de segurança ao falarem no após, demonstrando-se preparados para o enfrentamento de suas ações pedagógicas em sala de aula e para o projeto pedagógico da escola.

Um dos pontos de destaque foram as contribuições (pessoais, sociais e profissionais) geradas na profissionalização do professor-leigo, a partir de sua percepção, durante o processo de formação no Programa. Foram significativas as contribuições especialmente na repercussão financeira (habilitados os professores passaram a receber como tal) e no reconhecimento profissional.

Na perspectiva dos limites, ainda que tenha sido identificado nos dados, alto grau de otimismo e disposição dos professores e o reconhecimento das contribuições do PROHACAP, há que admitir que as mudanças não ocorrem com tanta facilidade, em espaço de tempo tão curto, especialmente por se tratar de sistema público. São vários os fatores que estão relacionados a uma pressão externa e a uma reação interna, o que caracteriza uma inter-relação entre a macro e a micro política, numa via de mão dupla, mas nem sempre articulada.

A melhoria da qualidade da educação é um indicativo forte decorrente da convicção dos professores-alunos, entretanto sem parâmetros seguros dessa melhoria, como, em que e quanto melhorou; isso indica a necessidade de elementos avaliativos bem fundamentados para medir o quanto efetivamente o PROHACAP contribuiu para a melhoria da qualidade da educação em Rondônia.

A mudança nos professores foi vista, produzida e sentida, e consequentemente será na escola o palco para provocar e promover tais mudanças. É o que se vislumbrou e o que se espera a partir da habilitação desses mais de 8.000 (oito mil) professores.

Na perspectiva das relações entre os elogios e as críticas, estas receberam várias considerações tanto dos alunos quanto dos professores em relação ao seu formato técnico-administrativo, especialmente quanto ao formato como o Programa foi gerenciado e a forma de envolvimento dos professores sendo pagos e dos alunos tendo que entrar com contrapartidas.

As críticas dos professores-formadores foram mais evidentes, especialmente pelo caráter de massificação que ganhou o Programa, para a sua execução, pois

nenhuma avaliação foi feita desse Programa ainda que haja tantos indicadores positivos de suas contribuições. Há vários fatores interligados; o pedagógico, o administrativo, o financeiro, o político, dentre outros.

Ainda que tenha havido criticas, os dados autorizam afirmar que foi expressivamente mais acentuada a manifestação a favor do que contra, em todas as questões das diversas dimensões, tanto dos alunos quanto dos professores formadores. Portanto, confirmam o sucesso do programa, diante do alto grau de satisfação dos professores-alunos pela oportunidade em obter a habilitação, especialmente a elevação da autoestima e por retirarem de suas vidas o rótulo de leigo.

Há indicadores nas respostas, de mudança efetiva nas posturas e práticas dos professores-alunos, especialmente nas relações com os alunos e com os gestores nas escolas. As manifestações dos professores-alunos e dos formadores demonstram isso por varios ângulos.

No campo institucional, social e político foi marcante a *presença do Estado, da Educação e da Sociedade na pesquisa,* possibilitando reflexões e interligações entre pessoas e instituiçoes, de modo histórico, geográfico, social, político, tendo como ponto de partida os movimentos migratórios como referência para o fato de o migrante ter se tornado professor, a partir dele enquanto ser social, contribuindo assim para a constituição do poder local em suas comunidades: o Estado - por se tratar da análise de um programa de políticas públicas; a Educação - por se tratar de formação de professores; e, a Sociedade - por se tratar de movimentos sociais no processo migratório para Rondônia e, como tal fato influenciou na constituição do quadro de professores-leigos, bem como os reflexos na educação e nas relações de poder local em Rondônia.

Quanto à hipótese da pesquisa de que “A formação em nivel superior, a partir da articulação entre teoria e prática, possibilitou aos professores a construção de novas concepções de educação, homem, cultura e sociedade, contribuindo dessa forma, para a melhoria da prática docente”, a mesma foi confirmada de forma das mais expressivas, diante do reconhecimento dos respondentes da proporção que mudou suas vidas.

Foi surpreendente os índices de interesse em cursar outros cursos, especialmente os índices de respostas indicando já terem cursado pós-graduação e

também a demonstração de interesse em cursar mestrado e doutorado e muitos também manifestaram o interesse em dar continuidade aos estudos para serem pesquisadores e professores universitários, por ser também seus sonhos.

Conclui-se, também, de forma positiva, que, diante das manifestações positivas da maioria dos professores–alunos e dos professores-formadores, que os professores-formadores falando bem do Programa, da UNIR, dos alunos, e admitindo possibilidades de melhoria da qualidade da educação, a partir dessa profissionalização, dá maior consistência à pesquisa, elimina a ideia do excesso de otimismo dos alunos ou a ideia de qualquer tendenciosidade induzida, pois os dados confirmam e avalizam o que foi manifestado pelos alunos.

Da mesma forma, foi marcante o reconhecimento às instituições que viabilizaram a formação dos professores-leigos, em particular à Universidade Federal de Rondônia. Por outro lado, não se percebeu na UNIR, registros de pesquisas e produção de conhecimento sistematizado, institucional, como consequência da realização do programa e sim alguns sobre o programa. O que foi alvo de severas criticas. Além disso, não se percebeu registros de que tenha sido adquirido livros, como constava das planilhas de custos de cada turma. Essa foi uma lacuna grave indicada pelos alunos: a carência de biblioteca para estudo.

Houve um ganho considerável do ponto de vista individual dos professores-formadores, ficando para a UNIR o destaque dos ganhos políticos institucionais, na viabilização de políticas públicas de formação de professores em termos de parcerias e do cumprimento de seu papel social e institucional para a formação de professores da rede de ensino da educação básica, do estado de Rondônia.

Esta foi uma grande lacuna institucional, deixada pelo PROHACAP, não ter produzido sistematicamente nenhum registro teórico, que pedagogicamente e metodologicamente pudesse dar retorno para a UNIR em termos de produção de conhecimento. Há apenas relatórios de gestão onde constam resumidamente dados de execução do programa.

Na perspectiva metodológica da Universidade e do Programa, os dados indicaram três formatos de práticas pedagógicas dos professores-formadores: a) Nos cursos regulares/sequenciais as relações entre professor e alunos se davam a partir de uma perspectiva de teoria–prática–teoria, pois a maioria dos alunos vem à universidade, via de regra, sem experiência prática. Vão adquiri-las a partir de

estágios e depois buscar novas teorias em formações continuadas, já na atuação profissional. b) No caso do PROHACAP, as relações se invertem, pois o ponto de partida das relações entre professor e alunos se davam a partir de uma perspectiva de prática-teoria–prática–teoria, pois a maioria dos alunos vieram para a universidade com experiências práticas consolidadas, assim os desafios dos professores para adequar as teorias a essas vivências. E, ao irem para os estágios, aplicavam as teorias assimiladas em suas próprias práticas e depois buscaram novas teorias em formações continuadas e nas pós-graduações para aprimoramento da atuação profissional. c) A terceira perspectiva foi a dos próprios professores-formadores, pois diante de duas realidades como campo de atuação partiam de uma situação da prática – teoria – prática, tendo como base suas práticas com alunos dos cursos regulares, adequavam novas metodologias teóricas para então construírem novas práticas docentes com alunos já professores. O que indica tê-los remetido a ressignificarem suas práticas, a buscarem e a produzirem também novas teorias.

No campo das possibilidades ficou muito evidente que além da busca dos alunos em realizar outros cursos, em particular os de pós-graduação, reconhecem e almejam a necessidade de estudos em formação continuada para o aprimoramento profissional.

A questão das relações entre formação inicial e formação continuada, identificadas nos dados, ajuda a explicitar as relações entre práticas, teorias e práticas, porém não houve o aprofundamento do estudo nesse campo, mas seguramente representa uma pista para a realização de estudos futuros.

Dentre as dificuldades encontradas nessa caminhada de construção da pesquisa e da tese, foram mais acentuadas, no processo de coleta dos dados, algumas resistências em responder o questionário. Do mesmo modo e na mesma proporção, como consequência do volume e da dimensão que ganhou a pesquisa, o processo de tabulação e tratamento dos dados foi o ponto de maior destaque como dificuldade, sentida, percebida e vivida, porém todas elas superadas. Serviram de aprendizagem no processo de construção de conhecimento.

Entretanto, pode ser destacado como ponto positivo desse volume de dados coletados e analisados a construção de um banco de dados que poderá ser utilizados para outras pesquisas, podendo ser analisado por outros aspectos, o que

certamente dará outros escritos futuros, os quais poderão reverter para a Universidade como ganho de dados sistematizados em relação ao programa PROHACAP.

Esses dados, seguramente contribuirão para a produção de conhecimento, por meio de escritos relacionados à formação e à profissionalização de professores, bem como para o desenvolvimento de estudos nos programas de pós-graduação. São dados que permitem passar ainda por outras análises a partir de outros olhares, além do que foi explorado nesta pesquisa.

Por fim, uma consideração pessoal: a conclusão desse doutorado não implica em apenas obter o titulo, mas também em ousar novos desafios e assumir novas responsabilidades na produção do conhecimento, assim, além de se tornar Doutor, há que aprender a ser Doutor, pois certamente implicará uma nova etapa acadêmica em que novas práticas docentes e novas exigências vislumbrarão.

# REFERÊNCIAS

## Referências Citadas - geral

BRASIL. *Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. In: Leis básicas do ensino de 1º e 2º graus; leis nos 4.024/61 e 5.692/71. 2.ed. Brasília, MEC, SEPS, 1984. p. 17-30.

BRASIL. *Plano Decenal de educação para todos*. – Brasília: MEC, 1993 – versão acrescida, 136p.

BRASIL. *Plano geral de utilização do programa de qualificação profissional*. Rio de Janeiro, 1983. 35p.

COUTINHO, Clara, &, CHAVES, José. *O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal*. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), p. 221-244. CIEd, Universidade do Minho: Portugal, 2002.

COY, M. *Desenvolvimento regional na periferia amazônica. Organização do espaço, conflitos de interesses e programas de planejamento dentro de uma região de "fronteira": o caso de Rondônia*. In: AUBERTIN, C. (Org.) *Fronteiras*. Editora Universidade de Brasília/ORSTOM, 1988, pp. 167-194.

DUARTE, J.B. *Estudo de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização*. *Rev. Lusófona de Educação,* n.11. Lisboa, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 1996

GARCIA, Carlos Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor.* In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*.- 4.ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

KOHLHEPP, G. *Conflitos de Interesse no Ordenamento Territorial da Amazônia Brasileira*. IEA/USP São Paulo. *Revista Estudos Avançados*, Vol. 16, N 45, Maio/Agosto 2002.

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

LUDKE, Menga. *O professor, seu saber e sua pesquisa. Educaçao & Sociedade, Revista Quadrimestral de ciência da educação*. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”. São Paulo: Cortez, CEDES, ano XXII, número 74, abr. de 2001.

LUDKE, Menga; AFONSO, Almerindo Janela. *Contribuições da Sociologia da avaliação para a formação de professores: duas experiências de investigação e*

*formação no Brasil e em Portugal.* In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor:* questões Atuais. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, CUNHA, Maria Isabel da. *Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores*. *Educação & Sociedade*, Revista Quadrimestral de ciência da educação. Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. São Paulo: Cortez, CEDES, ano XX, numero 68/especial, dez. de 1999.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. *O professor como pessoa*. 2. ed. Porto Alegre, Sulina, 1978.

MURTA, Cláudia. *Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas*. Tese de Doutorado (Psicologia Escolar e Desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006, 327 p.

NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor.* Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antonio (org.). *Vidas de Professores.* 2. ed. - Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio (org.) *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. trad. Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José Antonio Souza Tavares. Lisboa, PT: Dom Quixote, 1997.

NUNES, Dorisvalder Dias. *Hidrovia do Madeira: (re) configuração espacial, integração e meio ambiente.* 358 f. Tese de Doutorado, Belém, Pará: Universidade Federal do Pará, 2004.

PACHECO, José Augusto Brito. *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

PEDLOWSKI, Marcos; DALE, Virginia; MATRICARDI, Eraldo. A criação de áreas protegidas e os limites da conservação ambiental em Rondônia. *Revista Ambiente & Sociedade*, ano II, n. 5, 2 semestre de 1999.

PICANÇO, Iracy Silva. Alguns elementos para discussão sobre o Professor Leigo no Ensino Brasileiro. *Em Aberto*. Brasília, ano 5, n 32, out/dez. INEP, 1986.

PINTO, E. P. *Território Federal do Guaporé*: Fator de Integração da Fronteira Ocidental do Brasil. Rio de Janeiro: VIAMAM, 2003.

STAHL, Marimar M. Reflexões sobre a formação do Professor Leigo. *Em Aberto*. Brasília, ano 5, n 32, out/dez. INEP, 1986.

STONE, J. H. *A dimensão da avaliação em projetos de tecnologia educacional*. Rio de Janeiro, ABT, 1980 (Estudos e pesquisas, 10/11).

TEIXEIRA, Marco Antonio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da. H*istória Regional*: Rondônia. 2. ed., Porto Velho: Rondoniana, 2001.

WARDE, M. J. A formação do magistério e outras questões. In: WARDE, M. J. (org.) Educação e transição democrática. 4. ed. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

WARDE, Mirian Jorge. O Professor leigo. Até quando? *Em Aberto*. Brasília, ano 5, n 32, out/dez. INEP, 1986.

YIN, Robert. K. *Estudo de caso: Planejamento e métodos.* – trad. Daniel Grassi. – 3.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2005.

**Referências Citadas - Específicas sobre o PROHACAP**

PROHACAP – Processo de criação – Nº. 23118.000782/99-32 – Vol. 1 e Vol. 2. Porto Velho, 1999.

PROHACAP - Propostas técnica e financeira PROHACAP I. Planilhas de custo e minutas de convenio – UNIR / RIOMAR. Porto Velho, 1999.

PROHACAP – Grade curricular, ementário e quadro docente – PROHACAP I. UNIR/RIOMAR. Porto Velho, 1999.

RIOMAR - Demonstrativo da distribuição de alunos: PROHACAP I – SINTERO – SEMED/PVH – SINDSEF – PROHACAP II. RIOMAR. Atualizado em Jan/fev – 2003.

RIOMAR (Fundação Rio Madeira – Instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia) – Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2000.

RIOMAR (Fundação Rio Madeira – Instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia) – Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2001.

RIOMAR (Fundação Rio Madeira – Instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia) – Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2002.

RIOMAR (Fundação Rio Madeira – Instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia) – Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2003.

RIOMAR (Fundação Rio Madeira – Instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia) – Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2004.

RIOMAR (Fundação Rio Madeira – Instituição de apoio à Universidade Federal de Rondônia) –Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2005.

UNIR (Universidade Federal de Rondonia). Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2001.

- UNIR (Universidade Federal de Rondonia). Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2002

UNIR (Universidade Federal de Rondonia). Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2003.

UNIR (Universidade Federal de Rondonia). Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2003 -2006.

UNIR (Universidade Federal de Rondonia). Relatório de atividades. Porto Velho, RO: 2007-2010.

UNIR – PROPLAN (Universidade Federal de Rondônia – Pró-reitoria de Planejamento). Relatório de alunos matriculados (cursos de Matemática, Letras e Pedagogia). Pólo Vilhena, 2004 – 1 e 2.

UNIR – PROPLAN (Universidade Federal de Rondônia – Pró-reitoria de Planejamento). Relatório de alunos matriculados (cursos Pedagogia, Matemática e Física). Pólo Ji-paraná, 2004 – 1 e 2.

UNIR – PROPLAN (Universidade Federal de Rondonia – Pró-reitoria de Planejamento). Relatório de alunos matriculados (cursos Educação Fisica, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Geografia, Pedagogia e Matemática). Pólo Porto Velho, 2004 – 1 e 2.

UNIR – PROPLAN (Universidade Federal de Rondonia – Pró-reitoria de Planejamento). Relatório de alunos matriculados por curso, sexo e turma. Pólos Porto Velho, Ji-paraná e Vilhena, 2004 – 1.

UNIR – PROPLAN (Universidade Federal de Rondonia – Pró-reitoria de Planejamento). Relatório de alunos matriculados por turma, sexo e pólo. Pólos Rolim de Moura, Ji-paraná e Vilhena, 2005 – 1 e 2.

UNIR – PROPLAN (Universidade Federal de Rondonia – Pró-reitoria de Planejamento). Relatório de alunos matriculados (cursos Educação Fisica, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Geografia, Pedagogia e Matemática). Pólo Porto Velho, 2005 – 1 e 2.

UNIR – PROPLAN (Universidade Federal de Rondonia – Pró-reitoria de Planejamento). Relatório de alunos matriculados (cursos Educação Fisica, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Geografia, Pedagogia e Matemática). Pólo Porto Velho, 2006 – 1 e 2.

UNIR – Campus Ji-paraná (Universidade Federal de Rondonia). Relatórios de secretaria. Em mídia. 2008.

UNIR – Campus Rolim de Moura (Universidade Federal de Rondonia). Relatórios de secretaria. Em mídia. 2008.

UNIR – Campus Vilhena (Universidade Federal de Rondônia). Relatórios de secretaria. Em mídia. 2008.

## Referências consultadas

AGUIAR, Márcia Ângela da S. *O Conselho Nacional de Secretários de Educação na reforma educacional do governo FHC*. *Educação & Sociedade***,** n. 80, v. 23, São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES, 2002

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, s/d.

ALVES, Nilda. *Valores-conhecimentos que organizam nossa identidade e nos levam á ação (currículos, cotidianos e identidades).* In: Moreira, A.F; PACHECO, J.A.; MORGADO, J.C.; MACEDO, E.; CASIMIRO, M.A. (orgs.). Currículo e produção de Identidades. *Actas do V colóquio sobre questões curriculares.* Universidade do Minho, 4 a 6 de fevereiro de 2002. CIEd. Instituto de Educaçao e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal., 2002.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *Usos e abusos dos estudos de caso.* Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. *A "revisão de bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno.* In: LIMA, Jorge Ávila de, e, PACHECO, José Augusto (orgs). *Fazer Investigação*: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Coleção Panorama. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

ANDRÉ, Marli E. D. A., LÜDKE, Menga. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

ANDRÉ, Marli; Simões, REGINA H.S.; CARVALHO, Janete M. e BRZEZINSKI, Iria. *Estado da arte da formação de professores no Brasil.* Educaçao & Sociedade, Caderno CEDES, ano XX, n. 68, especial. São Paulo: Cortez, 1999.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. IN: X Encontro Nacional. Documento Final. Brasília (texto digitado), 2002.

ANTUNES, Fátima. *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90: o debate acerca do ensino profissional na escola publica*. Coleção Políticas de Educaçao – 4. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, (1998).

ANTUNES, Fátima. *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituiçoes e Processos Educativos: O subsistema de Escolas profissionais em Portugal (1987-1998).* Universidade do Minho, CIEd - Instituto de Educaçao e Psicologia. Braga, Portugal, 2004.

ARAUJO, C. *et al*. *Estudo de Caso*. UMINHO, Braga, PT. 2008.

ARROYO, Miguel G. *Experiências de inovação educativa: o curriculo na pratica da escola*. In Moreira, A.F.B. (org.). *Curriculo: políticas e praticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

BALZAN, Newton Cesar. REVISTA CIÊNCIA E CULTURA - SBPC, ano 40, (2) fev. 1988 e 40(4) Abr. 1988.

BARDIN, Laurence. *Analise de Conteúdo*. – Lisboa, Portugal: Edições 70, 1991.

BARDIN, Laurence. *Analise de Conteúdo*. 4. ed., Lisboa, Portugal: Edições 70, 2008.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de e Lehfeld, Neide A. de Souza. *Projeto de pesquisa*: propostas metodológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994 (Colecção Ciências da Educação)

BONAMINO, Alicia; MARTINEZ, Silvia Alicia (2002). *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instancias políticas do Estado. Educaçao & Sociedade*, Revista de ciência da educação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. n. 80, v. 23, número especial –. São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES, set. 2002

BORGES, Cecília e Tardif, Maurice. *Saberes dos docentes e sua formação*. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº. 74, abr. 2001.

BORGES, Luciana Riça Mourão. *Hidrelétricas do madeira*: *Análise da Dinâmica Socioambiental no Distrito de Mutum Paraná*. Trabalho de Conclusão de Curso

(Monografia de Geografia). Porto Velho: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2009.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Claude. *A Reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4 ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Os professores Leigos*. *Em Aberto*. Brasília, ano 5, n 32, out/dez. INEP, 1986.

BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 8 ed. – São Paulo: Cortez, 2002 (coleção Questões da Nossa Época; v. 35).

BRASIL MEC. *Plano trienal de educação*; 1963-1965. Brasília, 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer 349/72*. *Exercício de magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau.* Documenta, Brasília, n. 137, p. 155-163, abr. 1972.

BRASIL. *Diretrizes Gerais para a capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica*. Brasília, MEC, 1993 (cadernos educação básica, série institucional – vol. I).

BRASIL. *Sinopse estatística do ensino primário*: 1971 e 1976/77. Brasília, MEC. SEEC, 1972 e 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais para Formação de Professores***.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria, 1999.

BRASIL/CNE/CP. *Parecer CP nº 009, de 08/05/2001*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena. Brasília, 2001.

BRASIL. MEC. Boletim de indicadores Educacionais / Sistema Nacional de Indicadores Educacionais. *Formação de professores***:** perfil da oferta. n. 6, Brasília, DF: INEP, dez. 1995.

BRASIL. *Diretrizes gerais para a capacitação de Professores*, Dirigentes e Especialistas da Educação Básica - cadernos educação básica, série institucional - vol. I - MEC. Brasília, 1993.

BRASIL. MEC. SEEC. *Indicadores educacionais 1982/1983*. Brasília, 1985.
BRASIL. Desenvolvimento da Educação: 1955-1980. Brasília: *Em Aberto*, ano 8, n° 44, out./dez, 1989.

BRASIL. *Retrato Brasil: Educação-cultura-desporto: 1970-1990*. Brasília, 1985

BRODBECK, Ângela Freitag *et. al.*. Alinhamento entre Objetivos Organizacionais e Sistemas de Informação: um Estudo de Múltiplos Casos. www.anpad.org.br/enanpad/2003/dwn/enanpad2003-adi-0487.pdf. Acessado em 25/05/2009.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de, LOPES, Doraci Alves. *Mundos entrecruzados*: *formação de professores leigos.* Campinas, SP, 1997.

CAMPOS, Roselane Fátima. *Do professor reflexivo ao competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil*. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de Professores*: perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

CANDAU, Vera Maria. *Reformas educacionais hoje na America Latina*. In: Moreira, Antonio Flavio Barbosa. (org.). *Currículo: Políticas e práticas* – Campinas, SP: Papirus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 1999.

CANEN, Ana e Grant, Nigel. *Conhecimento e multiculturalismo em políticas educacionais no MERCOSUL: limites e possibilidades*. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo.* Campinas, SP: Papirus. 2001, (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

CARDOSO, Silvia Castro. *Formação de professores e diversidade cultural: alguns desafios*. In: MORGADO, José Carlos e ALVES, Maria Palmira (orgs.) Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores? *Actas do Colóquio sobre formação de professores*. CIEd., Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2005.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *As Novas Propostas Governamentais para a Educação Brasileira.* Rio de Janeiro, UFRJ, Fórum de Ciência e Cultura, maio 1996.

CASTRO, Rui Vieira de; ALONSO, Luisa; KEATING, Maria Eduarda; PAIS, Célia. *Repensar a formação de professores na Universidade do Minho*. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (orgs.) Formação de Professores: *Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, Romualdo Portela de (orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CATANI, Denise B. *A Formação de Professores e o Desempenho Pedagógico*. In: FICHMANN Roseli et alli. *Escola Brasileira*: temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

CENAFOR/COPAT. *Sobre a questão do professor leigo*. São Paulo, 1985. 2v.

CESAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. Método do Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)? Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração**.**
www4.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCSA/remac/jul_dez_05/06.pdf -

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Afonso e GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação & Sociedade.* Revista Quadrimestral de ciência da educação. Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. CEDES – ano XX, n. 68/especial, São Paulo: Cortez, 1999.

COOMBS, P.H. *A crise mundial da educação*. São Paulo, Perspectiva, 1976.

CORREIA, Jacinta Castelo Branco. *Comunicação e Capacitação*. Brasília – DF, 1995.

CUNHA, Antonio Camilo. *Ser Professor*: *Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga, Portugal: Casa do Professor, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo/Cortez, Rio de Janeiro/EDUFF, Brasília/Flacso, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação Básica no Brasil. Educação & Sociedade*. Revista de ciência da educação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, n. 80, v. 23, número especial, Set.2002. São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES, 2002.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e Educativo*. São Paulo: Cortez: autores Associados, 1990.

DOLABELA, Fernando. *Pedagogia empreendedora*. São Paulo: Editora de Cultura, 2003.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. ver. e ampl. , Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55), 2001.

DUBAR, Claude. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto Portugal: Porto Editora, 1997.

DUSSEL, Inés *Que tem o multiculturalismo a nos dizer sobre a diferença?* In: CANEN, Ana e Moreira, Antonio Flavio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*.

Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

ESTEVES, Manuela. *Análise de conteúdo*. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (orgs). *Fazer Investigação*: contributos para a elaboraçao de dissertações e teses. Coleção Panorama. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

ESTRELA, Maria Teresa e Estrela, Albano. *IRA – Investigação, reflexão, Acçao e Formação de Professores*: *Estudos de caso*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

EURYDICE. Estudos Europeus. *A Garantia da Qualidade na formação de Professores na Europa*, 2006. Disponível em http://www.eurydice.org

EURYDICE. Estudos Europeus. *Autonomia das Escolas na Europa: políticas e medidas*, 2007. Disponível em http://www.eurydice.org.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. *Profissionalização: da Palavra á política*. In: Moraes, Maria Célia; Pacheco, José augusto; Evangelista, Maria Olinda (orgs.). *Formação de Professores*: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa. Folha de São Paulo*. Rio de janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1995.

FERRY, Luc. *Aprender a Viver*. Tradução Vera Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FLORES, Maria Assunção. *Dilemas e desafios na formação de professores*. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de Professores*: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

FLORES, Maria Assunção *et. al*. (coord.) *Perspectivas e estratégias de formação de docentes do ensino superior*. Relatório de Investigação. Cadernos CIEd. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2007.

FLORES, Maria Assunção e Viana, Isabel Carvalho (orgs.). *Profissionalismo docente em transição*: *as identidades dos professores em tempos de mudanças*. Cadernos CIEd. – Instituto de educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes. *A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educação & Sociedade*: Revista Quadrimestral de ciência da educação. Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. CEDES, ano XX, número 68, especial, dez. 1999. São Paulo: Cortez, 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade* – Revista de ciência da educação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, São Paulo: Cortez. Campinas, CEDES, número 80, volume 23, número especial, Set.2002.

FRIGÉRIO, G. *As reformas educacionais reformam as escolas ou as escolas reformam as reformas? A Educação na América Latina: Análise de perspectivas"*. Ed. UNESCO, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (2003). *Educaçao básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. In: *Educação & Sociedade* Revista de ciência da educação. Dossiê "Políticas educativas em Portugal e no Brasil", São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES. n. 82, v.24 , abr. 2003.

FUNTEVÊ. *Qualificação profissional*: Rio de Janeiro, 1983.(Fundamentos da educação, Didática. v. 2).

GANNAM, Sônia Turfi. *Determinantes da ação educativa dos professores leigos na escola rural de uma realidade em transformação*. Belo Horizonte, Tese (Mestrado em educação), UFMG, 1985. 336 p.

GARCIA, Edília Coelho. Como se está formando o professor, hoje. In: BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Reunião Conjunta dos Conselhos de Educação; quinze anos de intercâmbio e colaboração*. Brasília, MEC/DDD, 1980, p. 799-810
GIMENO, Sacristán, J. e Perez Gomez. *Currículo*: *uma reflexão sobre a pratica*. Porto alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter Formação do Professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: Moreira, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). *Currículo, cultura e sociedade.* Tradução de Maria Aparecida Batista. – 2. ed. Revista – São Paulo : Cortez, 1995.

GOMÉZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

GONDIM, Maria Augusta Drumont Ramos. *O Projeto Logos II no Piaui; uma análise de programas para formação do professor leigo de zona rural*. Tese (Mestrado em educação). Rio de Janeiro, PUC, 1982. 273 p.
GUERRA, Isabel Carvalho. *Pesquisa Qualitativa e Analise de Conteúdo***:** sentidos e formas de uso. Parede, Portugal: Princípia, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, mai-ago 2006, Vol. 22, n. 2, p. 201-210.

GUSSO, Divonzir Arthur. *Nota sumária sobre perspectivas sociais na formação de especialistas em educação no Brasil*. Brasília, s. ed., 1981.

HUBERMAN, Michael. *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*, In: NÓVOA, Antônio (org.) *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

IBGE*. Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, 1985.

IKEDA, Daisaku. *Proposta Educacional*: *algumas considerações sobre a Educaçao no século XXI.* São Paulo: Editora Brasil Seikyo, 2006.

INEP. A questão da qualidade do ensino nos Planos Oficiais de Desenvolvimento da Educação: Brasília: *Em aberto*, ano 8, nº 44, out. / dez, 1989.

INEP. *Bibliografia Professor Leigo*. *Em Aberto*. Brasília, ano 5, n 32, out/dez, 1986.

INEP. *Síntese do Seminário sobre Formação do Professor Leigo.* Recife, 1985. mimeo, 1986.

INOCÊNCIO, Maria Luiza Soares. *Capacitação de professores leigos a distancia: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 1999.

JASPERS, Karl. *Introdução ao Pensamento Filosófico* Tradução: Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 2. ed.- São Paulo, Cultrix, 1965.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica*: *teoria da ciência e prática da pesquisa*. 14. edição, Petrópolis: Vozes, 1997.

KRAMER, Sonia. *A formação do professor como leitor e construtor do saber*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*: questões Atuais. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

KREUTZ, Lúcio. *Magistério e Imigração alemã: o Professor Paroquial Católico Teuto-Brasileiro do Rio Grande do Sul no Movimento de Restauração*. *Em Aberto*. Brasília, ano 5, n 32, out/dez. INEP, 1986.

KUENZER, Acácia Zeneida. *As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrante. Educaçao & Sociedade*, Revista Quadrimestral de ciência da educação. Formação de profissionais da Educaçao: políticas e tendências. CEDES, ano XX, número 68/especial, Dezembro de 1999. São Paulo: Cortez, 1999.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Viana Boeira e Nelson Boeira.- 9 ed. – São Paulo : Perspectiva, 2006.

KUHN, Thomas*. Estrutura das Revoluções Científicas***.** 3ª ed**.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

LACERDA, Yara Pereira da Silva. *Consolidação de escolas da zona rural do distrito de três córregos, município de campo largo, estado do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba, UFRPR, 1983, 72 p.

LEIGOS eram 26% dos professores de 2º. grau. Folha de S. Paulo, São Paulo, maio 1982, p.11.

LEITE NETO, L. G. de. *O Estudo de caso*: projeto Logos II. Fortaleza, 1976. mimeo.

LEITE, Carlinda. *A multiculturalidade e a educaçao intercultural nas políticas educativas e no currículo em Portugal.* In: LOPES, Alice Casimiro; LEITE, Carlinda (orgs.) .*Políticas Educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil.* Porto, Portugal: Legis Editora. Coleção ciências da educação/2. 2008

LELLIS, Isabel Alice (2001). *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* In: *Educação & Sociedade* – Revista Quadrimestral de ciência da educação. Dossiê "Os saberes dos docentes e sua formação". São Paulo: Cortez, CEDES, ano XXII, n. 74, Abril de 2001.

LEMOS, Delba Guarini *et al.*. *Habilitação de professores leigos em Oriximiná (PA): um projeto avaliativo do Projeto Logos II*. Revista da *Faculdade de Educação*, Niterói, ano 9, n. 2, ´p. 47-60, jul./dez. 1982, número especial.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald *Investigação Qualitativa*: *Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

LIBÂNEO, Jose Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. *Formação dos profissionais da educação – visão critica e perspectivas de mudança*. *Educação & Sociedade*, Revista Quadrimestral de ciência da educação. Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. CEDES, ano XX, número 68/especial, dezembro de 1999. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*: *A Pedagogia Crítico - social dos Conteúdos*. 8. ed., Loyola, São Paulo, 1989.

LIMA, Jorge Ávila de, e, Pacheco, José Augusto (orgs). *Fazer Investigação: contributos para a elaboraçao de dissertações e teses*. Coleção Panorama. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

LIMA, Jorge Ávila de. *Ética na Investigação*. In: Lima, Jorge Ávila de, e, Pacheco, José Augusto (orgs). *Fazer Investigação*: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Coleção Panorama. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006 .

LINHARES, Célia Frazão Soares (org.) *I Encontro Estadual Pró-formação do Educador* - Rio de Janeiro, maio 1989.

LOMBARDI, José Claudinei (org.) *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. *Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização*. *Educação & Sociedade*, Revista de ciência da educação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES, n. 80, v. 23, número especial, set. 2002.

LOPES, Alice Cassimiro. *Identidades Pedagógicas projetadas pela reforma do ensino médio no Brasil*. In: Moreira, A. F.B. e Macedo, E.F. de. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades.* Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

LOPES, Amélia. C. *O currículo no cotidiano escolar e construção de identidades: o "fora" e o "dentro" das mudanças*. In: MOREIRA, A.F; PACHECO, J.A.; MORGADO, J.C.; MACEDO, E. e CASIMIRO, M.A. (orgs.). Currículo e produção de Identidades. *Actas do V colóquio sobre questões curriculares. Universidade do Minho,* 4 a 6 de fevereiro de 2002.CIEd. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2002.

LOPES, Maria Amélia e Pereira, Fátima. *Culturas escolares, perspectivas curriculares e identidades profissionais dos professores Portugueses*. In: Lopes, Alice Casimiro e Leite, Carlinda (orgs.) *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares em Portugal e no Brasil.* Porto, Portugal: Legis Editora. Coleção ciências da educação/2, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos . *Filosofia da Educação.* São Paulo: Cortez. 1994.

LUNARDI, Geovana Mendonça. *Prática docente e diferença no cotidiano escolar: implicações para a formação dos professores.* In: Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?. Morgado, José Carlos e Alves, Maria Palmira (Orgs.). *Actas do Colóquio sobre formação de professores*. CIEd./ Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2005.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo*: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus. 1999 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MACHADO, Gabriela. *A (Re) construção da identidade profissional em escolas rurais do Alentejo Litoral*. In: ESTRELA A.; Mendes, P.S.; CHOURIÇO, J.C. (orgs.). *O estado da arte em ciências da educaçao*. SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, Portugal, 2005.

MACHADO, Lia Zanotta. *Política escolar: distribuição de responsabilidades e desigualdades*. In: MACHADO, Lia Zanotta (org.). *Estado, escola e ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1983. p. 92-134.

MACHADO, Paulo Batista. Les Représentations dês enseignante (e)s non diplôme (e)s de l`écolepublique municipale rurale Du nord-est Du Brasil á l'école et de leurs conditions de vie de travail.Thése Du doctorat en éducation. Université Du Québec á Montreal, 1999.

MAGALHÃES, Olga. *Identidade nacional e identidade internacional – um estudo com alunos do 10º. Ano de escolaridade*. *Revista de Estudos Curriculares.* ano 4, n. 2, 2006. Associação portuguesa de Estudos Curriculares.

MAGALHÃES, Olivia Maria. *Que formação continua de professores no quadro das mudanças educativas e curriculares actuais? Revista de Estudos Curriculares*, ano 3, n. 2, 2005. Associação portuguesa de Estudos Curriculares.

MAIA, Eni Marisa. *Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?* Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 9, p. 27-33, set 1982.

MAKIGUTI, Tsunessaburo. *Educação para uma vida criativa: idéias e propostas*. Trad. de Eliane Carpenter. Rio de Janeiro: Record, 1994.

MARCUSE, Herbert. *Idéias sobre uma teoria critica da sociedade***.** 2 ed. – Tradução de Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1969.

MARQUES, Mário Osório. *Educação no meio rural; a experiência da FIDENE*. *Seminário educação no meio rural,* Ijuí, 1 a 4 jun. 1982. Anais. Brasília, INEP, 1983. p. 43-65.

MARTINS, Ricardo de Rezende. *Os programas de habilitações de professores leigos: algum benefício para docentes e alunos?* Brasília, INEP, Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1982.

MARTINS, Ricardo Chaves de Rezende. *A Habilitação de professores leigos: efeitos sobre custos e desempenho profissional*. Fortaleza, Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1982, 59p.

MAZZOTI, Undina. *Estudo de uma realidade e apresentação de elementos para a organização de cursos para formação e aperfeiçoamento de docentes*

MEKESENAS, Paulo. *Pesquisa Social e ação pedagógica*: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Maria Teresa Leitão. *Programas oficiais para formação dos professores da educação básica*. *Educaçao & Sociedade* – Revista Quadrimestral de ciência da educação. Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. CEDES ano XX numero 68/especial, dez. de 1999. São Paulo: Cortez.

MENDES, Durmeval Trigueiros (coord.). *Filosofia da Educação Brasileira*. 4 Ed., Civilização Brasileira, Rio de Janeiro. 1991.

MIRANDA, Maria Olinda Ribeiro de. *Análise retrospectiva dos modelos de formação de professores e suas repercussões na educação*. In: MORGADO, José Carlos e Alves, Maria Palmira (Orgs.). Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/professores? *Actas do Colóquio sobre formação de professores*. CIEd./Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. *Professores: entre saberes e praticas*. *Educação & Sociedade***,** Revista Quadrimestral de ciência da educação. Dossiê "Os saberes dos docentes e sua formação". CEDES, ano XXII, n. 74. Campinas, SP: CEDES, 2001.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 10 ed. – Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto. *Metodologia Comparada: algumas aproximações*. In: MORAES, Ma. Célia; PACHECO, J. Augusto; EVANGELISTA, Ma. Olinda (Orgs.). *Formação de Professores*: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

MORAES, Maria Célia M. de. (2001). *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educaçao. Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 14, n. 001, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2001, p. 7-25.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. (org.) *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Reginaldo C. (2002). *Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade*. *Educaçao & Sociedade*. Revista de ciência da educação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES, n. 80, v. 23, numero especial, Set.2002..

MORAIS, Clodomir Santos de *Elementos sobre a teoria da organização.* Caderno Brochura. Iattermund, s/d.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu (org. ). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez. 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *O currículo como política cultural e a formação docente*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Conhecimento educacional e formação do professor* – Questões Atuais. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995, (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Multiculturalismo, currículo e formação de professores*. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo*: Políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Seleção e organização dos conhecimentos curriculares no ensino superior: notas para discussão*. In: MORAES, Maria Célia; Pacheco, José augusto; Evangelista, Maria Olinda (Orgs.). *Formação de Professores*: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Conhecimento educacional e formação de professor* – Questões atuais. 2ª. ed.- Campinas, SP: Papirus, 1995 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes de (orgs.) *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CUNHA, Regina Celi Oliveira da. *Identidade: uma presença na formação docente*. *Revista de Estudos Curriculares, Associação portuguesa de Estudos Curriculares*, ano 4, n. 1, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e MACEDO, Elizabeth Fernandes de Currículo, Identidade e diferença. In: MOREIRA, A. F.B. e MACEDO, E.F. de. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e Macedo, Elizabeth Fernandes de. *Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores*. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001, (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Sociologia do Currículo: Origens, Desenvolvimento e Contribuições*. *Em Aberto.* Brasília, INEP, ano 9, n 46, abr/jun. 1990.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O papel dos professores nas reformas educacionais: desafios e possibilidades. In: MORGADO, José Carlos; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores / Professores?. *Actas do Colóquio sobre formação de professores*. CIEd./ Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade***.** Tradução de Maria Aparecida Batista. – 2. ed. Revista – São Paulo : Cortez, 1995.

MOREIRA, João Manuel (2006). Investigação quantitativa: fundamentos e praticas. In: LIMA, Jorge Àvila de; PACHECO, José Augusto (orgs). *Fazer Investigação*: contributos para a elaboração de dissertações e teses.. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006 (Coleção Panorama)

MOREIRA, Zenaide. *Surpresas da Vida*. Porto Velho, RO: OANA Publicidade, 2001.

MORGADO, Jose Carlos. Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In: MORGADO, José Carlos e Reis, Maria Isabel (orgs.).

*Formação e desenvolvimento profissional Docente*: Perspectivas Européias. CIEd. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2007.

NEIRA, M.G.(2008). *O Currículo da Educação Física Frente à Diversidade Cultural: um Estudo de Caso*, 2008. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf. Acessado em: 12/2008

NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. Tradução Antonio Carlos Braga. São Paulo : Escala, 2006 (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal, n. 45).

NIETZSCHE, Friedrich. *Aurora*. Tradução Antônio Carlos Braga. São Paulo: Escala, 2007 (Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal – 66).

NISKIER, Arnaldo. *LDB*: A nova Lei da educação: tudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60 / inicio dos anos 70: o nascimento do paradigma da Reprodução. *Em Aberto*. Brasília, INEP, ano 9, n 46, abr/jun. 1990.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Revista Quadrimestral de ciência da educação. Dossiê "Os saberes dos docentes e sua formação". São Paulo: Cortez., CEDES, ano XXII, n, 74, abr. 2001.

NUNES, Fátima. Das políticas européias às políticas nacionais: educação e professores em transição – dúvidas, incógnitas e princípios comuns. In: MORGADO, José Carlos e REIS, Maria Isabel (orgs.). *Formação e desenvolvimento profissional Docente*: Perspectivas Européias. CIEd. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2007.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; SHIGUNOV, Viktor; VIEIRA, Juarez NASCIMENTO . Formação e desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física. In: SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.) A formação profissional e a prática pedagógica: Ênfase nos professores de Educação Física. Londrina, Paraná: O Autor, 2001.

OLIVEIRA, Mirian et. al.. *Análise da aplicação do método de estudo de caso na área de sistemas de informação. 30º. Encontro da ANPAD*. 23 a 27 de setembro. Salvador – BA- Brasil, 2006.

PACHECO, José Augusto. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. *XX Simpósio Nacional de Políticas e Administração da Educação:* Momentos e Movimentos / *ANPAE*. Salvador, 2001.

PACHECO, José Augusto. Dos tempos e lugares do campo educacional: uma analise dos percursos de investigação em Portugal (1900-2000). Revista Brasileira de Educação, Jan/Abr, número 025 – ANPED. São Paulo, 2004, pp. 53-66.

PACHECO, José Augusto. *Currículo*: teoria e práxis. Porto Editora: Portugal, 1996.

PACHECO, José Augusto (org.). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor*. Relatório de investigação. CIEd – Instituto de educação e psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 1996.

PACHECO, José Augusto. Processos identitarios dos estudos curriculares em Portugal. A leitura geométrica de Alfredo Veiga - Neto. In: MOREIRA, A.F; Pacheco, J.A.; MORGADO, J.C.; MACEDO, E. e Caimiro, M.A.(2002).(Orgs.). Currículo e produção de Identidades. *Actas do V colóquio sobre questões curriculares*. Universidade do Minho, 4 a 6 de fevereiro de 2002. CIEd. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

PACHECO, José Augusto. Percursos na formação inicial de professores: a corrida do caracol. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José augusto; Evangelista, Maria Olinda (orgs.). *Formação de Professores:* Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

PACHECO, José Augusto. Políticas educativas para o ensino superior na União européia: um olhar do lado português. *Educação & Sociedade*, Revista de ciência da educação. Dossiê "Políticas educativas em Portugal e no Brasil". São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES , n. 82 – v.24, abr; 2003.

PACHECO, José Augusto. Políticas educativas e curriculares: modelos. Lógicas e praticas de regulação. In: ESTRELA A.; Mendes, P.S.; CHOURIÇO, J.C. (orgs.). *O estado da arte em Ciências da Educação*. SPCE - Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, Portugal, 2005

PACHECO, José Augusto. *Ser professor: desafios da sociedade do conhecimento*. In: MORGADO, José Carlos; ALVES, Maria Palmira. Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores. Universidade do MINHO: Braga, 2005.

PACHECO, José Augusto Brito. Um olhar global sobre o processo de investigação. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (orgs). *Fazer Investigação*: contributos para a elaboração de dissertações e teses. Coleção Panorama. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

PACHECO, José Augusto. *Recontextualização Curricular*: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*. Florianópolis, v.18, n.33, jan. 2000.

PACHECO, José Augusto. Teoria Curricular Critica: os dilemas (e contradições) dos educadores Críticos. *Revista Portuguesa de Educação*. Universidade do Minho, Braga, Portugal. v. 14, n. 001, 2001, pp 49-71.

PACHECO, José Augusto. *Políticas curriculares*: referenciais para analise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*: historias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1996.

PEREIRA, Julio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educaçao & Sociedade*, Revista Quadrimestral de ciência da

educação - formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. São Paulo: Cortez CEDES, ano XX, n. 68/especial, dez. 1999,.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1993.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua historia, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

POPPER, Karl. *A Lógica da Pesquisa Científica.* Trad. de Leônidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1978.

PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. *Autonomia das instituições educativas e novos compromissos pela educação.* Seminários e Colóquios. Actas. Seminário "Autonomia das Instituições educativas...". Lisboa, 2008.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*: tempo, caos e as leis da natureza. – Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOULDT, Luc Van. *Manual de investigação em Ciencias sociais*. Tradução de João Minhoto Marques e Maria Amalia Mendes. Lisboa, Portugal: Gradativa, 1988.

RAMOS, Marise Nogueira (2002). A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para alem da superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*. Revista de ciência da educação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002. São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES n. 80 – v. 23, set. 2002, numero especial.

REIS, Maria Isabel. Os desafios da Educação em Portugal: a questão da formação de professores. In: MORGADO, José Carlos e Reis, Maria Isabel (orgs.). *Formação e desenvolvimento profissional Docente*: Perspectivas Européias. CIEd. Instituto de Educação e psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2007.

REZENDE, Lucia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da construçao do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001, (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar*: por uma docência da melhor qualidade. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGO, Jonas. *Estudo de caso*: fundamentação teórica. TRT – 18ª. Região – analista Judiciário. Brasília: Vescon editora, 2008.

ROPÉ, F. e TANGUY, (orgs.) Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SÁ, Virgíneo. A (não) participação dos pais na escola: a eloqüência das ausências. In: VEIGA, I.P.A. e FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*: Novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus. 2001. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e diversidade Cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS FILHO, Sanchez e GAMBOA, Silvio. *Pesquisa Educacional*: quantidade-qualidade. 2ª edição, São Paulo: Cortez Editora, 1997.

SANTOS, Avacir Gomes dos. *Histórias de quem vive a ensinar*. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 11 ed. – Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Lucíola e LICÍNIO de C.P. *Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). Educação & Sociedade*, Revista de ciência da educação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002., número 80, volume 23, número especial, São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES, set. 2002..

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A Vez e a Voz dos Professores*: contributo para o Estudo da cultura Organizacional da Escola Primária. Portugal, Porto Editora, 1994.

SAVIANI, Dermerval. *Escola e Democracia*. 32ª ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermerval. *A Filosofia da Educação no Brasil e sua Veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65 (150): 273-290, maio/ago. 1984.

SAVIANI, Dermerval. Escola e Democracia: Teorias da Educação Curvatura da Vara, Onze Teses sobre Educação e Política. 22 edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermerval. Pedagogia Histórico-crítica: primeiras Aproximações. 4. ed. Campinas - SP, Autores Associados, 1994.

SCHEIBE, L. *Formação dos profissionais da educação pós LDB*: vicissitudes e perspectivas. IN: XX Simpósio Nacional de Políticas e Administração da Educação: Momentos e Movimentos/ANPAE. Salvador, (texto digitado), 2001.

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educação & Sociedade*. Revista

Quadrimestral de ciência da educação. Formação de profissionais da Educação: políticas e tendências. CEDES – ano XX, numero 68/especial, dezembro de 1999. São Paulo: Cortez, 1999.

SERRALHEIRO, José Paulo *et. al*. (org.) O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores Portugueses. Traduções Ana Afonso e Inês Lua. Porto, Portugal: PROFEDIÇOES, 2005.

SHÔN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

SILVA, Ana Maria Costa. Formação continua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e MACEDO, E.F. de. *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

SILVA, Epifania B. da, SAMPAIO, Wany, PIMENTEL, Marília (orgs.). *Ensinar a Ensinar: Histórias de professor*. Porto Velho, RO: EDUFRO, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da, MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.) – *Territórios contestados*: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SINOPSE estatística da educação básica; 1979/1980. Brasília, MEC, D DD, 1983.

SINOPSE estatística de educação básica; 1981/1982/1983. Brasília, 1984.

SNYDERS, George. *Pedagogia Progressista*. Trad. Dr. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra – Portugal: Almedina, 1974.

SNYDERS, George. *Escola Classe e Luta de Classe*. Martins Fontes. São Paulo, 1977.

SOARES, Suely Galli. *Arquitetura da identidade*: sobre educação, ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez. – (Coleção Questões da Nossa Época: v. 76), 2000.

SOUZA, José Vieira de. *A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola*. In: VEIGA, Ilma Passos A. e FONSECA, Marília. (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico:* novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.

STAKE, R.E. *A arte de investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian, 2007.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as Correntes Filosóficas* - tradução: Liliane Rombert Soeiro - Livros Horizonte Ltda - Lisboa, 1972.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; GAUTHIER, C. *Formação de professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Porto: Rés Editora, s/d.

TARDIF, Maurice, Lessard, Claude. *O oficio de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. 2.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIFF, Maurice e LESSARD, Claude e LALAHAUE, Louise. Os Professores Face ao Saber. Esboço de uma problemática do Saber docente. *Teoria e Educação* (Dossiê Interpretado o Trabalho docente). Porto Alegre, Panonica, 4, 1991.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em Educação: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 1995.

TRUJILLO FERRARI, A. *Metodologia da Pesquisa científica*. São Paulo: McGaw-Hill do Brasil, 1982.

TURFI, Gannam Sônia. Determinantes da Ação Educativa dos Professores Leigos na Escola rural de uma realidade em transformação. *Em Aberto*. Brasília, ano 5, n 32, out/dez. INEP, 1986.

UNESCO. *O perfil do professor brasileiro: o que pensam, o que almejam* / Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Ed. Moderna, 2004. (livro disponível ON LINE no site www.unesco.org.br)

VÁGULA, Edilaine. O professor, seus Saberes e sua Identidade. *Rev. Cient. Fac. Lour. Filho*, v.4, n.1, 2005.

VALENTE, Ivan e ROMANO, Roberto. *PNE: Plano Nacional de educação ou carta de intenção? Educação & Sociedade*, Revista de ciência da educação. Políticas Públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002, São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES número 80, vol. 23, numero especial, set. 2002,

VEIGA NETO, Alfredo. *Currículo e exclusão social*. In: CANEN, Ana e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA - NETO, Alfredo. *Novas geometrias para o currículo e processos identitarios*. In: MOREIRA, A.F; PACHECO, J.A.; MORGADO, J.C.; MACEDO, E. e CAIMIRO, M.A. (Orgs.). Currículo e produção de Identidades. *Actas do V colóquio sobre questões curriculares. Universidade do Minho*, 4 a 6 de fevereiro de 2002.CIEd. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2002

VEIGA, I. P. A. e FONSECA, Marília (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SOUZA, J.V.; BORGES, L.F.F. e RESENDE, L.M.G. *Formação de profissionais da Educação e inovações pedagógicas*. Brasília, 2001. (Relatório de pesquisa).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Perspectivas de analise da formação de professores*. Palestra, 2003.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. *Rev. SOCERJ*, Setembro/outubro 2007; ano 20, n. 5, p. 383-386.

VORRABER COSTA, Marisa C. *Trabalho Docente e Profissionalismo*. Porto Alegre, Editora Sulina, 1995.

WACHOWICZ, Lilian Anna. A formação do educador. *Educação & Sociedade*, Revista Quadrimestral de ciência da educação. CEDES, ano III, numero 9 - Maio de 1981.São Paulo: Cortez, 1981.

WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e Educação*: *O Pensamento de Dewey*. Tese (Doutorado em Educação) PUC – SP, 1984.

# APÊNDICES

**APÊNCICE A – Questionário 1 – Professores-Alunos - PROHACAP**

# UNESP-UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
## ARARAQUARA – SP
## DINTER – UNESP / UNIR

# Questionário 1 – Professores-Alunos - PROHACAP

Prezados professores(as)-alunos(as) do PROHACAP.
O presente questionário tem a finalidade de coletar dados para pesquisa de Doutorado em Educação Escolar. Tem como objetivo *"Avaliar os Impactos gerados pelas Políticas Publicas de Formação de Professores na profissionalização do Educador (leigo) na Educação Escolar no Estado de Rondônia"*, ou seja, do PROHACAP.
Solicito a especial colaboração no sentido de responder às questões a seguir com a maior clareza e sinceridade possível, pois deste questionário sairá a análise dos dados e os resultados da pesquisa.

**I PARTE**

## 1 – Identificação pessoal

Sexo : ( ) M ( ) F

Idade _____

Naturalidade – cidade _____ Estado_____

Caso seja de outro Estado:

- Quanto tempo reside em Rondônia _____

- Nome do local onde mora (Cidade, Distrito ou Linha) _____/_____

- Como veio e por que veio para Rondônia?

**2 – Identificação do Curso**

Curso _____Turma _____Cidade _____POLO_____

Por intermédio de que instituição você esta cursando ou cursou o PROHACAP?

( ) SEDUC ( ) SECRETARIA MUNICIPAL ( ) SINDICATO _____

**3 – Identificação Profissional**

- Você é professor(a) da rede: ( ) Federal ( ) Estadual ( ) Municipal ( ) Outro_____

- Há quanto tempo atua como professor(a) _____

- Como você se tornou professor(a) do sistema publico de ensino em Rondônia?

- Qual o motivo que o levou a ingressar no sistema público de ensino em Rondônia?

- Qual(is) a(s) disciplina(s) que você ministra?

- Qual o nível de escolaridade de sua atuação na maioria do tempo em que é professor(a)?

**II PARTE**

1 – Qual o motivo que levou-o(a) a cursar o PROHACAP?

2 – Você esta cursando/cursou o curso do seu real interesse ou gostaria de ter feito outro curso? Explique sua opção:

3 – Como avalia as parcerias entre UNIR – RIOMAR - SECRETARIAS e SINDICATOS para a viabilização das políticas públicas de formação de professores em Rondônia?

4 – Como avalia a participação de sua instituição nesse processo de viabilização de políticas públicas de formação de professores e da sua participação nesse programa?

5 – Quais as principais dificuldades que encontrou e vivenciou para realizar este curso?

6 – Uma vez concluído esse curso, pretende, ou, se sente motivado(a) a cursar outros de graduação ou de pós-graduação? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual?_____ Porque?

**III PARTE**

1 – Quais os impactos e contribuições do curso que freqüenta e do PROHACAP em sua prática pedagógica, em sua vida pessoal e profissional?

2 – Como você avalia as contribuições do PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino em sua escola, em seu município e para o estado de Rondônia? As mudanças são sentidas e/ou produzidas? Como e em que medida? Explique.

3 – Como avalia o PROHACAP no contexto das políticas públicas de formação de professores em Rondônia?

4 – Quais as contribuições da UNIR nesse processo de efetivação das políticas públicas de formação de professores no estado de Rondônia?

5 – O que representou para você essa transposição da condição de professor leigo, para a condição de aluno da Universidade Federal de Rondônia e ter uma habilitação profissional de nível superior?

6 – Como era sua atuação profissional antes do PROHACAP?.

7 - Como é sua atuação profissional na prática hoje, após ter contacto com novos conhecimentos e informações?

8 – Em que medida essa profissionalização contribuiu para a articulação interna da escola, entre professores e gestores, em relação aos processos de planejamento, da gestão compartilhada e da construção do projeto político pedagógico da escola?

9 - Pensando em termos de políticas públicas, aponte pelo menos três fatores determinantes do fracasso escolar, relacionados a atuação do professor:

a)

b)

c)

10 – Pensando da mesma forma, aponte pelo menos três fatores determinantes para a melhoria da qualidade do ensino e da educação, em relação a instrumentalização e profissionalização do educador no estado de Rondônia:

a)

b)

c)

Agradeço sinceramente, pela sua valiosa contribuição,

Professor Ms Célio José Borges

**Contatos**: 99820154 / 84120154 – ceborges@brturbo.com.br

**Endereço para envio**: CAIXA POSTAL 460 – CEP – 78900 – 970 – Porto Velho

**APÊNCICE B – Questionário 2 – Professores - UNIR - PROHACAP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA -UNESP
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**
ARARAQUARA – SP
**DINTER – UNESP / UNIR**

## Questionário 2 – Professores - UNIR - PROHACAP

Prezados professores que atuaram no PROHACAP:
Este questionário tem a finalidade de coletar dados para a pesquisa de Doutorado em Educação Escolar, onde pretendo "Analisar *as contribuições* do PROHACAP *na profissionalização do Educador (leigo) na Educação Escolar no Estado de Rondônia" no contexto das Políticas Públicas de Formação de Professores*.
Nesse sentido, solicito a especial colaboração de responder as questões a seguir com a maior clareza e sinceridade possível, pois deste questionário sairão às informações e dados, para uma posterior analise e avaliação do referido Programa.

Departamento_____ CAMPUS_____ Pólo_____

Sexo: ( ) M ( ) F Idade_____ ( ) Efetivo ( ) credenciado

Tempo que atua no ensino superior como professor formador de professores_____

Titulação - ( ) Graduado ( ) Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor

1 – Que disciplinas você ministrou no PROHACAP e em que cursos?

| Disciplinas | Cursos | Datas (se possível) |
|---|---|---|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

2 – Como você situa o PROHACAP no contexto das Políticas Públicas de Formação de professores no Estado de Rondônia?

3 – Que contribuição (ções) a UNIR tem dado para a implementação e/ou viabilização de Políticas Públicas de Formação de Professores no estado de Rondônia?

4 – Como foram percebidas as turmas do PROHACAP, comparadas as turmas do curso REGULAR em termos de motivação, desempenho, interesse, resultados, resultados, etc.?

5 – Em que medida trabalhar neste Programa, como formador de professores, com professores (leigos) do ensino fundamental e médio do estado de Rondônia, contribuiu para a reflexão de sua prática docente.

6 – De acordo com a proposta político-pedagógica de cada departamento, que impactos, mudanças e/ou contribuições sócio-políticas, filosóficas e pedagógicas podem ter sido gerados por esse programa, PROHACAP, na formação desses professores(leigos) das redes pública municipais e estadual, no estado de Rondônia?

7 – Nessa mesma perspectiva, que impactos e/ou mudanças podem ter sido gerados por esse programa, PROHACAP, na UNIR, em termos teóricos, metodológicos, didáticos, pedagógicos e políticos?

8 – Como você avalia as contribuições desse Programa – PROHACAP para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica no estado de Rondônia?

Agradeço sinceramente, pela sua valiosa contribuição,

Professor Ms Célio José Borges

**Contatos**: Dep. Ed. Física - 99820154 / 84120154 – ceborges@brturbo.com.br

**Endereço para envio**: CAIXA POSTAL 460 – CEP – 78900 – 970 – Porto Velho

## APÊNCICE C – Carta Justificativa

**PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇAO ESCOLAR**
**DINTER UNESP / UNIR**

Porto Velho, 29 de Outubro de 2007

De: Professor Célio José Borges
Aluno do DINTER UNESP / UNIR
A: Professora Márcia Cassol
Diretora da Gerencia de Projetos Especiais - SEDUC

Considerando que sou professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, estou cursando o Doutorado em Educação Escolar - DINTER – UNESP/UNIR e que a minha pesquisa esta sendo realizada com os professores – alunos que participaram do PROHACAP, com o objetivo de analisar as contribuições desse programa na formação e atuação desses professores.

Nesse sentido, considerando que grande parte desses professores foram apoiados pela SEDUC e que pertencem ao seu quadro e que os mesmos estão ligados as REN`s.

E ainda que pelo fato de já ter concluído praticamente todo o programa, estou encontrando grande dificuldade de acesso direto aos mesmos, pois estão diretamente nas escolas em todo o estado de Rondônia. e o meu propósito como meta da pesquisa é obter informações em todos os municípios.

Nesse sentido, estou recorrendo a sua ajuda, para se possível, por intermédio dessa gerencia, os questionários possam ser aplicados via representações de Ensino, ainda esse ano, antes que os mesmos saiam de férias. Sem essa ajuda a minha pesquisa corre o risco de ser parcialmente inviabilizada.

Certo de poder contar com esse significativo apoio para essa pesquisa, agradeço antecipadamente. (em anexo uma copia do questionário)

Atenciosamente,

Professor Célio José Borges
Doutorando

## APÊNCICE D – Comunicado

**PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇAO ESCOLAR**
**DINTER UNESP / UNIR**

Porto Velho, 08 de Novembro de 2007

De: Professor Célio José Borges
Aluno do DINTER UNESP / UNIR
Ao : Programa de Apoio aos Municípios - SEDUC

Conforme contato mantido com esse programa e considerando a recomendação de apoio do professor Pascoal de Aguiar, demonstrando apoio a realização da minha pesquisa, estou encaminhando os questionários já envelopados para serem enviados as REN`s.

Diante do avançado do semestre letivo e que na próxima semana teremos um feriado na 5ª. Feira, gostaria de solicitar a especial atenção, se possível, que esses questionários possam ser enviados em caráter urgente.

Certo de poder contar com esse significativo apoio, agradeço antecipadamente.

Atenciosamente,

Professor Célio José Borges
Doutorando

## APÊNCICE E – Comunicado aos Representantes de ensino – REN`s / SEDUC

**PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR**
**DINTER UNESP / UNIR**

Porto Velho, 18 de Setembro de 2008

De: Professor Célio José Borges

Aluno do Doutorado em Educação - UNESP / UNIR

Aos : Representantes de ensino – REN`s / SEDUC

Considerando que, numa demonstração de apoio fui apresentado aos representantes de ensino, pelo Professor Pascoal de Aguiar – Secretario Adjunto da SEDUC, em novembro de 2007, para solicitar o apoio das REN`s no sentido de me ajudarem no processo de coleta de dados para minha pesquisa do doutorado, que esta sendo realizada com os professores – alunos que participaram do PROHACAP, pois grande parte desses professores, foram apoiados, pela SEDUC e que os mesmos estão ligados as REN`s,

A meta da pesquisa é obter informações desses professores, se possível, em todos os municípios, inclusive nos distritos. Porem, diante das dificuldades em poder estar em cada localidade, e que nem todas as RENs retornaram os questionários, estou reiterando a solicitação de ajuda as RENS, de onde não foram aplicados os questionários, para que, se possível, o mesmo possa ainda ser aplicado, na proporção de 15 a 20 questionários por REN, com os professores das diversas áreas que cursaram o PROHACAP.

O prazo ideal, para aplicação é de no máximo ate 15 de outubro, para que eu possa concluir essa pesquisa. (em anexo estou encaminhando 01 copia do questionário, para que possa ser reproduzida na quantidade possível de ser aplicado em cada localidade).

Agradeço antecipadamente o seu apoio.

Atenciosamente,

Professor Célio José Borges

Doutorando

Contatos : Caixa Postal 460 – CEP 78900-970 Porto Velho – RO ceborges@brturbo.com.br

# ANEXOS

## ANEXO A – Declaração de Nova Delhi

**A DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI (Plano Decenal de Educação, p.123)**

1. Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos por esta Declaração nosso compromisso de buscar com zelo e determinação as Metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990, de atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos tornando universal a educação básica e ampliando as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Assim fazemos com consciência plena de que nossos países abrigam mais do que a metade da população mundial e que o sucesso de nossos esforços é crucial à obtenção da meta global de educação para todos.

2. RECONHECEMOS que:

2.1 as aspirações e metas de desenvolvimento de nossos países serão atendidas somente através da garantia de educação para todos os nossos povos, direito este assegurado tanto pela Declaração Universal dos Direitos do Homem quanto pelas constituições e leis de cada um de nossos países;

2.2 a educação é o instrumento preeminente de promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural:

2.3 os sistemas educacionais dos nossos países já alcançaram progressos importantes na oferta de educação a contingentes substanciais da nossa população, mas ainda não foram plenamente sucedidos os esforços de proporcionar uma educação de qualidade a todos os nossos povos, o que indica a necessidade de desenvolvermos enfoques criativos tanto dentro quanto fora dos sistemas formais:

2.4 os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes — combate à pobreza, aumento da produtividade, melhora das condições de vida e proteção ao meio ambiente — e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural.

2.5 os programas educacionais bem-sucedidos exigem ações complementares e convergentes, no contexto do papel da família e da comunidade, nas áreas de

nutrição adequada, cuidados efetivos da saúde e cuidado e desenvolvimento apropriado para crianças pequenas;

2.6 a educação e a incorporação plena de mulheres jovens e adultas à sociedade são metas importantes em si e elementos-chave do processo de desenvolvimento do bem-estar social, da educação de gerações presentes e futuras e da diversificação das opções disponíveis à mulher para o desenvolvimento de todo o seu potencial;

2.7 pressões demográficas impõem um ônus por demais pesado à capacidade dos sistemas educacionais e impedem as reformas e melhorias necessárias; além do mais, dada a estrutura etária dos nossos países, esse processo continuará no decorrer da próxima década;

2.8 a educação é — e tem que ser — responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais, exige o compromisso e a participação de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas.

3. CIENTES do papel vital que a educação terá que cumprir no desenvolvimento das nossas sociedades, asseveramos por esta Declaração que até o ano 2000 ou o mais rapidamente possível:

3.1 garantiremos a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades, para que a educação não seja negada a uma só criança por falta de professor, material didático ou espaço adequado — fazemos essa promessa em cumprimento ao compromisso assumido na Convenção sobre os Direitos da Criança que ratificamos;

3.2 consolidaremos esforços dirigidos à educação básica de jovens e adultos proporcionada por entidades públicas e privadas, melhorando c ampliando nossos programas de alfabetização e educação de adultos no contexto de uma estratégia integrada de educação básica para todo o nosso povo;

3.3 eliminaremos disparidades de acesso à educação básica em função de sexo, idade, renda, família, diferenças culturais, étnicas e linguísticas, e distância geográfica;

3.4 melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o "status", o treinamento e as condições de trabalho do magistério; melhorar os conteúdos educacionais e o

material didático e implementar outras reformas necessárias aos nossos sistemas educacionais;

3.5 em todas as nossas ações, em nível nacional e em todos os níveis, atribuiremos a mais alta prioridade ao desenvolvimento humano, assegurando que uma parcela crescente dos recursos nacionais e comunitários seja canalizada à educação básica e melhoria do gerenciamento dos recursos educacionais agora disponíveis;

3.6 mobilizaremos todos os setores de nossas sociedades em prol da educação para todos, endossando por este instrumento o Projeto de Ação que acompanha esta Declaração e nos comprometendo a revisar nosso progresso a nível nacional e a compartilhar nossas experiências entre nós e com a comunidade global.

4. PORTANTO, convocamos:

4.1 os colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica;

4.2 as instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento sócio-econômico;

4.3 a comunidade de nações para que se junte a nós na reafirmação do nosso compromisso com a meta de educação para todos e na intensificação de seus esforços para alcançarmos nossa meta até o ano 2000 ou o mais breve possível.

EM CONFORMIDADE com o que foi aprovado por aclamação em Nova Delhi em 16 de dezembro de 1993 e em testemunho da promessa e do compromisso assumidos, afixamos individualmente a esta Declaração nossas respectivas assinaturas.

Indonésia
Prof. Dr. Ing Wardiman Djojonegoro
Ministro da Educação e Cultura

China
Exmo. Sr. Li Lanquing
Vice-Chefe do Conselho de Estado

Bangladesh
Exmo. Sr. Barrister Jamiruddin Sircar
Ministro da Educação

Brasil
Exmo. Sr. Murílio de Avellar Hingel
Ministro da Educação e do Desporto

Egito
Exmo. Sr. Prof. Hussein Kamel
Bahaa El-Din
Ministro da Educação

México
Exmo. Sr. Javier Barros Valero
Subsecretário (Representante do Ministro)
de Pesquisa Científica e Educação de
Ensino Superior

Nigéria
Dr. Iyorchi Ayu
Ministro da Educação e do
Desenvolvimento para a Juventude

Paquistão
Exma. Sra. Shahnaz Wazir Ali
Assistente Especial do Primeiro-Ministro
para Assuntos Sociais (Educação)

Índia
Exmo. Sr. Shri P. V Narasimha Rao
Primeiro-Ministro

## ANEXO B – Edital n. 001 PROHACAP

Edital Nº. 001, de 17 de junho de 1999 a COPEVE torna publico as normas que regem o processo seletivo do Programa especial de Habilitação e Capacitação dos professores leigos da rede publica Estadual e Municipal do estado de Rondônia-PROHACAP, para ingresso em Agosto de 1999, considerando a Lei nº. 9394/96 em seu art.44, o artigo 207 da Constituição Brasileira, a Lei nº. 9424/96 em seu artigo 9º. $ 2º. E 3º., o Parecer 289/ CEN e a Resolução nº. 293/99/CONSEPE.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR
COPEVE

# MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
# FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
# COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR - COPEVE

## EDITAL Nº 001, de 17 de junho de 1.999

A Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, por sua Comissão Permanente de Vestibular - COPEVE, torna público as normas a seguir, que regem o Processo Seletivo do Programa Especial de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da Rede Pública Estadual e Municipal do Estado de Rondônia – PROHACAP para ingresso em agosto de 1.999, considerando a Lei N° 9.394/96 em seu Artigo 44, o Artigo 207 da Constituição Brasileira, a Lei nº 9.424/96 em seu Artigo 9º § 2º e 3º, o Parecer 289/CEN e a Resolução nº 293/99/CONSEPE.

**1 - ESTRUTURA:**

O Processo Seletivo do PROHACAP será realizado em uma única etapa, no **dia 29 de julho de 1999** e dará acesso aos Cursos e vagas ministrados pela UNIR, abaixo relacionados nos respectivos pólos e municípios:

**PÓLO ARIQUEMES (100)**

| CIDADE | CURSO | CÓDIGO | VAGAS |
|---|---|---|---|
| Ariquemes | Educação Física | 101 | |
| | Geografia | 102 | |
| | Matemática | 103 | |
| | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 104 | |
| | História | 105 | |
| Machadinho | Letras/Português | 106 | |
| | Pedagogia/ Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 107 | |

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR
COPEVE

**PÓLO JI-PARANÁ (200)**

| CIDADE | CURSO | CÓDIGO | VAGAS |
|---|---|---|---|
| Ji-Paraná | Educação Física | 201 | |
| | Letras/Inglês | 202 | |
| | Geografia | 203 | |
| | Pedagogia/ Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 204 | |
| Jarú | Pedagogia/Ens. Fundamental | 205 | |
| | Matemática | 206 | |
| | Geografia | 207 | |
| | Letras/Inglês | 208 | |
| Alvorada do Oeste | Matemática | 209 | |
| | Letras/Português | 210 | |
| | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 211 | |
| Ouro Preto | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 212 | |
| | Matemática | 213 | |
| Presidente Médice | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 214 | |
| | História | 215 | |

**PÓLO PORTO VELHO (300)**

| CIDADE | CURSO | CÓDIGO | VAGAS |
|---|---|---|---|
| Porto Velho | Geografia | 301 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | História | 302 | |
| | Letras/Português | 303 | |
| | Matemática | 304 | |
| | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 305 | |

**PÓLO ROLIM DE MOURA (400)**

| CIDADE | CURSO | CÓDIGO | VAGAS |
|---|---|---|---|
| Rolim de Moura | Matemática | 401 | |
| | Geografia | 402 | |
| | Letras/Português | 403 | |
| | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 404 | |
| Alta Floresta | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 405 | |

**PÓLO VILHENA (500)**

| CIDADE | CURSO | CÓDIGO | VAGAS |
|---|---|---|---|
| Cacoal | Matemática | 501 | |
| | Letras/Português | 502 | |
| | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 503 | |
| Colorado do Oeste | Matemática | 504 | |
| | Geografia | 505 | |
| Pimenta Bueno | Matemática | 506 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | História | 507 | |
| | Geografia | 508 | |
| Cerejeiras | Letras | 509 | |
| | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 510 | |
| Espigão D'Oeste | Letras | 511 | |
| | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 512 | |
| Vilhena | Pedagogia/Séries Iniciais do Ens. Fundamental | 513 | |
| | Letras/Inglês | 514 | |

**2 – INSCRIÇÕES:**

2.1 - As inscrições do Processo Seletivo para o PROHACAP/99 a que se refere o presente Edital, estarão abertas no período **de 05 a 09/07/99**, nas sedes das Prefeituras onde os Cursos serão oferecidos, no horário das 8 às 18 horas.

**LOCAIS DE INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES**

| LOCALIDADE | ENDEREÇO |
|---|---|
| ARIQUEMES | Tel. |
| MACHADINHO DO OESTE | Tel. |
| JI-PARANÁ | Tel. |
| JARU | Tel. |
| ALVORADA DO OESTE | Tel. |
| OURO PRETO | Tel. |
| PRESIDENTE MÉDICE | Tel. |
| PORTO VELHO | Tel. |
| ROLIM DE MOURA | Tel. |
| ALTA FLORESTA | Tel. |
| CACOAL | |

| | |
|---|---|
| COLORADO D'OESTE | Tel. |
| PIMENTA BUENO | Tel. |
| CEREJEIRAS | Tel. |
| ESPIGÃO D'OESTE | Tel. |
| VILHENA | Tel. |

2.2 - Estarão aptos a se inscreverem no Processo Seletivo do PROHACAP, os candidatos que atenderem os seguintes requisitos:

a) ter concluído o ensino médio ou equivalente;
b) ser professor em efetivo exercício do magistério na rede pública de ensino;
c) não possuir curso superior com Licenciatura Plena.

2.3 – **Procedimentos para a Inscrição**:

2.3.1 - pagar a taxa de Inscrição no valor de R$ 48,00 (quarenta e oito reais) na Agência do Banco do Brasil 3231-X, C/C nº 74.717-3;
2.3.2 - dirigir-se ao local de Inscrição de seu Município para receber o Manual do Candidato e o Requerimento de Inscrição;
2.3.2 - preencher corretamente o Requerimento e devolvê-lo no local de inscrição, acompanhado dos **documentos necessários**.

2.4 - **Documentos Necessários**:

a) comprovante de pagamento da taxa de Inscrição;
b) fotocópia do documento de identidade;
c) cópia do documento comprobatório de conclusão do ensino médio ou equivalente;
c) comprovante que estar em efetivo exercício do magistério da rede pública de ensino.

Obs: entende-se por efetivo exercício do magistério, todos aqueles que estão envolvidos com atividades de ensino-aprendizagem.

2.5 - Para efeito de inscrição no processo seletivo são considerados **documentos de identidade** as carteiras e/ou Cédulas de Identidade expedidas por Secretarias de Segurança Pública, Forças Armadas e Polícia Militar .

2.6 - No ato da inscrição o candidato escolherá apenas um Curso e seu respectivo turno e campus.

2.7 - É de inteira responsabilidade do candidato o correto preenchimento da Ficha de Inscrição.

2.9 - Qualquer Inscrição poderá ser cancelada quando houver qualquer irregularidade na documentação e/ou nas informações apresentadas. Não serão aceitas inscrições condicionais.

2.10. Em hipótese alguma haverá devolução de taxa de inscrição

2.11. A inscrição do Candidato ao Processo Seletivo implica na aceitação plena das normas estabelecidas no presente Edital, na Legislação específica, no Estatuto da UNIR e nas Portarias ou Resoluções.

**3. PROVAS**

3.1 - Para acesso aos locais onde se realizarão as provas, os candidatos deverão estar munidos do **documento de identidade utilizado no ato da inscrição**.

3.2 - O Processo Seletivo do PROHACAP de 1999 será realizado em única etapa, constituir-se-á de 01 (uma) prova, integralizada por questões objetivas, com 04 (quatro) alternativas cada, com nível de dificuldade restrito ao ensino fundamental e médio.

3.3 - As provas das diversas áreas, serão as seguintes:

| DATA | PROVAS | TIPO DE PROVA | Nº DE QUESTÕES | HORÁRIO DAS PROVAS |
|---|---|---|---|---|
| 25.07.99 | Língua Portuguesa | Múltipla Escolha | 10 | Das 9 h às 12h30min |
| | Matemática | | 5 | |
| | História | | 5 | |
| | Geografia | | 5 | |

3.4 – O **LOCAL** de realização das provas será informado no Quadro de Avisos das Prefeituras dos Municípios ligadas aos respectivos Pólos onde os Cursos serão oferecidos.

3.5 - O candidato deverá estar no local das provas **MEIA HORA DE ANTECEDÊNCIA** do horário previsto.

3.6 - Os casos, que a critério médico, devidamente comprovado e de conformidade com a legislação, requeiram "**Banca Especial**", deverão ser encaminhados à Comissão Permanente de Vestibular/UNIR com 24 (vinte e quatro) horas antes do início das provas para as providências que se fizerem necessárias.

**4 - PROGRAMAS:**

**LÍNGUA PORTUGUESA**

Estudo do Texto

- Interpretação de Texto

Fonética e Fonologia

- Fonemas e Sílaba

- Dígrafo
- Divisão Silábica
- Encontro Vocálico e Consonantal

Morfologia
- Classificação e Flexão das Palavras

Sintaxe
- Estrutura do Período da Oração
- Pontuação

**HISTÓRIA**

História Geral

A Transição do Feudalismo para o Capitalismo
- A crise e superação da ordem feudal
- A Revolução Comercial, a Expansão Marítima Européia, o Renascimento, a Reforma religiosa e a Contra-Reforma Católica

A Sociedade Européia sob o Antigo Regime
- A Formação do Estado nacional Europeu e as Práticas Absolutistas
- O Mercantilismo
- A Colonização Mercantilista da América

A Crise do Antigo Regime
- A ilustração e o Despotismo Esclarecido
- A independência dos Estados Unidos
- A Revolução Francesa

A Era Contemporânea
- A expansão Napoleônica, o Congresso de Viena e a Aliança
- As Independências na América Latina
- O Nacionalismo e o Imperialismo Europeu: Unificação da itália e da Alemanha, Partilha da Ásiia e África.

O Século XX
- Primeira Guerra Mundial
- O Período entre Guerras: A Russia e a Revolução Socialista de 1917, a ascensão do Nazi-Facismo, a Crise de 1929 e o New Deal
- A Segunda Guerra Mundial.

HISTÓRIA DO BRASIL
- O Período Colonial
- A Crise do Regime Colonial
- O I e II Reinados
- A República Velha
- A Era Vargas
- A República entre 1945 e 1985.

HISTÓRIA REGIONAL
- As bases da ocupação Colonial da Amazônia e dos Vales do Madeira e Guaporé;
- A Economia Colonial nos Vales Guaporé e Madeira;

- O Século XIX: Colonização e Povoamento do Madeira, o advento da Borracha, as Primeiras Tentativas de Construção da E.F.M.M.
- O Século XX: A Questão do Acre e o Tratado de Petrópolis, o Apogeu da Borracha, a Comissão Rondon e a Linha Telegráfica, a Ferrovia Madeira-Mamoré, os Municípios de Santo Antônio, Porto Velho e Guajará-Mirim, a Crise da Borracha e a Administração Aluízio Ferreira
- A Criação do Território Federal do Guaporé: A Guerra pela Borracha, o Território Federal de Rondônia
- A criação do Estado de Rondônia;

Obs: A mesma sugestão Bibliográfica do Vestibular 1999.

**GEOGRAFIA**

- Geografia do Brasil
  - Quadro Humano e Demografia
- Geografia da Amazônia
  - Processos de Ocupação
- Geografia de Rondônia
- Processos de Ocupação

  Principais fases da ocupação
- Quadro Natural
  - Compartimentação do relevo
  - Principais bacias hidrográficas
  - Recursos naturais
  - A questão do desmatamento
- Quadro Sócio-Econômico
  - Economia extrativa
  - Do ciclo da borracha à economia do ouro e cassiterita
  - O crescimento urbano
  - Projetos de colonização e o processo migratório

**MATEMÁTICA**

- Conjunto
  - Noções e notações
  - Relações: pertinência, igualdade, inclusão, interseção e disjunção
  - Operações: união, interseção, diferença, complementação
- Conjuntos Numéricos
  - Conjunto dos números naturais: elementos e operações definidas em N
  - Conjunto dos números inteiros: elementos e operações em Q
  - Conjunto dos números reais: elementos e operações em C
- Comercial
  - Proporções, regra de 3, porcentagem
- Cálculo Algébrico
  - Polinômio, identidade. Operações
  - Resolução de equação de 1° e 2° graus redutíveis
  - Resolução de inequação de 1° grau redutíveis
  - Resolução de sistema de 1° grau
  - Resolução de equações algébricas
- Noções de Matemática Finita
  - Matrizes: conceito, igualdade e operações com matrizes
- Geometria
  - Conceito primitivo
  - Figuras planas
  - Paralelismo e perpendicularismo

- Circunferência e círculo
- Área de polígono, círculo e figuras circulares

• Geometria Analítica
- Coordenadas cartesianas e representação gráfica

• Funções
- Conceito de função
- Função inversa
- Estudo das funções algébricas reais de variáveis reais
- Funções exponenciais e função composta

• Trigonometria
- Razões trigonométricas
- Funções trigonométricas e funções trigonométricas inversa
- Identidades fundamentais

• Progressões
- Progressões aritméticas – conceito – fórmula do termo geral
- Progressões geométricas – conceito – fórmula do termo geral.

5 - **CLASSIFICAÇÃO**

5.1 – O Processo Seletivo do PROHACAP terá caráter classificatório;

5.2 - Os candidatos classificar-se-ão por curso, em ordem decrescente da somatória das notas obtidas nas provas até o limite das vagas ofertadas;

5.3 – Será desclassificado o candidato que não comparecer às provas;

5.4 – Em caso de empate na disputa pela última vaga, serão classificados os candidatos com maior média final na prova de Língua Portuguesa;

5.5 – Persistindo o empate, será selecionado o candidato com maior tempo de docência;

5.6 – Os candidatos classificados que excederem ao número de vagas oferecidas pelo curso de sua opção, poderão concorrer mediante uma **Segunda Opção** às vagas remanescentes do processo classificatório de outro curso, no mesmo Município, observando os prazos fixados por este Edital;

6 – **MATRÍCULA**

6.1 - A matrícula dos classificados do PROHACAP será realizada nos **dias 03 e 04/08/99,** pelas Coordenações dos Cursos;

6.2 – A matrícula dos candidatos classificados nos respectivos cursos será efetuada pelo candidato ou seu procurador legalmente constituído;

6.3 – Somente será efetuada a matrícula mediante apresentação dos seguintes documentos:

1 – Certificado de Conclusão de Ensino Médio, caso tenha concluído o Colegial (cópia e original);
2 – Diploma, caso tenha concluído habilitação profissional (cópia e original);
3 – Histórico Escolar de Ensino Médio (cópia e original);

6 – Comprovante de estar em dia com o Serviço Militar, se do sexo masculino. No caso de militares, apresentação da Carteira (cópia e original;
7 – Carteira de Identidade (cópia e original);
8 – C I C – Cartão de Identificação do Contribuinte (cópia e original);
9 – Guia do depósito de pagamento da taxa de matrícula (original)

**OBS:** Perderá a vaga, o candidato que não realizar a sua matrícula no prazo estabelecido ou não apresentar no ato da matrícula, a documentação exigida.

6.4 - **Local das Matrículas**:
A matrícula somente será efetuada nos Municípios onde serão realizados os Cursos;

6.5 - **Horário**:
- Das 8 às 18 horas

7 – **INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES**
7.1 – Nenhum candidato poderá realizar as provas fora **do local expresso** em avisos divulgados oficialmente pela UNIR. Os casos em que, de conformidade legal, requeiram "Banca Especial", esta será concedida aos candidatos, a critério médico, devidamente comprovado – devendo ser encaminhado requerimento à Comissão Permanente de Vestibular 24 (vinte e quatro) horas antes do horário do início das provas, para as devidas providências.

7.2 – É de exclusiva responsabilidade do candidato tomar conhecimento dos Editais ou qualquer outro aviso e/ou informação divulgados pela Comissão Permanente de Vestibular.

7.3 – Será eliminado, a qualquer tempo, o candidato que tentar utilizar de meios fraudulentos na inscrição, na realização das provas e na matrícula;

7.4 – Os candidatos deverão observar as regras disciplinares a serem consideradas em todas as fases do Concurso, inclusive aquelas que se referem ao horário máximo de chegada ao local de realização das provas;

7.5 – Nenhum candidato poderá retirar-se da sala antes de decorridos 90 (noventa) minutos do início da prova. Os três últimos candidatos, somente serão liberados conjuntamente, após o último ter entregue a sua prova;

7.6 – A Comissão Permanente de Vestibular divulgará a relação dos candidatos classificados no Processo Seletivo para o PROHACAPT, nas Sedes das Prefeituras do Município onde serão realizados os Cursos até o dia 02.08.99);

7.7 - Os casos omissos e as situações não previstas serão resolvidos em primeira instância pela Comissão Permanente de Vestibular, em 2ª instância pela Reitoria e em grau de recurso pelos Conselhos Superiores da UNIR.

Porto Velho, 17 de junho de 1999.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

COMISSÃO PERMANENTE DE VESTIBULAR
**COPEVE**

**Prof. Ene Glória da Silveira**
**Reitor**

**Lúcio de Almeida Morais**
**Presidente da COPEVE**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR

| | |
|---|---|
| **Conselho:** CONSEPE | **Processo:** N° 23118.000782/99-32 |
| **Assunto:** Autorização de implantação das grades curriculares para o PROHACAP | |
| **Interessado:** Pró-Reitoria Acadêmica - PRAC | |
| **Relator(a):** Zenildo Gomes da Silva | |
| **Câmara: Câmara de Ensino** | **Parecer : 315/CEN** |

**I – Relatório:**

As grades curriculares a serem executadas pelo programa de habilitação e capacitação de professores leigos, foram elaboradas a partir do projeto onde foram delineados os perfis, habilidades e competências dos egressos.

A realização de um seminário onde foram tratadas as questões da LDB e sua aplicabilidade, sensibilizou os professores e os coordenadores, assumindo o compromisso da elaboração de um projeto para cada curso que venha corresponder as diretrizes curriculares propostas pelo MEC, respeitando o princípio de flexibilidade da Lei 9394/96 e a autonomia didática da Universidade.

Após elaborados os projetos dos cursos regulares, passaram as coordenações a fazerem as devidas adaptações para atender aos cursos modulados. As adaptações previstas foram nas questões de disciplinas complementares optativas e dos estudos independentes, sem com isso ferir a estrutura curricular.

**II - Análise:**

O projeto de cada curso ficou organizado da seguinte forma: objetivos, justificativas, perfil do egresso, estrutura do curso, duração.

Duração e carga horária de cada curso:

| Curso | Carga Horária |
|---|---|
| 1 - Geografia | 2400 |
| 2 - Letras/Português | 2820 |
| 3 - Letras/Inglês | 2920 |
| 4 - História | 2720 |
| 5 - Pedagogia/ Habilitação series iniciais | 2560 |
| 6 - Matemática | 2820 |

Os projetos foram aprovados em nível de Coordenação e aprovados pelo NED em 16/06/99.

**III - Parecer do Relator:**

Considerando que os projetos dos cursos do PROHACAP estão de acordo com as diretrizes curriculares no tocante a estrutura curricular, sou de parecer favorável aprovar os projetos dos cursos modulados bem como as respectivas grades curriculares.

**Zenildo Gomes da Silva**
**Relator**

**V - Parecer do Plenário:**

Na 88 ª sessão ordinária de 17.06.99 aprovou-se a conclusão da Câmara.

**Ene Glória da Silveira**
**Presidente**

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR

| | |
|---|---|
| **Conselho:** CONSEPE | **Processo:** 23118.001608/99-71 |
| **Assunto:** Inclusão de Funcionários da UNIR no PROHACAP | |
| **Interessado:** José Ferreira Costa | |
| **Relator(a):** Zenildo Gomes da Silva | |
| **Câmara:** Ensino | **Parecer:** 393/CEN |

**I – Relatório:**

José Ferreira Costa, servidor da UNIR, lotado no Campus de Vilhena, encaminhou ao presidente do CONSEPE o projeto, que trata da inclusão de funcionários da UNIR nas turmas do PROHACAP.

No dia 23/09/99 o presidente da Câmara de Ensino, encaminhou o projeto para a assessoria jurídica da RIOMAR para análise e parecer.

No dia 23/09/99, obtivemos a resposta, onde a diretoria da Fundação RIOMAR entende que "não é possível atender ao projeto denominado "inclusão de funcionários da UNIR nas turmas do PROHACAP", e em seguida listaram os motivos.

**II - Análise:**

O PROHACAP é para cumprimento da Lei n.º 9.424/97, especificamente ao Ensino Fundamental, capacitação de professores leigos, além disso conforme os convênios assinados os números por turma são exato, 55 (cinqüenta e cinco). Além disso o projeto no artigo 2º diz "oportunidade de reciclar", a reciclagem pondera ocorrer por cursos com natureza própria.

Além disso, o tribunal de Contas está analisando o projeto, por isso há necessidade de rigorosidade nos cumprimentos das cláusulas contratuais e dos dispositivos legais.

**III - Parecer:**

Considerando que o atendimento à proposta incorrerá em ilegalidade que possibilitariam ações jurídicas à UNIR e à RIOMAR.

O SINDESEF está se articulando para oferecimento de cursos em convênio com a UNIR, para atender as diversões como estas.

Por isso, não sou favorável ao projeto.

**Zenildo Gomes da Silva**
**Relator**

**IV - Parecer da Câmara:**

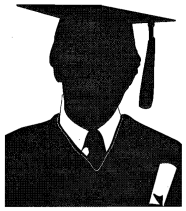
Na reunião do dia 30.11.99, à Câmara acompanhou o voto do relator.

**Zenildo Gomes da Silva**
**Presidente**

**V - Parecer do Plenário:**

Na 93 ª sessão ordinária de 06.12.99 aprovou-se a conclusão da Câmara.

**Ene Glória da Silveira**
**Presidente**



*Informe-se na Prefeitura ou na Secretaria da Educação*

**COMISSÃO ESPECÍFICA DO PROCESSO SELETIVO - PROHACAP**

**WANDERLEY RODRIGUES BASTOS**
PRESIDENTE DA COMISSÃO

**FUNDAÇÃO RIO MADEIRA**
AV. DUQUE DE CAXIAS, 1323. CENTRO
CEP. 78.900-040
PORTO VELHO - RO
FONE: 0xx69-224-6364 - RAMAL - 212
E-mail: concurso@unir.br

**Fundação Universidade Federal de Rondônia**
**UNIR**

# PROCESSO SELETIVO 1999

**PROHACAP**

**UNIR**

**PROGRAMA DE HABILITAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS DA REDE PÚBLICA FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL DE RONDÔNIA**

**COMISSÃO ESPECÍFICA DO PROCESSO SELETIVO**

**Fundação Rio Madeira - RIOMAR**
ORGÃO EXECUTOR

## O QUE É O PROHACAP?

O PROHACAP é o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos e foi criado pela Fundação Universidade Federal de Rondônia em parceria com a Fundação Riomar com o objetivo de possibilitar o acesso a cursos de licenciatura aos professores da rede pública federal, estadual e municipal que têm apenas o ensino médio. Esta iniciativa visa atender as novas diretrizes da LDB e FUNDEF, que prevê o fim da carreira de professor leigo.

## O PROCESSO SELETIVO DO PROHACAP

Para ingressar no Prohacap, o professor será submetido a um processo seletivo, através de provas de Português, Matemática, História e Geografia. Estas provas serão objetivas, com 25 questões e realizadas em uma única etapa.

## QUEM PODE PARTICIPAR DO PROHACAP?

O PROHACAP é para professores leigos da rede pública federal, estadual e municipal de Rondônia, que estejam exercendo funções ligadas ao Magistério (diretores, professores, orientadores e coordenadores que tenham apenas formação de nível médio). Na primeira fase serão 83 turmas que irão cursar licenciaturas em pedagogia (com habilitação em ensino fundamental), Letras (com habilitação em Português e Inglês), Matemática, Geografia, História e Educação Física. Para a realização do Prohacap, a Universidade Federal de Rondônia firmou convênios com o Governo do Estado e vários Municípios. Neste caso os professores federais à disposição do Estado, ou professores estaduais à disposição dos municípios poderão participar. No caso de professores municipais é preciso verificar se o município aderiu ao convênio com a Fundação Riomar.

## COMO SERÁ REALIZADO O PROHACAP?

O PROHACAP será realizado em vários municípios, considerando os critérios geográficos e estratégicos. As aulas serão em finais de semana e recesso letivo. Todo o material didático e pedagógico será fornecido pela Fundação Riomar, que dispõe de um equipado parque gráfico. Serão estruturadas bibliotecas e providenciado material de informática aos municípios sedes. Os professores do PROHACAP serão provenientes dos quadros da Universidade Federal de Rondônia. Em caso de necessidade serão credenciados professores de instituições universitárias vizinhas, como a Universidade Federal do Acre, Universidade do Amazonas e Universidade Federal do Mato Grosso.

## OS CUSTOS DO PROHACAP?

Os custos deste projeto estão orçados entre R$ 106,00 e R$ 120,00 por mês para cada professor. Mas este valor não será pago pelo profissional e sim por receitas públicas dos municípios e Estado (repasses do FUNDEF). Os valores estão bem abaixo dos praticados pela rede privada de ensino superior em Rondônia.

## COMO SE INSCREVER

O professor municipal deve procurar a Secretaria de Educação do município onde está atuando e comprovar que está em efetivo exercício do magistério e que concluiu o ensino médio. É necessário também pagar a taxa de inscrição nas agências dos Correios e anexar a fotocópia da Carteira de identidade. O professor estadual ou federal à disposição do Estado também deve procurar a Secretaria Municipal de Educação onde está atuando.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA UNIR

Resolução n.º 020/CONSEA, de 19 de abril de 2000.

Edital do processo seletivo do Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos – PROHACAP.

O Presidente do Conselho Superior Acadêmico da Fundação Universidade Federal de Rondônia, no uso de suas atribuições legais e considerando:

1. Parecer 024/CEN;
2. Deliberação da sessão Plenária da Câmara de Ensino, de 14.04.2000;
3. Deliberação da sessão Plenária do CONSEA.

**RESOLVE:**

**Art. 1º** - Aprovar o Edital do processo seletivo para os cursos de Química, Física, Biologia e Letras/Inglês que se destina ao Programa de Habilitação e Capacitação para Professores Leigos – PROHACAP

**Art. 2º** - Esta Resolução entra vigor a partir desta data.

**Ene Glória da Silveira**
**Presidente**