



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



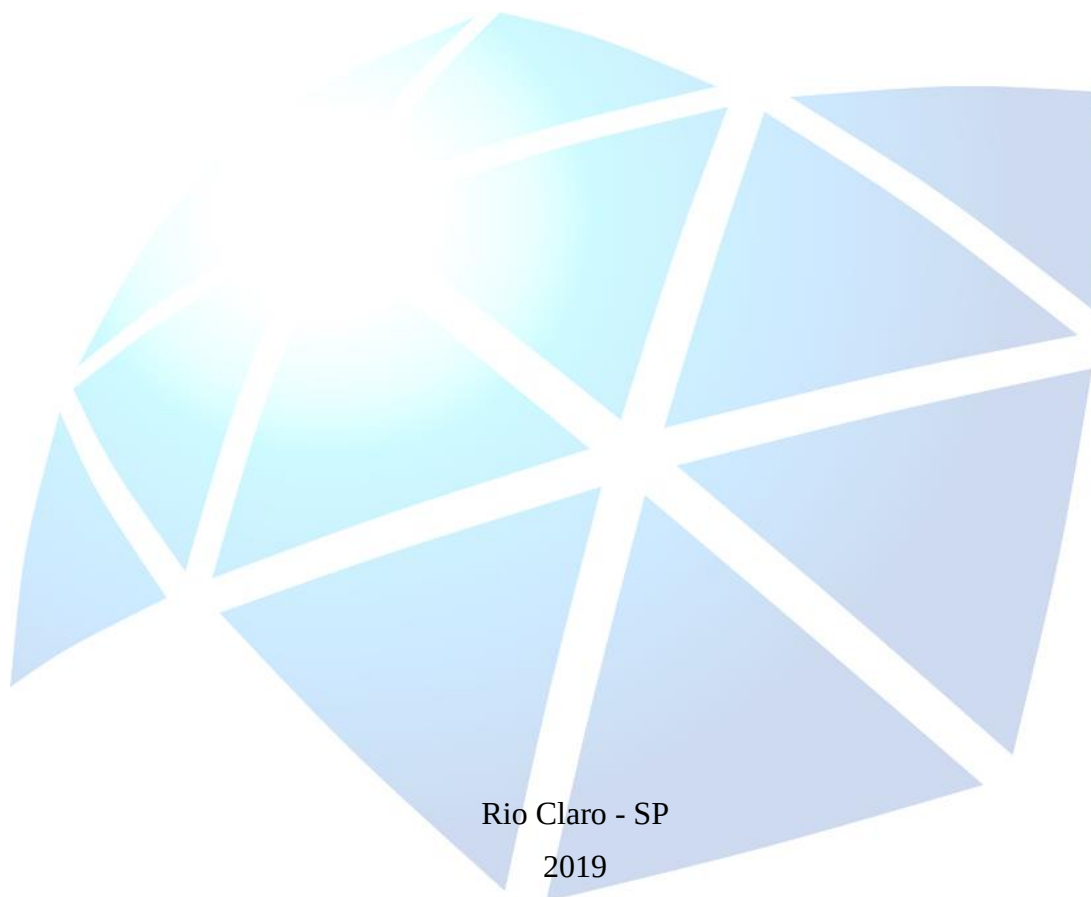
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

TESE DE DOUTORADO

Cristiane Johann Evangelista

PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM RONDÔNIA:

DE LEIGOS A LICENCIADOS



Rio Claro - SP
2019

Cristiane Johann Evangelista

**PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM RONDÔNIA:
DE LEIGOS A LICENCIADOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Orientadora: Prof^ª Dr^a Arlete de Jesus Brito

Rio Claro – SP

2019

E92p Evangelista, Cristiane Johann
Percurso Formativo de professores de Matemática em
Rondônia: de leigos a licenciados / Cristiane Johann
Evangelista. -- Rio Claro, 2019
352 p. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientadora: Arlete de Jesus Brito

1. História da Educação Matemática. 2. Formação de
professores leigos. 3. PROHACAP. 4. Curso Parcelado. 5.
Narrativas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Cristiane Johann Evangelista

**PERCURSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM RONDÔNIA:
DE LEIGOS A LICENCIADOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito - Orientadora
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Profa. Dra. Ana Cristina Ferreira
UFOP/ Ouro Preto (MG)

Prof. Dr. Sérgio Candido de Gouveia Neto
UNIR/ Vilhena (RO)

Prof. Dr. Adriel Gonçalves Oliveira
Faculdade Claretiano/ Rio Claro (SP)

Prof. Dr. Marcos Vieira Teixeira
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Resultado: Aprovada

Rio Claro - SP, 22 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...”
(Caminhos do coração – Gonzaguinha)

Agradeço a Deus por dar-me forças para que pudesse atingir meus objetivos e superar minhas limitações.

Ao Dilson, meu amado marido, meu porto seguro, por seu apoio, compreensão e companheirismo.

Ao meu filho Henrique, minha jóia preciosa. O seu sorriso, abraço e orações me deram forças para vencer todos os desafios.

Aos meus pais, por me ensinarem o valor da educação, por sempre acreditarem em meu potencial, apoiarem e orarem por mim em todos os momentos da minha vida.

Aos professores sempre ao meu lado, que me inspiram e compartilham comigo o prazer pela educação: meu marido, minha mãe e minhas avós (*in memoriam*).

À minha orientadora professora Arlete de Jesus Brito que me desafiou a pesquisar com emoção os percursos formativos de professores em Rondônia, inseriu-me no campo historiográfico e contribuiu com diversas lições, acolhimento e incentivo para meu crescimento pessoal e profissional.

Ao professor Arno Bayer, educador matemático que admiro, com quem aprendi o gosto pela pesquisa em Educação Estatística.

Aos meus grandes amigos Onélia Camargo, Luís Camargo e Maria Francisca da Cunha, Mariana Galvino que tornaram meus dias mais alegres e me fizeram sentir em casa em Rio Claro, nunca vou esquecer seu carinho.

Aos professores colaboradores dessa pesquisa, Eunice Johnson, Elóide Johnson, Berenice Johnson (*in memoriam*), Maria das Graças Viana Sousa, Eudes Barroso Junior, Reginaldo Tudeia dos Santos, Fernando Cardoso, Marlos Gomes de Albuquerque, Lenilson Sérgio Candido e Marinaldo Felipe Silva, Rogério Grotti, José Claudio Bayer, Joselma Pinho, Maria Teresa Pereira Gomes, Rubens Carneiro Felipe, Simone Aparecida Navarro, Eliseu

Sena de Andrade, Mariza Salvi, Arysmeire Cássia Mendes Caminha Dantas e Domingos do Rosário Izel Prestes do Espírito Santo que gentilmente contribuíram para a tessitura desta história.

Em especial, a professora Maria das Graças Viana de Sousa pela acolhida, exemplo de profissional e por abrir caminho para esta pesquisa e a professora Edna Maria Cordeiro pelas valiosas sugestões.

Aos membros da banca examinadora, professores Ana Cristina Ferreira, Sérgio Candido de Gouveia Neto, Adriel e Marcos Vieira Teixeira pela leitura atenta e contribuições.

Agradeço à Capes pelo auxílio financeiro recebido (o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001), bem como a Unesp pelo espaço e oportunidade para a realização do presente estudo.

Aos professores do curso de Pós-Graduação em Educação Matemática pela competência, dedicação e compromisso e ao Grupo de Pesquisa HIFEM pelas discussões e aprendizado.

“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. (...) São tantas horas de pessoas, tantas coisas em tantos tempos, tudo miúdo recruzado.” (ROSA, 1994, p. 253).

RESUMO

Este trabalho propõe ampliar a compreensão sobre a história da formação de professores, por meio do PROHACAP (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos) que atuaram no ensino de matemática em Rondônia. O objetivo da pesquisa é elaborar uma interpretação histórica de percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia que atuavam como leigos. Abordamos o período de 1960 a 2007 para compreendermos os percursos formativos destes profissionais. Para estudarmos a formação vivenciada pelo professor leigo no percurso de sua prática docente nos valem de situações do contexto educacional rondoniense anterior à formação acadêmica. Recorremos à História Cultural e à História do Tempo Presente e utilizamos fontes diversificadas como: fontes orais, imagéticas, legislação, documentos oficiais, jornais, materiais do curso de Matemática. Mobilizamos o conceito de táticas (cf. CERTEAU) dos professores para interpretar os percalços e percursos de sua formação humana, política, cultural, docente. A partir da triangulação dos dados, do Paradigma Indiciário e da Crítica da fonte levantamos possibilidades de interpretação para os percursos formativos dos professores, sem tentar obter um discurso absoluto, mas ampliar nosso olhar sobre o presente. Evidenciamos que a formação emergencial de professores fez-se presente em toda a Região Norte, sendo a carência, a urgência e a transitoriedade marcas da formação desses professores de Matemática em Rondônia. Em nossa interpretação histórica se entrelaçam documentos produzidos a partir do depoimento de 20 professores, fotos, filme, literatura, jornais. Os percursos formativos dos professores nos fazem refletir sobre situações particulares de suas vidas, o contexto educacional do Estado, a criação de escolas, a contratação de professores, as influências políticas, a interiorização da UNIR, a oferta, a operacionalização e a repercussão da Licenciatura em Matemática do PROHACAP para os professores e para o Estado.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Formação de professores leigos. PROHACAP. Curso Parcelado.

ABSTRACT

This research proposes to broaden the understanding of the history of teacher education through PROHACAP (Program for the Qualification and Training of Lay Teachers) who worked in mathematics teaching in Rondônia. The objective of the studies is to elaborate a historical interpretation of the formative courses of mathematics teachers in Rondônia who acted as laymen. We approach the period from 1999 to 2007 to understand the training paths of these professionals. In order to study the formation undergone by the lay teachers in the course of their teaching practice, we use situations of the rondonian educational context previous to the academic formation. We use Cultural History, History of Present Time and use diverse sources such as: oral sources, images, legislation, official documents, newspapers, materials of the Mathematics course. We mobilize the teachers' concept of tactics (see CERTEAU) to interpret the mishaps and pathways of their formation human, political, cultural, educational. From the triangulation of the data, the Indicial Paradigm and the Critique of the source we raise possibilities of interpretation for the formative paths of teachers, without trying to obtain an absolute discourse, but to widen our look at the present. We show that the emergence of teachers' training was present throughout the North Region, with the lack, urgency and transitoriness of the training of teachers of Mathematics in Rondônia. In our interpretation history are interwoven documents produced from the testimony of 20 teachers, photos, film, literature, newspapers. The formative paths of teachers make us reflect on particular situations in their lives, the educational context of the State, the creation of schools, the hiring of teachers, political influences, internalization of the UNIR, the offer, operationalization and repercussion of the Licentiate in Mathematics of PROHACAP for teachers and for the State.

Key Words: History of Mathematics Education. Layman Teacher's Formation. Rondônia. PROHACAP. Parceled Course.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de distâncias entre os municípios de Rondônia	25
Figura 2 - Declaração de participação no Curso de Treinamento (1991).....	33
Figura 3 - Certificado de Curso de Capacitação para Professores Leigos - 1981	68
Figura 4 – Curso de Medicina e Engenharia na UNIR.....	88
Figura 5 - Escola rural construída pelo INCRA (décad a de 1970).....	101
Figura 6 - CERON em Rondônia	108
Figura 7 - Energia na zona rural de Rondônia.....	109
Figura 8 - Escola Polo em Rondônia.....	115
Figura 9 – Escola rural desativada em Rondônia	116
Figura 10 - Mutirão para construir a Escola Dirce Maria da Cunha	120
Figura 11 – Voos em Rondônia.....	128
Figura 12 - Reforma na UNIR.....	131
Figura 13 - Curso de Ciências - Habilitação em Matemática.....	134
Figura 14 – PROFORMAÇÃO em Rondônia.....	143
Figura 15 - Portaria no 787/GR.....	160
Figura 16 - Municípios atendidos no PROHACAP de Matemática.....	163
Figura 17 - Municípios atendidos pelo Polo de Rolim de Moura	164
Figura 18 - Municípios atendidos pelo Polo de Vilhena	164
Figura 19 - Municípios atendidos pelo Polo de Ji-Paraná.....	165
Figura 20 - Municípios atendidos pelo Polo de Porto Velho	165
Figura 21 - Polêmica no PROHACAP	173
Figura 22- PROHACAP autorizado pelo TC	175
Figura 23 – Informativo do Processo Seletivo do PROHACAP.....	179
Figura 24 - Notícia da Seleção do PROHACAP	181
Figura 25- Primeira lista dos demitidos em Rondônia	187
Figura 26 - Relação dos aprovados no PROHACAP e lista dos demitidos	188
Figura 27 – UNIR aceita os demitidos no PROHACAP	191
Figura 28 – Aula inaugural do PROHACAP	192
Figura 29 – Férias comprometidas	193
Figura 30 – Governo afirma ter professores, Sintero nega.....	194
Figura 31 – Protesto dos demitidos	195
Figura 32 – Polícia agride os manifestantes	196
Figura 33 – Manifestação dos Demitidos.....	197
Figura 34 - Discurso do Governo	198
Figura 35 – Reintegração dos demitidos	202
Figura 36 – Anúncio de novas turmas do PROHACAP	223
Figura 37 – Café da manhã no PROHACAP	249
Figura 38 - Apostila do PROHACAP de Cálculo I.....	259

Figura 39 - Apostila de Probabilidade e Estatística	260
Figura 40 – Atividades do PROHACAP	268
Figura 41 - Verso do diploma do PROHACAP	278
Figura 42 – Convite de formatura	280
Figura 43 – Verso do Histórico do PROHACAP.....	281
Figura 44 – Diploma do PROHACAP	282
Figura 45 – Confraternização no PROHACAP.....	283
Figura 46 - Formatura do PROHACAP	285
Figura 47 - Contracheque de professor do PROHACAP	290

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - A primeira Universidade Federal de cada Estado	23
QUADRO 2 - Média de Salário dos Docentes por Estado (1997, 2003, 2006)	82
QUADRO 3 - Primeira Grade Curricular da Licenciatura em Matemática da UNIR - 1982	132
QUADRO 4 - Mensalidade do acadêmico de Matemática do PROHACAP	212
QUADRO 5 - Calendário letivo do PROHACAP e da UNIR (2000 a 2003) - DOU	218
QUADRO 6 - Calendário letivo do PROHACAP e da UNIR (2000 a 2003)	219
QUADRO 7 - Grade curricular do PROHACAP	225

LISTA DE SIGLAS

Anatel	Agência Nacional de Telecomunicações
APROG	Associação dos Professores de Guajará-Mirim
CADES	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
Ceeja	Centro Estadual de Ensino de Jovens e Adultos
CEPAMI	Centro de Estudos e de Pastoral dos Migrantes de Ji-Paraná
CERON	Centrais Elétricas de Rondônia
CES	Centro de Estudos Supletivos
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CMR	Companhia de Mineração de Rondônia
CNE	Conselho Nacional de Educação
EFMM	Estrada de Ferro Madeira Mamoré
FUNDACENTRO	Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento da Educação
GHOEM	Grupo de História Oral e Educação Matemática
HIFEM	História, Filosofia e Educação Matemática
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
NACES	Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PFL	Partido da Frente Liberal
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira

PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPS	Partido Popular Socialista
PEP	Planejamento Estratégico Participativo
PLANAFLORO	Plano Agropecuário e Florestal de Rondônia
PECD/RO	Plano de Educação, Cultura e Desporto de Rondônia
PQE/RO	Plano Quadrienal de Educação do Estado de Rondônia
PTEC	Plano Territorial de Educação e Cultura
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação
PROHACAP	Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos de Rondônia
PEFPEB	Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica
PEFD	Programa Especial de Formação Docente
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
POLONOROESTE	Programa Integrado de Desenvolvimento de Noroeste do Brasil
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PAD	Projeto de Assentamento Dirigido
PAR	Projeto de Assentamento Rápido
EMITec	Projeto Ensino Médio Com Intermediação Tecnológica
PIC	Projeto Integrado de Colonização
RIOMAR	Fundação Rio Madeira
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Semed	Secretaria Municipal de Educação
SESAU	Secretaria de Estado da Saúde
SINDSEF	Sindicato dos Servidores Federais
SINTERO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia
STJ	Superior Tribunal de Justiça
TC	Tribunal de Contas
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAMINHOS DA PESQUISA	42
É SÓ CHEGAR LÁ E SER PROFESSOR	63
O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO TEM QUE SER CONTÍNUO	135
INVENÇÃO DE TÁTICAS COTIDIANAS	217
EM DIREÇÃO À TERCEIRA MARGEM DO RIO MADEIRA	292
REFERÊNCIAS	303
APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO	328
APÊNDICE B – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA	329
APÊNDICE C – CARTAS DE CESSÃO	333

INTRODUÇÃO

“O senhor ... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas –mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão”. (ROSA, 1994, p. 26-27)

No Estado de Rondônia, a formação de professores de Matemática é um assunto que merece destaque, principalmente devido à carência de profissionais habilitados para atuar em sala de aula. Segundo o jornal *Amazônia da gente* (BACON, 2011) a falta de professores formados para serem contratados chegava, em 2011, a prejudicar 20.000 alunos no interior do Estado. O Plano Estadual de Educação de Rondônia 2014-2024 (RONDÔNIA, 2014) aponta a atuação de professores leigos no Estado, apesar de a maioria possuir Licenciatura Plena. Dentre os 21.228 professores que atuam na Educação Básica, 70,70% possuem Licenciatura Plena, 23,08% Ensino Médio Normal/Magistério, 4,89% Ensino Médio, 0,86% Fundamental Completo, 0,31% Fundamental Incompleto e 0,16% Ensino Médio - Normal/Magistério Específico Indígena. (INEP, 2017).

Refletir sobre o presente da Educação do Estado nos permite problematizar o passado e ter uma perspectiva de conjunto, conforme enuncia Bloch (2001) é preciso prosseguir até o presente para a compreensão do passado. Para interpretar os documentos, para “formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição deve ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje”. (BLOCH, 2001, p. 67). Portanto, o objetivo da pesquisa é elaborar uma interpretação histórica de percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia que atuaram como leigos.

Presentificar ausências ou fazer o passado e o presente dialogarem, a partir do presente, segundo Garnica (2011, p. 228), “implica arbitrar origens e lançar mão de fontes várias, de diversas naturezas, visando à constituição de narrativas que possam dar conta de conhecer práticas, estratégias, concepções, políticas – pontos de vista – que desconhecíamos que esquecemos ou negligenciamos.” As ausências, os desconhecimentos, os esquecimentos ou as negligências, se presentificados, ou seja, se tornados lembrança, chamados à atenção “podem nos ajudar a redimensionar práticas atuais e gerar interferências significativas no presente.” (GARNICA, 2011, p. 228).

Fazemos dialogar o passado e o presente ao chamarmos atenção ao cenário atual, vivenciado por nossos colaboradores – professores de Matemática – no qual a carência de professores habilitados na área de exatas em Rondônia permite certas práticas, como professores atuarem em disciplinas de Física, Química, Biologia sem formação na área para suprir essa necessidade. A presença do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) em Rondônia denota que a formação emergencial de professores ainda é realidade no Estado, a exemplo de nossos colaboradores Navarro¹ e Bayer, que participam dessa formação em serviço. Documentos como o Plano Estadual de Educação de Rondônia 2014-2024 (RONDÔNIA, 2014, p. 80) enfatizam que “ainda é preciso habilitar profissionais leigos que estão exercendo atividades de docência” e editais de concurso² apontam a falta de professores licenciados em Matemática, no Estado. Essa situação possibilita que professores leigos³ atuem na Educação Básica, inclusive nas cidades centrais⁴ do Estado. Para entender essa carência de professores, tem-se que considerar a persistência da necessidade da atuação de professores leigos, na rede de ensino em diferentes épocas e regiões do Brasil, mesmo após a criação das universidades a partir da década de 1930.

Em Rondônia, entre 1999 e 2007, um programa de formação emergencial de professores para a Licenciatura em Matemática foi levado a efeito: O Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), marco no percurso formativo da maioria dos professores leigos nesse período.

Tornar conhecidas as práticas, as estratégias, as políticas de formação emergencial de professores se torna importante para presentificarmos ausências (cf. GARNICA, 2011). Desde o século XIX, a atuação de professores leigos tem sido necessária para atender o ensino de Matemática. Em diferentes épocas, ações governamentais foram realizadas no intuito de formar docentes para o magistério secundário, como em 1934 com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em São Paulo e, em 1939 a Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro (MIGUEL; MIORIM; BRITO, 2013).

¹ Os professores cujos nomes são citados na pesquisa autorizaram sua identificação por meio de Carta de Cessão. Optamos por utilizar o sobrenome dos colaboradores para citá-los ao longo da tese.

² Considerando que o Edital N. 117/GCP/SEGEF, de 3 de julho de 2017 anunciou a necessidade inadiável de excepcional interesse público de contratação de 364 professores, sendo 116 de Matemática, verificamos que a maior carência foi revelada para esta área, sendo seguida por Biologia com 36 vagas.

³ Após a Lei 9394/96, passam a ser considerados professores leigos, os profissionais que atuam na educação sem curso de Licenciatura plena (BRASIL, 1996). A Lei Nº 13.415/2017 prevê em seu Art. 61 que “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, podem ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, Estados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado”.

⁴ Os conceitos de centro e periferia não são usados apenas em sentido literal (geográfico), mas em termos culturais, bem como econômicos e políticos (BURKE, 2012).

Nas décadas de 1950 e 1960, a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES) prestou serviços à educação do país com cursos de treinamento para professores do ensino secundário. Esta Campanha atuou sob o signo da carência e urgência e certificou um grande contingente de professores de Matemática em diversas regiões e contextos distintos, sobretudo no interior dos Estados onde não havia centros acadêmicos para formar professores (BARALDI, GAERTNER, 2013). Porém, ela não conseguiu resolver o problema da falta de oferta de vagas em cursos de Licenciatura, em uma época de ampliação de escolas no país. Professores sem a certificação mínima necessária continuaram a ensinar Matemática e em alguns Estados, como os da região Norte, somente a partir da década de 1990 outras ações governamentais de formação emergencial foram levadas a efeito.

Entendemos por professores leigos professores em exercício profissional que não atendem às exigências formativas da legislação no período em que atuam. Ou seja, a partir de 11 de agosto de 1971, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 5.692/71 foi estabelecida, os professores leigos eram aqueles que exerciam a docência, mas não obedeciam aos requisitos de seu Art. 30, que estabelecia como regra, para a admissão a exigência mínima de formação: o Magistério em nível de 2º grau para lecionar de 1ª a 4ª série do 1º grau; a graduação com Licenciatura Curta para lecionar de 1ª a 8ª série do 1º grau e Licenciatura Plena para o 1º e 2º graus; o Magistério e mais um ano de Adicional para lecionar na 5ª e 6ª série do 1º grau; e ter Licenciatura Curta mais um Adicional de um ano para lecionar na 1ª e 2ª série do 2º grau. Os professores que atendessem a essas exigências mínimas seriam legalmente habilitados (BRASIL, 1971).

No Brasil, segundo o Departamento de Ensino Supletivo do Ministério da Educação e Cultura (DSU/MEC) em 1972 havia cerca de 150 a 200 mil professores leigos com escolaridade entre 4ª e 8ª série do 1º grau, lecionando nas quatro primeiras séries do 1º grau. Alguns dos problemas na educação do país eram os reduzidos números de escolas e a falta de professores habilitados. Especificamente em Rondônia, houve, neste período, um aumento do número de analfabetos entre jovens e adultos, acima dos quatorze anos de idade (LIMA, 1993). Em 1980, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Estado era de 31,5% (IBGE, 1980). Estes problemas eram acentuados pela falta de estrutura no Território. Com a construção da BR-364,⁵ financiada pelo Banco Mundial, e a implantação de projetos de colonização, muitos migrantes, no período de 1960-1970, se estabeleceram ao longo desta

⁵ A BR-364 é uma Rodovia federal de Brasília ao Acre, que liga Rondônia com os grandes centros do País. A maioria dos migrantes se estabeleceu ao longo da BR-364, o que originou as cidades de Ariquemes, Jarú, Ouro Preto do Oeste, Ji-Paraná, Presidente Médici, Cacoal, Pimenta Bueno e Vilhena.

rodovia. Estes incentivos trouxeram à região uma população pouco escolarizada, sendo necessários investimentos na educação local.

A explosão demográfica de Rondônia suscitou mudanças na educação. De 1970 a 1980 houve um aumento de 345% na população, passando de cerca de 110.000 pessoas para aproximadamente 490.000, sendo que mais da metade desta população não tinha escolarização em nível de 1º grau (COY, 1988). Naquele momento, o Estado tinha que aumentar o número de escolas e professores para receber os novos habitantes. Como apenas 2.329 pessoas, no final da década de 1970, possuíam o ensino superior, também havia urgência de uma Universidade, que com seus cursos, colaborasse para minimizar esse quadro.

Nossa pesquisa contou com depoimentos de pessoas que fizeram parte da história desse período (1960-1970), em Rondônia. Dentre estas, apresentamos **Berenice, Eunice e Elóide Johnson**, irmãs⁶ de uma tradicional família de Porto Velho, filhas de barbadianos⁷ que migraram para Rondônia por ocasião da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré (EFMM)⁸, inaugurada em 30 de abril de 1912.

Berenice Johnson (79 anos) é formada em Pedagogia – Administração e Supervisão escolar. Participou do primeiro curso de ensino superior oferecido no Estado. Atuou como professora de Magistério no Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra, ingressou no quadro de professores efetivos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), e trabalhou em diversos cursos, inclusive no PROHACAP.

Eunice Johnson (75 anos) cursou o Seminário Maior em Recife, um bacharelado em formação teológica. Trabalhou no Amazonas como missionária e na fronteira do Peru. Cursou Filosofia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Mestrado em Psicologia na Universidade Gama Filho. Ingressou no quadro de professores efetivos da UNIR em 1980, trabalhou em diversos cursos, inclusive no PROHACAP. Foi indicada para trabalhar no primeiro quadro de professores da UNIR aprovado pelo Ministério da Educação (MEC).

Elóide Johnson (73 anos) cursou Licenciatura Curta- Letras Inglês e complementou em Licenciatura Plena em Campo Grande. Concluiu o Seminário Maior em Recife. Lecionou na Educação Básica e na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) como assessora da secretária de educação. Ingressou na primeira turma de Direito da UNIR e trabalhou no Tribunal de Justiça.

⁶ Em virtude de serem três dos dezesseis filhos de Norman Johnson e Elvira Berenice Johnson elas serão identificadas por nome e sobrenome.

⁷ Barbados é uma ilha tropical do Caribe, cuja língua oficial é o inglês.

⁸ A estrada de ferro Madeira- Mamoré ficou conhecida como “Ferrovia do Diabo” no livro “Inferno Verde” de Alberto Rangel (1908) sobre a Amazônia.

As primeiras ações de Instituições de Educação Superior em Rondônia datam de 1972, por meio da atividade de extensão universitária desenvolvida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, de Bauru, São Paulo (MOREIRA, 2005).

Berenice Johnson participou da primeira turma de formandos em nível superior no Território de Rondônia e relata sobre o oferecimento desse curso.

Não tinha curso superior no Estado e o governador Marcos Henrique pagou a Faculdade de Bauru para nós cursarmos a Licenciatura Curta em Humaitá⁹. O governador franquiou para os professores de Rondônia cursarem a graduação com bolsa emprego, pegava o salário e transformava em bolsa, com o compromisso de voltar e trabalhar pelo menos dois anos. Nós recebíamos a passagem de ida e volta, pagamos a nossa estadia em um pensionato. Este curso foi realizado pelo Território Federal do Guaporé¹⁰ em 1972 (BERENICE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

Essa formação veio ao encontro da necessidade do Estado que carecia de professores formados para atuar na Educação. O intenso fluxo migratório em Rondônia criou uma desproporcionalidade entre o número de famílias que chegaram ao Estado e a oferta de serviços pela administração local (SANTOS, 2000). Assim, os estabelecimentos educacionais não conseguiam atender a demanda, que exigia mais vagas nas escolas e, portanto, maior número de professores, restando aos gestores educacionais oportunizarem ações para a formação de professores, em regime de urgência, como no caso da extensão universitária desenvolvida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus.

Em 1973, foi celebrado um convênio entre o Governo do ainda Território Federal de Rondônia e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desta forma, foram instalados no Território cursos superiores de Artes Plásticas, Letras, Estudos Sociais e Ciências. Ressaltamos que as ações do Projeto Rondon da década de 1960, contribuíram com a instalação desse curso, pois estudantes do sul do país iam a outras regiões consideradas inóspitas e com poucos recursos – dada as condições precárias de atendimento médico –, desenvolver ações com as comunidades, envolvendo escolas e Institutos.

Elóide Johnson, em depoimento, explica que devido às ações do Projeto Rondon, que trouxe diversos cursos ao Território, foi oferecido aos “filhos da terra” o curso de Licenciatura Curta como única opção de formação.

Eles demoraram muito para abrir o leque do ensino superior aqui. Primeiro, eles trouxeram uma

⁹ Humaitá, Estado do Amazonas, distante 200 km de Porto Velho. Foi desmembrado do município vizinho de Manicoré (AM) pelo Decreto nº 31 de 4 de fevereiro de 1980.

¹⁰ O Território Federal do Guaporé foi criado pelo decreto-lei nº 5.812 em 13 de setembro de 1943 com terras desmembradas de Mato Grosso e do Amazonas. O nome do Território tinha como referência o Rio Guaporé que divide Brasil e Bolívia. Pela Lei nº 2.731, de 17 de fevereiro de 1956, o Território Federal do Guaporé passa a ser chamado de Território Federal de Rondônia, em homenagem ao Marechal Cândido Rondon. O Território é elevado a categoria de Estado em 22 de dezembro de 1981.

Licenciatura Curta pelo Rio Grande do Sul. E eu participei porque eu não ia perder uma oportunidade dessas, porque não tinha nada aqui. Era uma Licenciatura Curta em Letras chamada Comunicação e Expressão. Eles dividiram os candidatos dependendo da aptidão. Eram três cursos: Comunicação e Expressão, Ciências e Conhecimentos sociais. Quando terminamos essa Licenciatura Curta, não aparecia a Plena para concluirmos a habilitação (ELÓIDE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

Estes cursos oferecidos eram Licenciaturas Curtas¹¹ que formaram os primeiros licenciados no Território. A Licenciatura Curta de Ciências era de formação polivalente, abrangendo Matemática, Física e Química, sendo os interessados, selecionados por meio de vestibular e a formação era realizada durante as férias escolares, com aulas presenciais nos meses de janeiro, fevereiro e julho com os professores vindos de Bauru, quando do primeiro convênio e por docentes da UFRGS no segundo. Este modelo de curso foi o primeiro a ser utilizado na formação de professores em nível superior na região.

Ao estabelecer convênio com a UFRGS, o então governador João Carlos Marques Henrique Neto¹² tinha o objetivo de atender a necessidade da população e dotar o Sistema Educacional de Ensino com pessoal melhor qualificado (LIMA, 1993). Entretanto, apesar de alguns professores terem a oportunidade de concluir a Licenciatura Curta pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Velho, no período de 1973-1975, muitos que já atuavam há 20 anos não participaram do curso e continuaram a exercer o magistério nesta condição de leigos. (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008). Consideramos que a distância da capital às demais cidades do Estado era um dos empecilhos para a formação de professores naquele momento.

O convênio com a UFRGS não conseguiu oferecer formação a todos os professores, seja pelo número insuficiente de vagas nos cursos ou pela distância. Uma vez que ainda restaram muitos professores leigos atuando, foram oferecidos outros cursos de nível médio e de formação continuada de professores, como o Esquema I¹³, proposto no I Plano Territorial de Educação e Cultura (PTEC). O PTEC elaborado em 1975, válido para o quadriênio 1977/1980, estabeleceu procedimentos para a formação, aperfeiçoamento e atualização dos professores, especialmente por meio de programas e subprogramas especiais de forma

¹¹ O Decreto-lei nº 547, de 18 de abril de 1969 autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. (BRASIL, 1969). A implantação da Licenciatura Curta e Licenciatura Plena foi proposta pela Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. A Resolução do CFE de 11 de julho de 1974 em seu Parágrafo Primeiro assegurava o direito do portador de Curso de Licenciatura Curta prosseguir o curso para conclusão da Licenciatura Plena. Pela Resolução da Câmara de Educação Superior nº 02 Art. 1º, “os cursos de licenciatura de curta duração previstos na Lei 5.692, de 1971, estão extintos pela Lei 9.394, de 1996, assegurados os direitos dos alunos”.

¹² João Carlos Marques Henrique Neto foi Governador de Rondônia de 13 de fevereiro de 1969 a 31 de outubro de 1972 e de 23 de abril de 1974 a 20 de maio de 1975.

¹³ O Parecer CFE n. 151/70 dispõe sobre cursos especiais de formação de professores em nível técnico como o Esquema I, destinado a portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica.

acelerada, integrados ao Ministério da Educação e Cultura e Universidades, preferencialmente as da Amazônia e o Campus Avançado da UFRGS, e em parceria com o Projeto Rondon.

A oferta da Educação Superiorurgia por acompanhar o crescimento demográfico, dadas as características da região fronteiriça e de segurança nacional que o Estado ocupava, além do seu desenvolvimento econômico tanto extrativista, como agropecuário e agrícola que imprimiam uma demanda por formação de Recursos Humanos para atividades públicas e liberais.

Dando continuidade às ações de formação docente, em 1976, foram estabelecidos convênios com a Universidade Federal do Acre (UFAC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). A Ufac ofereceu cursos de Pedagogia – Licenciatura Curta, Enfermagem, Construção Civil, Heveacultura (da borracha), Topografia e Estradas segundo o Relatório de Avaliação Institucional da UNIR¹⁴ (2006). Os cursos estavam diretamente relacionados à necessidade social específica da população, em um momento em que a área da educação, saúde e estradas precisavam se desenvolver.

O convênio estabelecido entre o governo do Território de Rondônia e a Universidade Federal do Pará, em 1976 no município de Porto Velho, levou à implantação do Núcleo de Educação em Rondônia, que ofereceu habilitação em Pedagogia (Administração e Supervisão Escolar), Estudos Sociais e Letras para os professores leigos em exercício nas escolas públicas e Licenciatura Plena em Matemática e Pós-graduação em Pesquisa e Metodologia do Ensino Superior (SANTOS, 2000; CORDEIRO, 2014).

Antes dessas iniciativas, o nível superior só era acessível a quem tivesse condições financeiras de cursá-lo fora do Território, e a maioria carecia de recursos financeiros, assim, muitas pessoas ansiavam pelo oferecimento de curso superior gratuito (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008).

Garnica (2008b) explica que a classe dominante sempre foi favorecida com acesso ao ensino superior no Brasil e esse privilégio marcava sua distinção. As escolas superiores eram possíveis apenas aos filhos de quem detinha o poder econômico e político, enquanto os que não tinham poder eram destinados ‘naturalmente’ ao desprestigiado trabalho manual por não possuírem conhecimento suficiente, e, ideologicamente, precisavam ‘aceitar’ que a Nação fosse conduzida pelas mãos dos ‘esclarecidos’.

Elóide Johnson pondera sobre a diferença de oportunidades quanto à realização de estudos em nível superior por parte dos moradores de Rondônia. Segundo ela, os filhos da

¹⁴ <http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/pagina/exibir/1632>

terra¹⁵ que não possuíam condições financeiras para estudar fora do Território neste período se sentiam frustrados.

Eu tinha um sentimento porque aqui a gente não estudava o que queria, estudava o que tinha. Por exemplo, alguém que quisesse fazer Medicina - como muita gente queria -, não tinha. Aí, a gente fazia tudo que aparecia. Pedagogia, Direito¹⁶ porque não tinha o que você queria. O filho da terra que não tinha dinheiro tem essa frustração. Quem tinha dinheiro pegava um avião e ia embora fazer o curso que queria. Quem não tinha dinheiro, ficava aqui e fazia o que tinha (ELÓIDE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

O ensino superior na região era restrito a Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO), instituição pública inicialmente chamada de Fundação Universitária do Município de Porto Velho e criada pela Lei N. 108, datada de 08 de julho de 1975, assinada pelo prefeito Antônio Carlos Cabral. Ela estava localizada no antigo Porto Velho Hotel, no lugar onde atualmente funciona a Reitoria da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). A partir de 1980¹⁷, a FUNDACENTRO ofertou 150 vagas para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia, e teve um total de 1.379 candidatos inscritos, segundo o Plano Institucional da UNIR (2006). Esse número de candidatos demonstra o quanto a população desejava ingressar no Ensino Superior.

Observamos que na Região Norte, as universidades foram praticamente as últimas do país a oferecerem cursos de Licenciatura, devido à tardia criação destas instituições.

Em quatro Estados da região Norte, as universidades públicas só foram criadas a partir da década de 1980: Rondônia - 1982; Roraima - 1985; Amapá - 1986 e Tocantins - 2000. Esses quatro Estados foram os últimos do país a serem contemplados com universidades federais. Nos demais Estados dessa região, a criação das universidades ocorreu nas décadas anteriores: no Pará -1960, no Amazonas -1962 e no Acre - 1974. O quadro 1 apresenta a primeira Universidade Federal de cada Estado por ano de criação - e evidencia sua condição atual e condição anterior.

¹⁵ Elóide Johnson ao se identificar como “filho da terra”, seja nascido ou habitante que considera Rondônia como sua terra, expressa sua identidade coletiva (cf. BURKE, 2012), ao se diferenciar dos imigrantes que reconhecem Rondônia como uma terra de oportunidades. Burke (2012) define identidade coletiva em comparação a outros, e nessa situação, os moradores de Rondônia podem se perceber em um ou outro caso.

¹⁶ O curso de Direito da UNIR criado em 1985, teve seu reconhecimento em 06/02/1990, por meio da Portaria do MEC 252/90 e no Diário Oficial da União (DOU) em 08/02/1990. O curso de Medicina da UNIR, apesar de iniciar suas atividades antes de ser reconhecido, somente foi autorizado pela Portaria SESu nº 141, de 30 de janeiro de 2009. As instituições particulares Faculdades Integradas Aparício Carvalho e Faculdade São Lucas receberam autorização pela Portaria MEC nº 2.061, de 9 de julho de 2004 e Portaria MEC nº 2.077, de 13 de junho de 2005, respectivamente.

¹⁷ A FUNDACENTRO funcionou em 1980 e foi reconhecida pelo CFE, através da Portaria Ministerial n. 412, de 26 de setembro de 1984.

QUADRO 1 - A primeira Universidade Federal de cada Estado

	—		Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ	1920
1947	Universidade de Minas Gerais		Universidade Federal do Rio de Minas Gerais – UFMG	1949
1947	Universidade do Rio Grande do Sul		Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	1950
1946	Universidade da Bahia		Universidade Federal da Bahia – UFBA	1950
1892	Universidade do Paraná		Universidade Federal do Paraná – UFPR	1950
	União Escolas Existentes		Universidade Federal do Ceará – UFC	1954
	Congregou Faculdades de Belém ¹⁸		Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE	1955
	—		Universidade Federal de Goiás	1960
	—		Universidade Federal do Pará – UFPA	1960
1955	Universidade da Paraíba		Universidade Federal da Paraíba – UFPB	1960
1958	Universidade do Rio Grande do Norte		Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	1960
1932	Faculdade de Direito		Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	1960
	—		Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	1961
	—		Universidade Federal do Alagoas – UFAL	1961
1909	Escola Universitária Livre de Manaós		F. Universidade Federal do Amazonas – UFAM	1962
	—		Universidade Federal de Brasília – UnB	1962
1953	Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão		F. Universidade Federal do Maranhão – UFMA	1966
1950	Junção de Faculdades e Escolas Estaduais		F. Universidade Federal do Sergipe – UFS	1967
1945	Faculdade de Direito		F. Universidade Federal do Piauí – UFPI	1968
1960	Universidade Federal de São Paulo		F. Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	1968
1934	Fac. Fed. De Direito e Inst. Ciências e Letras		F. Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	1970
1971	Centro Universitário do Acre		F. Universidade Federal do Acre – UFAC	1974
1969	Universidade Estadual de Mato Grosso		F. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	1979
1975	Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia		F. Universidade Federal de Rondônia – UNIR	1982
	—		F. Universidade Federal do Roraima – UFRR	1985
	—		F. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP	1986
1963	Faculdade de Filosofia do Norte Goiano – FAFING		F. Universidade Federal do Tocantins – UFT	2000

Fonte: Adaptação do site do Ministério da Educação, MEC (2017).

¹⁸ A UFRPE incorporou as Escolas Superiores de Agricultura, Veterinária, e a Escola Agrotécnica de São Lourenço da Mata e o Curso de Magistério de Economia Doméstica Rural.

O Estado de Rondônia é relativamente novo, com uma identidade social e cultural ainda em formação. O Território de Rondônia somente adquiriu a categoria de Estado com a Lei Complementar nº 41, de 22 de dezembro de 1981 e a partir de um fluxo migratório intenso. Com a criação do Estado de Rondônia e o crescimento populacional acelerado houve uma necessidade imperiosa da criação de uma Universidade para o Estado.

Albuquerque e Maia (2008) explicam que a criação da UNIR deveria ter ocorrido juntamente com a criação do Estado, mas pela falta de verbas e necessidade de criação de crédito especial, esta demandou mais tempo para ser alcançada.

A criação da UNIR ocorreu pela Lei de nº 7.011 de 08 de julho de 1982 tendo como primeiro Reitor o professor Euro Tourinho Filho e o vice-reitor Raymundo Nonnato Castro. A UNIR incorporou a FUNDACENTRO que estava vinculada à Prefeitura de Porto Velho e gradativamente assumiu os cursos mantidos pelo Núcleo da Universidade Federal do Pará (que funcionou até 1985). A UNIR estava principalmente voltada ao atendimento de formação de professores oferecendo os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências – Habilitação em Matemática, Educação Física, Geografia, História, Letras e Pedagogia – Habilitação em Orientação Educacional.

Este foi o primeiro curso de formação de professores de Matemática ministrado por professores de Rondônia, com início em 1983 na capital - Porto Velho - com 30 vagas para Licenciatura em Matemática.

Nessa época, ainda havia professores leigos que necessitavam de formação. O Plano de Educação, Cultura e Desporto de Rondônia (PECD/RO) de 1981 a 1985 priorizou a formação de professores em serviço, principalmente de professores leigos, em organização modular.

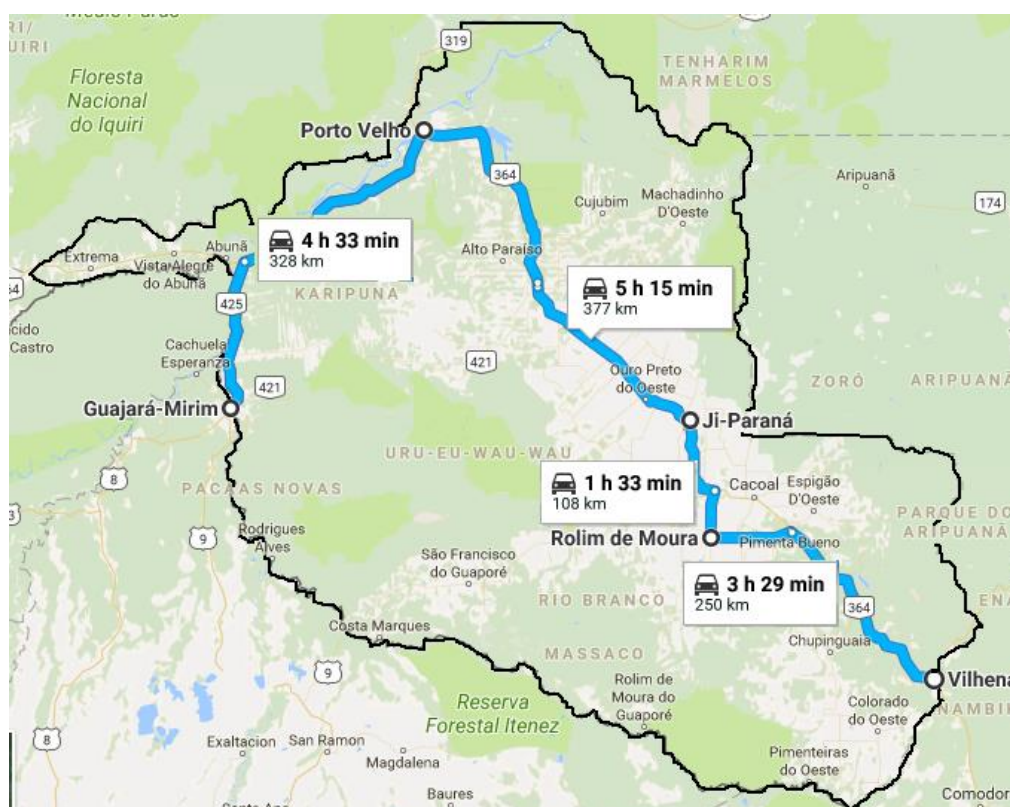
A maioria dos professores leigos se beneficiaram com projetos especiais de nível fundamental e médio, como o Projeto LOGOS I, Projeto LOGOS II e o Projeto Fênix Curso de Suplência Profissionalizante em nível de 2º Grau – Habilitação Magistério, que contemplava também o Ensino Fundamental, da década de 1990. Ambos foram desenvolvidos pelo Centro de Estudos Supletivos (CES), e Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos (NACES), além do Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos (PROFORMAÇÃO) (NÖRNBERG, 2003; CORDEIRO, 2014; GOUVEIA, 2016).

O governo do Estado precisava, de fato, eleger a Educação como uma de suas prioridades, e oportunizar cursos especiais de formação em serviço, principalmente se

considerarmos que alguns professores atuavam na escola primária sem haver cursado os primeiros anos do ensino secundário.

O crescimento populacional do Estado de Rondônia também estimulou a política de interiorização regional das atividades acadêmicas de 1986-1989. Tal interiorização foi necessária para atender à demanda de formação, dadas as longas distâncias entre Porto Velho e as demais cidades do Estado, principalmente as do sul, como nos mostra a Figura 1.

Figura 1 - Mapa de distâncias entre os municípios de Rondônia



Fonte: Google.com.br/maps, 10 mai 2017.

Durante este quadriênio (1985-1989), com a política de interiorização e de regionalização de suas atividades acadêmicas, ocorreu, na UNIR, o primeiro Projeto Norte de interiorização (1988) em atendimento à necessidade da comunidade e às disposições transitórias da Constituição Federal de 1988, que no Art. 60, Parágrafo único, expõe: “Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, [...] as universidades públicas descentralizarão suas atividades, de modo a estender suas unidades de ensino às cidades de maior densidade populacional” (BRASIL, 1988).

Neste período a discussão sobre a educação no país se intensificou e a Constituição demonstrou preocupação do poder público com o elevado índice de analfabetismo, baixos níveis de formação dos professores do ensino primário e secundário e a demanda crescente

pela educação básica. Ela estabeleceu em seu Art. 60 que “o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o art. 212¹⁹ da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental”. (BRASIL, 1988).

Com o processo de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória (7 a 14 anos) influenciada pela promoção das políticas educacionais do setor público houve progressiva queda nas taxas de analfabetismo, de 39,5% em 1960 para 20,1% em 1990. (IBGE, 2000).

A partir da preocupação posta na Constituição para eliminar o analfabetismo, ocorreu a abertura de instituições superiores públicas no interior do país e ampliação de cursos de formação de professores. Em 24 de maio de 1989, o Conselho Federal de Educação autorizou o funcionamento de cursos fora da sede da UNIR, com a criação do campus de Ji-Paraná²⁰, Cacoal, Guajará-Mirim, Rolim de Moura e Vilhena. Esta iniciativa representou um marco na institucionalização da educação no Estado e, sobretudo, da formação de professores para a região, uma vez que a enorme distância entre as cidades impedia muitas pessoas de se habilitarem.

A Resolução nº 044/CD, de 14 de outubro de 1988 aprovou a implantação de Cursos Superiores nos municípios de Ji-Paraná, Vilhena e Guajará-Mirim. Esta medida foi tomada considerando que a UNIR – “única do Estado – deverá empreender projetos de interiorização que atendam a todo o Estado no que se refere ao ensino, à pesquisa e à extensão.” (UNIR, 1988, p. 1). Neste sentido, a UNIR deve promulgar o saber e sanar as dificuldades de um Estado “carente em pessoal docente graduado que atenda às necessidades e satisfaça à política de Educação desenvolvida no Estado”. (Ibidem)

Conforme o Plano de Diretrizes 1999-2002 da UNIR, esses cursos foram aprovados para expandir o oferecimento do Ensino Superior em Rondônia tendo em consideração a vontade da sociedade. Inicia em “1988 o processo de interiorização, instalando-se em áreas geo-educacionais estratégicas” com a justificativa de atender “à legítima aspiração da sociedade”. Por meio da interiorização, a UNIR implantou o curso de Ciências inicialmente nos municípios de Ji-Paraná e Vilhena. Em 1989, também foram contemplados os municípios

¹⁹ O artigo 212 determina os percentuais mínimos que a União, Estados e Municípios devem aplicar na manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo 18% para a União e 25% para os Estados e Municípios.

²⁰ *Campus* de Ji-Paraná, à época da criação chamava-se *Campus* de Urupá, segundo a autorização do Convênio 001, de 24 de junho de 1988 celebrado entre a UNIR e o Município de Ji-Paraná assinado pelo recém Reitor Álvaro Lustosa Pires e o prefeito Roberto Jotão Geraldo.

de Cacoal, Rolim de Moura e Guajará-Mirim, com instalação dos cursos de Letras, Pedagogia e Ciências Contábeis. (UNIR, 1999c, p. 5).

Essa medida foi tomada imediatamente após o curso de Licenciatura em Ciências – Habilitação em Matemática em Porto Velho ser reconhecido em 9 de março de 1987, pelo parecer 197/87 do Conselho Federal de Educação. Este não supria as necessidades de formação de professores no Estado para atender a crescente demanda na área e o projeto de interiorização da UNIR foi aprovado com a finalidade de oferecer cursos de Graduação a regiões do interior do Estado e melhorar as condições de infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As Licenciaturas Curta em Ciências no Campus de Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena iniciaram seu funcionamento a partir do projeto de interiorização apoiado pelo Ministério da Educação. Foi uma oportunidade para que professores leigos e pessoas interessadas em atuar com Matemática conseguissem se formar fora da capital.

O primeiro curso da interiorização foi autorizado pelo Processo 23000.030773/86-15 de 3 de setembro de 1987, que regulou o funcionamento de curso de Ciências, Licenciatura de 1º grau, nos municípios de Ji-Paraná e Vilhena. O curso foi aprovado pelo Parecer nº 1050/87, de 1 de dezembro de 1987 que determinou a carga horária de 1980 horas a ser integralizada em três anos. A UNIR, com o objetivo de iniciar o "Projeto Norte de Interiorização" solicitou a autorização para funcionamento do curso de Ciências-licenciatura de 1º grau nos municípios de Ji-Paraná e Vilhena, com 30 vagas anuais em cada um, visando posterior complementação na habilitação plena em Matemática.

As Resoluções nº 051, 052 e 053/CONSEPE/UNIR de 22 de novembro de 1990 estabeleceram alterações no currículo pleno do Curso de Licenciatura em Ciências de 1º grau do Campus de Ji-Paraná, Vilhena e Cacoal, respectivamente. Esse curso possuía 143 créditos (2145 horas) para sua integralização, com duração de 3 a 5 anos. Em seu Art 4º previa que os Licenciados nesse curso “terão assegurados o direito para lecionar disciplina do 2º grau, mediante prosseguimento de estudos realizados em Licenciatura Plena em Ciências com Habilitação em Matemática ou Habilitação Plena em Matemática”.

Barroso Junior foi designado pelo então Reitor Antonino Martins da Silva Júnior²¹ para realizar a interiorização da UNIR nestes *campi*, a iniciar pela implantação do curso de Ciências.

²¹ Reitor Antonino Martins da Silva Júnior segundo Reitor “*pró-tempore*” (28/06/1985 - 17/03/1988) oriundo da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

O Reitor me disse: “eu tenho que conversar contigo. Eu tenho uma missão para você”. Eu disse: “mais uma missão para mim?” “é o seguinte. Nós vamos começar a implantar cursos em campi da Universidade no interior. O primeiro curso que vai ser implantado vai ser o de Ciências”. Eu creio que o curso foi escolhido a partir do levantamento que eu, o Reitor e o Lélío [consultor do MEC] fizemos para o nosso curso. Por causa deste trabalho que nós executamos para ver o perfil do curso que era necessário, eles escolheram o curso de Licenciatura em Ciências que era o que o Estado estava realmente precisando. (...) Quando o Reitor me fez esse desafio, eu disse para ele: “professor Antonino, como é que vocês vão colocar um curso desses no interior se a gente aqui não tem estrutura?” (...) ele disse: “Eudes, é o seguinte. Vá. O que você precisar, me telefone. Você vai entrar em contato com o prefeito, que é o Jotão²² e lá ele vai mostrar um local onde o curso vai funcionar, ele tem algumas coisas que ficaram definidas. A prefeitura vai colaborar, a Secretaria estadual vai colaborar, os professores serão cedidos pelo Estado. Você vai organizar toda a estrutura administrativa e selecionar os professores”. Aí eu disse: “tudo bem, se é desse jeito, vamos lá”. Mas eu disse: “professor, ainda não sei como é que será isso”. Ele garantiu: “não se preocupe. Eu tenho o apoio do Ministério da Educação” (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

A indicação do prefeito Jotão é um indício que a escolha dos municípios escolhidos para a interiorização perpassou por questões políticas, pois nos leva a acreditar que os prefeitos desses locais não apenas manifestaram interesse em ter um polo da UNIR em seus municípios, eles assumiram como contrapartida tanto apoio político para oferecer as condições de funcionamento dos cursos, quanto a estrutura local, material e de pessoal.

Com a expansão da UNIR para o interior do Estado, ocorreu inicialmente a oferta de cursos de Licenciatura Curta nos novos *campi*²³ para suprir a demanda das escolas de Educação Básica em relação a professores qualificados.

Essas Licenciaturas, por estarem espalhadas pelo Estado, foram de certa forma, a base de sustentação para o PROHACAP, no qual os locais escolhidos para a interiorização se tornaram os polos do PROHACAP. A estrutura pessoal e material da interiorização contribuiu para a escolha dos polos do curso. Inferimos que um dos motivos de a UNIR ser escolhida para abrigar o PROHACAP é por ser a única Universidade multicampi do Estado.

Segundo Souza (1991), a ideia de criar um Curso de Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática era a de formar um professor de Matemática que compreendesse aspectos básicos das Ciências Físicas e Biológicas além de Matemática e, a partir desse conhecimento fosse capaz de integrar essas disciplinas.

O *campus* de Ji-Paraná recebeu os cursos de Ciências com habilitação em Matemática (1988) e Pedagogia com habilitação em Magistério e Supervisão Escolar (1989). O *campus* de

²² Roberto Jotão Geraldo foi Prefeito de Ji-Paraná de 31 de janeiro de 1983 a 1989.

²³ Somente em 1991 os núcleos da UNIR no interior foram elevados à categoria de *campi* universitário. (UNIR, 1997, relatório das ações do PAIUB). Pela Resolução no 061/CONSUN, de 12 de novembro de 1991, que institui a estrutura organizacional dos *Campi* do Interior e dá outras providências, em seu art.1º ficam instituídos os *campi* do interior com as seguintes denominações: Campus de Cacoal, Campus de Guajará-Mirim, Campus de Ji-Paraná, Campus de Rolim de Moura, Campus de Vilhena.

Vilhena recebeu os cursos de Ciências (1988) e Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas (1989). O *campus* de Guajará-Mirim iniciou suas atividades com os cursos de Pedagogia e Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas (1989). O *campus* de Cacoal ofereceu os cursos de Licenciatura em Ciências (1º grau) e Ciências Contábeis (1988). O *campus* de Rolim de Moura ofertou o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Magistério e Supervisão Escolar, e Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas (1988). A Resolução nº 045/CD, de 14 de outubro de 1988 aprovou a implantação de Cursos Superiores nos municípios de Cacoal e Rolim de Moura e a Resolução nº 044/CD, de 14 de outubro de 1988 autorizou a implantação de Cursos Superiores nos Municípios de Ji-Paraná, Vilhena e Guajará-Mirim. A Resolução nº 046/CD, de 14 de outubro de 1988 aprovou edital, normas e programas do concurso vestibular de 1989 para esses cursos. As vagas foram destinadas aos *campi* de Porto Velho, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Vilhena, Cacoal e Rolim de Moura. O *campus* de Ariquemes iniciou seu funcionamento com o Curso Parcelado de Pedagogia (1992) e o Curso de Informática oferecido em 2004.

Na década de 1980, os cursos da interiorização eram um anseio da sociedade e o curso de Matemática de Ji-Paraná, que surgiu com essa proposta de interiorização possuía vestibular muito concorrido, pois não havia muitas vagas. Segundo Cardoso,

O curso de Matemática mais próximo era em Porto Velho, então vinha gente até de 120 quilômetros para estudar em Ji-Paraná, vinha todo dia e voltava. Tinha poucas opções, não era igual hoje que tem curso de Engenharia, tem curso de tudo que é área aqui na região, na nossa cidade, ou em cidades próximas, naquela época um curso superior era raríssimo aqui em Rondônia. Então, como só tinha Matemática e todo mundo queria fazer, o vestibular era concorridíssimo aqui, chegava a ter até 30 candidatos por vaga no nosso curso. E hoje a gente não está preenchendo a turma toda, às vezes você tem uma turma que é para 50 alunos, costumam aparecer 25, metade só, enquanto a realidade na época era bem diferente (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Em busca de informações sobre outros cursos de Matemática no Estado, localizamos a Resolução nº 033/ 89 CONSEPE, de 14 de dezembro de 1989 que aprovou na UNIR a criação dos cursos de Ciências (habilitação em Matemática) em Ariquemes, com implantação prevista para 1991. O Departamento de Ciências Exatas em Ji-Paraná aprovou a abertura de duas turmas de um projeto especial para Complementação de estudos voltados aos professores que cursaram a Licenciatura Curta de Ciências. Este curso era necessário visto que somente em 14 de dezembro de 1996 ocorreu a primeira formatura de Licenciatura Plena neste campus. Para os professores formados antes dessa data foi oferecido o curso de Complementação durante o

período de 1993 a 1995. O curso de Licenciatura Curta foi extinto por meio da LDB (BRASIL, 1996). A matriz curricular para a plenificação foi aprovada com 990 horas, pela plenária do Conselho de Campus (CONSEC) em 19 de maio de 1993, e autorizado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) via Portaria 101 de 13 de outubro de 1993. A ocorrência desses cursos, embora não contínuos, colaborou com a formação de professores de Matemática no Estado.

A Resolução nº 006/CONSUN, de 5 de setembro de 1989 que definiu política de interiorização da UNIR confirmou a continuidade dos cursos existentes no interior e estabeleceu como condições necessárias para oferecimento dos serviços educacionais o apoio dos municípios sede dos Cursos até o final de 1991. A colaboração financeira das prefeituras era referente à construção e manutenção das instalações físicas e também quanto aos equipamentos, acervo bibliográfico, material permanente e de consumo e pessoal de apoio.

Havia necessidade de professores com nível superior para trabalhar nos novos *campi*, ademais os próprios formadores do Curso de Matemática em Porto Velho, em sua maioria, não eram formados na área conforme os depoimentos de Sousa e Barroso Junior. Barroso Junior lecionou na UNIR a partir de 1985 e relata como era o quadro de professores nesse período.

Só tinha a Maria das Graças do Estado do Acre e o Roberto Pires do Estado da Paraíba, dois matemáticos. E os outros eram os engenheiros: José Luiz Sherer do Estado do Rio Grande do Sul, o Eduardo Allemand Damião do Estado do Rio de Janeiro e Luiz Alberto Marques Grangeiro do Estado da Paraíba, estes davam aulas na matemática e nos outros cursos diurnos e noturnos. O João Batista Zibetti do Estado do Rio Grande do Sul, já falecido, e o Alexandre Augusto Moreira do Estado de São Paulo, davam aulas de matemática nos cursos noturnos, já os estatísticos eram todos do Estado do Ceará, Gilson Medeiros e Silva, Rosália Maria Passos da Silva e o José Marcelo Farias, que trabalhavam com as disciplinas nos cursos noturnos: Administração, Contábeis e Economia. E eu comecei na Universidade trabalhando com Álgebra Moderna, Instrumentação de Ensino pela manhã, e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado a tarde e a noite. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Observamos a carência de professores de Matemática para atuar nos cursos de Ciências fora de sede. O Processo 23000.030773/86-15 de 3 de setembro de 1987 propõe cinquenta professores para atuar nesses cursos e apenas oito são indicados para lecionar disciplinas de Matemática. Entre esses, quatro são graduados em Matemática: Carlos Vinícius da Costa Ramos; José Ramos da Silva; José Eloi Lino e Nina Paul. Os demais são formados em áreas afins, como Cirilo Shoiti Tsuno graduado em Engenharia Elétrica; Cláudio Gomes da Silva graduado em Engenharia Civil; Gilson Medeiros e Silva, graduado em Estatística e Gilson Medeiros e Silva, graduado em Estatística e Especialista, sendo este último o único

professor que possuía pós-graduação. Pelo exposto, os cursos de graduação propostos nos *campi* do interior careciam de profissionais formados em Matemática, sendo que, mesmo esses profissionais poderiam ampliar sua formação para melhor atender a Universidade.

Não temos elementos para responder por que a professora Nina Paul, única mulher desta lista a ser indicada para lecionar Matemática a partir de 1987 foi preterida para assumir disciplinas de Matemática na avaliação desse Processo. Os demais professores, mesmo não sendo graduados na área, foram aceitos para lecionar Matemática nos cursos da UNIR. Questionamos se não existe outro motivo além da justificativa apresentada de que os professores “não apresentam qualificação suficiente para assumir as disciplinas para as quais foram indicados.” (MEC, 1991, p. 12). A exclusão da professora não nos parece ser tomada apenas “analisando a qualificação dos professores” como aponta o documento, visto que ela possui graduação em Matemática. (Ibidem). Destarte, o processo concorda com a substituição desta professora “por professores com melhor titulação.” (Idem, p. 15). Em nosso entendimento, a professora Nina possui titulação adequada: a graduação na área específica de Matemática, diferente dos que possuem bacharelado em Estatística ou Engenharia.

Na UNIR Porto Velho havia muitos engenheiros lecionando nos cursos de Licenciatura. Segundo Barroso Junior, “*havia necessidade deles para formar o quadro*”, mas tais profissionais não davam prioridade para a docência.

Em Porto Velho grande parte do quadro era composta por engenheiros e a maioria deles atuava nos cursos à noite, porque de dia trabalhavam em sua profissão. Para eles, lecionar na Universidade era um “bico”, ser professor era um “bico”, mas também era um status para quem trabalhava na UNIR. Agora, para se dedicar exclusivamente à educação havia poucos profissionais, o primeiro quadro de professores a gente foi completar depois de 1988, quando tivemos profissionais dedicados na área de educação. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Freire defende que não podemos aceitar que a atividade docente seja considerada um “bico”. “Como profissionais idôneos – na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores – que eles devem ver-se a si mesmos e a si mesmas.” (FREIRE, 2001a, p. 75).

Esses engenheiros professores eram contratados como colaboradores horistas pelo regime CLT, e somente em 1988, houve um plano efetivo de carreira para esses profissionais. Em março de 1990 ocorreu na UNIR concurso para docente destinado aos municípios de Porto Velho, Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena. Barroso Junior (depoimento oral em 10 ago. 2017) declara que havia necessidade de “*gente formada em Matemática. E com uma visão para ser professor. [...] Conseguimos 12 vagas para contratação, vagas criadas pelo MEC que foram*

muito disputadas com os outros departamentos”. Desses 12 aprovados²⁴, todos eram migrantes e apenas três eram formados em Matemática.

Quanto ao corpo discente, segundo Barroso Júnior e Sousa, havia muitos migrantes e profissionais que lecionavam Matemática no Estado sem formação nos primeiros cursos de Licenciatura em Matemática da UNIR Porto Velho. Para Sousa e Barroso Junior (depoimento oral em 10 ago. 2017) “*essas primeiras turmas fizemos justamente um trabalho atendendo uma demanda reprimida que existia no Estado, de profissionais formados da área*”.

No entanto, como havia poucos professores trabalhando no Estado que possuíam Licenciatura em Matemática, Barroso Junior juntamente com a professora Roseni Monteiro de Freitas do Departamento de Educação elaboraram uma proposta de “treinamento²⁵” em 1991 para professores de Matemática de todo o Estado que foi ampliada pela Secretaria Estadual de Educação. Ele explicou:

Este projeto envolveu todo do Departamento de Exatas e o treinamento de Matemática foi estendido para todo o Estado. Foi uma experiência grandiosa. Eu, inclusive, fiz o plano de cada professor em cada município antes de ele ir trabalhar. Eu fiquei responsável por Colorado do Oeste, Cabixi e Costa Marques. Recebemos tanto apoio que fui até de avião do governo à Costa Marques. Depois da realização do treinamento de Matemática, eles transformaram o projeto para abranger outras áreas de conhecimento. (...) Eu acho que só depois eles perceberam a grandiosidade do projeto, com a repercussão que houve no Estado a partir desta capacitação. (...) Logo após a repercussão desse treinamento, eles começaram a pensar em oferecer um projeto maior de capacitação, para habilitar esses profissionais. Eles observaram com este projeto que a Universidade tinha capacidade de ajudar estes profissionais e idealizaram um projeto que não fosse no nível de um treinamento, mas de habilitação. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

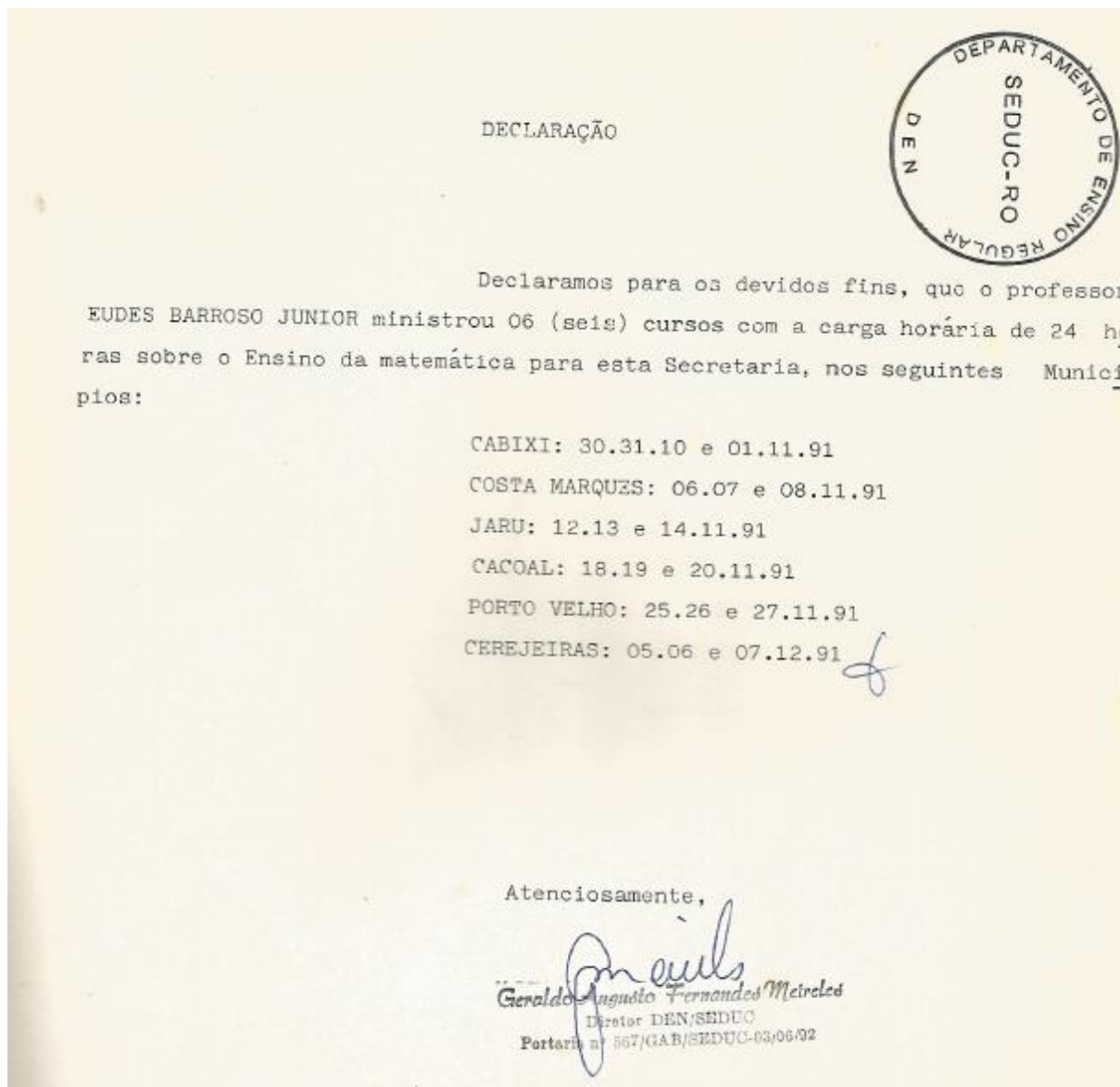
Esse treinamento de professores de Matemática foi a primeira parceria entre Universidade e a Secretaria Estadual de Educação para oferecer formação aos professores que ensinavam Matemática. Desse curso, temos a declaração de participação de Barroso Júnior nos municípios de Cabixi, Costa Marques, Jaru, Cacoal, Porto Velho, Cerejeiras de 30 de

²⁴ Barroso Junior declara que autorizou a contratação de 12 professores para municípios de: 1- Porto Velho, 2-Ji-Paraná, 3-Cacoal e 4-Vilhena, são eles respectivamente: 1-Ana Luzia de Souza e Silva – formação em Física, origem Manaus, 1-Flávio Batista Simão – formação em Estatística origem Paraíba, 1- Gerson Flores do Nascimento – formação em Matemática, origem Guajará Mirim, RO, 1- Valdir Alves Facundo - formação em Química, origem Ceará, 2- Artur de Souza Moret – formação em Física, origem Rio de Janeiro, 2-Beatriz Machado Gomes – formação em Química, origem Minas Gerais, 3-Carlos Vinícius da Costa Ramos – formação matemática, origem Paraíba, Francisco de Assis Pinto Cândido – formação em Física, 4-Iedo Luiz Martinovsk-formação em Matemática, origem Paraná, 4-Maria Lúcia Ribeiro – formação em Engenharia Química, origem São Paulo.

²⁵ Treinamento era o termo utilizado para formação de professores na década de 1970 (MARIN, 1995), porém encontramos ocorrência em Rondônia também nas décadas de 1990 e 2000 em jornais, como *Folha de Rondônia* (EDUCAÇÃO..., 2001), em documentos como o PQE/RO (1992/1995) e, nesse caso, Barroso Júnior destaca que foi utilizado para designar o curso de ensino de Matemática planejado para promover habilidades matemáticas aos professores leigos da Rede Estadual de Ensino.

outubro a 7 de dezembro de 1991, como professor da disciplina Ensino da Matemática, conforme disposto na Figura 2.

Figura 2 - Declaração de participação no Curso de Treinamento (1991)



Fonte: Arquivo pessoal de Barroso Júnior

Este curso foi precursor das Licenciaturas Plenas Parceladas e do PROHACAP. Nas palavras de Barroso Júnior: “Logo após este projeto de treinamento dos professores do Estado, eles elaboraram o projeto Licenciatura Parceladas e depois o PROHACAP, que era um programa de formação de habilitação de professores.” (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017). A partir desses projetos, a UNIR passou a desempenhar um papel estratégico no desenvolvimento do interior de Rondônia e de sua sociedade. Com a criação dos Cursos Parcelados, a UNIR passou a ter 1580 alunos, sendo 1100 no interior e

480, na capital, segundo o Projeto de Consolidação do Desenvolvimento Institucional da UNIR de 2009 (UNIR, 2009a).

Os Cursos Parcelados e o PROHACAP formaram professores em nível superior, exigência declarada na LDB 9.394/96. Esta lei determinou que “até o fim da Década da Educação²⁶ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A Lei 9.424/96²⁷ estipulou um prazo de cinco anos para os profissionais obterem a habilitação necessária ao exercício das atividades docentes (Artigo 9º § 2º). Para solucionar o problema da formação, a LDB em seu artigo 80, atribuiu ao Poder Público o papel de “incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades e de educação continuada”, e no artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, afirmava que “cada município e supletivamente o Estado e a União, deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 1996). O art. 5º da Resolução CEB/CNE nº 3/97 estabelece que, em cumprimento ao disposto nos artigos 67 e 87 da Lei nº 9.394/96, os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço”.

O Plano Nacional da Educação (PNE) argumenta a favor dessas “propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino”. (BRASIL, 2000, p. 44)

Somente em 1992, o Curso de Ciências Licenciatura Plena com Habilitação em Matemática de Porto Velho passou a ser Licenciatura Plena em Matemática.

A implantação do curso de Licenciatura Plena em Matemática em Ji-Paraná em substituição à Licenciatura de Ciências também ocorreu em 1992 devido às solicitações dos licenciandos ao perceberem que a formação apenas em nível de 1º grau não atendia à demanda de profissionais habilitados no Estado. A Licenciatura Curta foi criada pela Lei Nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), em seu artigo 30 como uma formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries. Esta Licenciatura somente foi extinta em determinação ao disposto no artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996) complementado pelos Pareceres CNE/CES Nº 630/97 e CNE/CES Nº 431/98, sendo expressa também na Resolução CNE/CES Nº 2, de 19 de maio de 1999.

²⁶ A LDB (BRASIL, 1996) declara em seu Art. 87º que “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”.

²⁷ A Lei n.º 9.424 de 24 de dezembro de 1996 dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Apesar dos esforços para a criação da UNIR e a urgência para que ela atendesse a formação de novos profissionais, especialmente na área da educação, os cursos de Matemática após a interiorização funcionaram de forma contínua apenas em Porto Velho e Ji-Paraná, porque em Vilhena e Cacoal funcionaram de forma esporádica, segundo informação de Carlos Vinícius da Costa Ramos, que atuou como primeiro professor contratado e coordenador no Curso de Ciências/Habilitação em Matemática da UNIR, no Campus de Cacoal que ocorreu no período de 1990/1991 e 1995/1996 segundo a Portaria nº 59/GR e Portaria nº 398/GR. O Plano de metas da UNIR (95/98) destaca que as atividades acadêmicas foram reordenadas através de políticas de interesses dos *campi* do interior. Desta forma, foi proposto para o *campus* de Cacoal “a suspensão das entradas regulares dos cursos de Matemática e Pedagogia” (UNIR, 1995). Devido a esses cursos serem descontinuados, houve a necessidade de cursos especiais para a formação de professores de Matemática. O curso no Campus de Vilhena foi autorizado pela Resolução 101/CONSEPE, de 13 de outubro de 1993.

Procuramos uma possível explicação para o fechamento dos cursos nos documentos e depoimentos orais. O Parecer 660/93 informa sobre o pedido de reconhecimento de vários cursos da UNIR ministrados fora de sede. As cinco Comissões Verificadoras responsáveis por avaliar o reconhecimento dos cursos da UNIR sugeriram que alguns cursos fossem interrompidos no ano de 1992. A UNIR, em atendimento às Comissões Verificadoras elaborou e aprovou, por meio da Resolução 66/92 - CONSUN o Programa de Qualidade Educacional (PIQUE) “redimensionando o oferecimento de cursos e concentrando os recursos por área de conhecimento, segundo a especificidade de cada município”. (p. 5)

O PIQUE estava interessado em “concentrar recursos por área de conhecimento”, ou seja, pensava-se em transferir recursos materiais e profissionais para um polo visando a otimização dos recursos. (Ibidem). O Processo SET.000218/95 informa o fechamento do curso de Matemática em Vilhena. Esse documento indica que era dispendioso manter um curso com poucos alunos, “do ponto de vista econômico, os custos de manutenção do curso de Matemática no Campus de Vilhena serão extremamente elevados, uma vez que possui apenas 06 (seis) alunos e todos iniciando o curso (1º período).” (UNIR, 1995, p. 1).

Os professores Barroso Junior e Sousa explicaram que a partir do PIQUE, na gestão do Reitor e Vice, José Dettoni²⁸ e Ari Oti, algumas medidas foram tomadas para que a área de Exatas concentrasse o atendimento no campus de Ji-Paraná. Dessa forma, o curso de Matemática oferecido nos outros *campi* seria descontinuado. Ao invés de oferecer mais vagas

²⁸ José Dettoni foi o primeiro Reitor eleito pela comunidade universitária.

nos cursos de Licenciatura, em função da contenção de despesas, a UNIR concentraria o curso em um único local dificultando ainda mais a possibilidade de formar professores de Matemática no Estado.

Essa medida perdeu força em Porto Velho devido à mobilização dos professores e alunos que defenderam a continuidade do Curso. Sousa afirma que os professores e alunos fizeram cartazes e faixas a favor do Curso. Barroso Junior destaca

Ao sabermos desse planejamento, o curso em Porto Velho já estava para ser extinto. Nós fizemos um movimento onde teve uma participação muito grande da professora Graça (Sousa), dos alunos, dos professores em reivindicação pela continuação do curso de Matemática em Porto Velho e ele teve uma repercussão positiva. E nesta época, Cacoal mostrou outro direcionamento para os cursos de seus campi e o curso de Ciências em Cacoal fechou. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

A página da UNIR acrescenta que houve “um conjunto de forças políticas da UNIR” que determinariam as áreas em que cada campus deveria assumir e informa que em Ji-Paraná, o professor Nelson Escudero²⁹ “lutou para a continuação do curso de Pedagogia, que deveria fechar” e com apoio da comunidade esse não foi extinto. (HOMENAGEM..., 2016).

Com a implantação desse Programa de Qualidade Educacional observamos que não havia interesse em oferecer cursos de Licenciatura em Matemática em diferentes *campi* da UNIR. Os cursos especiais de formação de professores em Rondônia, por outro lado, foram incentivados em diversos períodos, mas o nível superior somente a partir da década de 1990 com o Curso Parcelado e o PROHACAP. Cursos realizados em regime de urgência foram desenvolvidos em vários Estados brasileiros, e principalmente após a LDB Lei 9394/96, que indicou o prazo de dez anos para formar em nível superior os docentes da escola básica. Ao nos interessamos por compreender mais sobre o oferecimento de cursos especiais de formação de professores em nível superior após a LDB efetuamos uma pesquisa bibliográfica (cf. EVANGELISTA; BRITO, 2018) na qual descrevemos nove programas implantados na Região Norte entre os anos de 1997 a 2002: PROHACAP em Rondônia, Pró-saber - Formação inicial de professores em nível Superior no Acre, PEFPEB - Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica no Acre, Licenciaturas modulares por convênio da UNIFAP no Amapá, PEFD – Programa especial de formação docente no Amazonas, Programa de Interiorização das Licenciaturas no Pará, Licenciatura Plena em Cursos de Contrato da Universidade Federal do Pará, Licenciaturas Parceladas no Tocantins e Licenciatura por Convênio em Roraima.

²⁹ Professor Nelson Escudero faleceu 15 de junho de 2016 após atuar quase 20 anos no curso de Pedagogia da UNIR.

Ainda hoje, em Rondônia, ocorre o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), uma formação em serviço emergencial, o que nos leva a refletir se tais cursos especiais que deveriam ser exceção não estão naturalizados como modelo para políticas e estratégias de formação de professores, dada a existência de professores sem formação específica atuando em um Estado com características peculiares.

A Resolução CNE 02/1997 (BRASIL, 1997) que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio enfatiza a necessidade de tais programas em determinadas localidades:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução. Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial. (BRASIL, 1997, p.1).

Os cursos Parcelados foram regularizados pela Resolução nº 277/CONSEPE, de 23 de janeiro de 1999. O Programa foi criado por meio da Resolução nº 293/CONSEPE, de 02 de junho de 1999 (UNIR, 1999a), e sofreu alterações posteriores pela Resolução nº 304/CONSEPE/99 (UNIR, 1999b). Foi oferecido em módulos no período de férias escolares para não prejudicar o andamento do ano letivo. As aulas de segunda a sábado contemplavam a parte teórica enquanto a parte prática devia ser desenvolvida à distância, prática comum em muitos cursos especiais destinados à formação de professores em serviço.

A UNIR em parceria com o Estado, Municípios, Sindicatos de Profissionais da Educação e Fundação Rio Madeira (RIOMAR)³⁰, visando atender às recomendações do Plano Decenal de Educação³¹ (BRASIL, 1994), do Plano Decenal de Educação para Todos do Estado de Rondônia (RONDÔNIA, 1994) e da LDB (BRASIL, 1996), em formar professores que já exerciam atividade docente, e pautada em experiências de treinamento de professores realizada em parceria com o Estado e a Universidade, e dos Cursos Parcelados realizados anteriormente implantou nos anos de 2000, o PROHACAP.

³⁰ A RIOMAR é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 15 de maio de 1995, destinada a proporcionar apoio aos projetos e demandas da UNIR, de forma a agilizar nos setores onde a burocracia e impedimentos estabelecidos ao serviço público dificultam as atividades desta Universidade.

³¹ O Plano decenal de Educação para Todos culminou com a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos que estabeleceu o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade de Educação.

Poucos estudos tratam sobre a formação de professores por meio do PROHACAP. Há pesquisas que investigaram o curso de Pedagogia do PROHACAP (TOURINHO, 2004; SOUSA, 2008; TAMBORIL, 2005; SOUSA; RODRIGUES, 2008), a contribuição das mulheres, professoras leigas e alunas do PROHACAP para a alfabetização da população (TOURINHO, 2004), a relação entre a formação do pessoal docente por meio do PROHACAP e o desempenho discente no Ensino Fundamental em Porto Velho (PESSOA, 2008) e o alcance deste Programa nas diversas regiões do Estado e as percepções dos professores sobre sua formação no PROHACAP (BORGES, 2011). Uma pesquisa de iniciação científica que trata dos resultados da formação do professor de Matemática no PROHACAP na região central do Estado orientada por Albuquerque está em desenvolvimento. No entanto, não há pesquisas sobre a implantação e ações do PROHACAP na formação de professores que ensinavam Matemática que abarquem todo o Estado.

Há pesquisas que abordam a formação universitária de professores de Matemática em Rondônia como a de Ruezzene (2012), Albuquerque (2014) e Candido (2015). Embora tais pesquisas não enfoquem a formação de professores leigos, elas trazem elementos sobre a formação de professores no Estado que enriquecem nossas discussões. Ruezzene (2012) fez um levantamento dos Cursos de Licenciatura em Matemática presentes no Estado de Rondônia e identificou quatro cursos regulares, em Porto Velho e Ji-Paraná da UNIR, que atuou como a única instituição a oferecer o curso até 2004 e o curso das Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR autorizado pela portaria nº 3.298, de 18 de outubro de 2004 e da Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – FACIMED pela Portaria nº 1060, de 8 de dezembro de 2006. Acrescentamos a esses cursos, a importância dos cursos regulares de Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática da UNIR em Vilhena e Cacoal, que mesmo não sendo contínuos, contribuíram para a formação de professores de Matemática nesses locais, e nos auxiliam a compreender a história da Educação Matemática em Rondônia. Albuquerque (2014) e Candido (2015) investigaram a implantação do antigo curso de Ciências com habilitação em Matemática até o atual curso de Licenciatura em Matemática da UNIR em Ji-Paraná.

Acreditamos que esta pesquisa vem suprir a carência de compreensão sobre a formação em Matemática de professores leigos por meio do PROHACAP, no período de 1999 a 2007. Investigar os desafios e conquistas alcançadas por meio dessa formação, em serviço, de professores que ensinaram Matemática em Rondônia é importante para compreendermos aspectos importantes da História da Educação Matemática no Estado.

A partir desse cenário apresentado, a formação de professores leigos que ensinavam Matemática é um tema que nos interessa. Inicialmente nos preocupamos por compreender “Como ocorreu o processo de formação em serviço de professores, por meio do PROHACAP?” Na medida em que avançamos na pesquisa, percebemos que a formação é um movimento amplo que não se inicia nem se encerra na graduação e, embora ela seja importante, outras experiências e vivências marcaram os percursos formativos desses professores. Inquietamo-nos para investigar os percalços e percursos de sua formação: humana, política, cultural, docente e decidimos abordar “os processos tortuosos pelos quais passaram os professores do interior em suas atuações e formações” (GARNICA, 2008a, p. 206). Essas inquietações suscitaram possibilidades que se abriram para novas problematizações e, dentre elas, direcionamos a pesquisa para compreender os percursos formativos de professores de Matemática. Com essa intenção, o objetivo da pesquisa é elaborar uma interpretação histórica de percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia que atuaram como leigos.

Entendemos percurso formativo como um processo inacabado, constante e móvel, como coloca Moraes (2017), que está sempre em devir; um processo de formação do próprio professor, de sua subjetividade. Para dar conta dessa subjetividade, não ficamos restritos ao ambiente da sala de aula ou ao período de formação em instituições formais, mas consideramos “os diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional” nos quais os professores vão se constituindo, se complementando e modificando sua postura (TARDIF, 2013, p. 21). Percebemos percurso formativo de forma ampla, integradora e humana, abrangendo trajetórias singulares de professores, caminhos que percorreram em vivências no estudo, no trabalho, nas lutas e na invenção de táticas cotidianas. Empreendemos esforços para mobilizar narrativas de professores e diferentes documentos na construção de uma interpretação histórica de percursos formativos que abarcassem questões formativas e profissionais, bem como sociais, políticas e culturais, com aspectos ligados às relações pessoais e contextuais.

Nesse sentido, a produção de documentos históricos a partir das memórias de onze professores que atuaram como leigos e sete de seus professores formadores com apoio de outras fontes nos possibilitou elaborar uma interpretação histórica que “[...] apresenta-se como uma tentativa de articular as experiências contadas e é feito, principalmente, sob o ângulo do percurso de formação ao longo da vida e da sua dinâmica”. (JOSSO, 2004, p. 64).

Nesse movimento, a história não é entendida como uma ciência do passado, mas uma ciência problematizadora que, para tentar compreender o presente, se volta ao passado.

Conforme Le Goff (2003, p. 15), sentimos “a necessidade de procurar, na História, o segredo do presente. O essencial é sabermos fazer a história de que o presente tem necessidade”. Também para Foucault (2003, p. 240), a história auxilia a pensar questões do presente porque a pesquisa gira “em torno dos discursos considerados verdadeiros, os efeitos de poder específicos, mas o meu verdadeiro problema, no fundo, é o de forjar instrumentos de análise, de ação política e de intervenção política sobre a realidade que nos é contemporânea e sobre nós mesmos”.

Acreditamos que as questões relativas aos percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia são bastante complexas e necessitam de estudos históricos que possibilitem uma compreensão mais profunda para que possam contribuir com a ampliação de debates sobre o atual ensino de Matemática no Estado.

No *corpus* do trabalho, apresentamos no **capítulo 1 “Caminhos da Pesquisa”** os percursos metodológicos da pesquisa, esclarecemos ao leitor os princípios norteadores de nossa investigação, apresentando nossas percepções sobre a prática historiográfica.

Na perspectiva de perceber como se delineou o cenário da Educação Matemática com a forte presença de professores leigos em Rondônia, no **capítulo 2** intitulado “**É só chegar lá e ser professor**” utilizamos o depoimento de professores que iniciaram o Magistério como leigos no início da criação do Estado, além de outras pesquisas, documentos e legislação do período. Esse capítulo revela a presença marcante do professor leigo no Estado antes do PROHACAP, além de divulgar sentimentos, percepções de como ingressaram na profissão, de como era viver em Rondônia após a criação do Estado, as carências e os desafios do cotidiano escolar e da Matemática. Trazemos relatos de como era ser professor leigo de Matemática em escolas do interior de Rondônia realizando um paralelo com informações dessas situações em outros locais, especialmente a região Norte.

No **capítulo 3 “O Processo de Capacitação tem que ser Contínuo”** levantamos algumas motivações político-administrativas para o surgimento do PROHACAP, que no período de 1999 a 2007 fez parte do percurso formativo de muitos professores de Matemática em Rondônia. Discutimos a implantação do Programa junto às secretarias de educação. Enfatizamos a experiência da Licenciatura Plena Parcelada e os processos de criação do PROHACAP.

O **capítulo 4 “Invenção de Táticas Cotidianas”** contempla nossas compreensões sobre a formação do professor de Matemática por meio do PROHACAP. Evidenciamos algumas táticas (cf. CERTEAU, 2014) criadas pelos professores cursistas durante essa formação. Trazemos dados sobre o perfil de discentes e docentes, a estrutura física dos locais

onde o curso foi oferecido, a grade curricular, a metodologia utilizada, e as práticas de formação efetivadas. As políticas educacionais voltadas para a problemática do professor leigo desenvolvidas na região Norte, principalmente após a LDB (BRASIL, 1996) são chamadas a dialogar para compreendermos a formação de professores leigos no contexto educacional da época.

Nas considerações finais, “**Em Direção à Terceira Margem do Rio Madeira**” esboçamos algumas compreensões sobre os percursos formativos de professores de Matemática e destacamos traços próprios da sua caminhada humana, política, cultural, docente.

CAMINHOS DA PESQUISA

"Todo caminho da gente é resvaloso. Mas, também, cair não prejudica demais – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta!" (ROSA, 1994, p. 440)

O interesse em pesquisar a História de formação dos professores leigos que ensinaram Matemática em Rondônia se iniciou na disciplina “Tópicos especiais: História da Educação Matemática no Brasil”, oferecida pelo DINTER UNIR-UNESP, em 2012, pela professora Arlete de Jesus Brito. As leituras e discussões levantadas durante essa disciplina nos despertaram a curiosidade em estudar mais sobre quem foram os professores que lecionaram Matemática em Rondônia, quais eram as dificuldades para exercer essa atividade e como ocorreu sua formação em Matemática. Tínhamos o desejo de tornar conhecido que, ainda na década de 1990, existiam muitos professores leigos em Rondônia que, mesmo sem formação na área, supriam a carência do Estado com suas aptidões e força de vontade.

Naquela ocasião, estudamos a tese de Fernando Guedes Cury (2011) intitulada “Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado do Tocantins.” Este foi o primeiro trabalho que tivemos acesso na área e o achamos interessante por constituir uma história a partir de entrevistas com participantes dos cursos de formação trazendo elementos do contexto educacional e político da época da criação do Estado, o processo de migração de professores, as carências, as urgências e transitoriedades na formação de professores de Matemática em Tocantins.

Realizamos uma análise dessa pesquisa e refletimos sobre a possibilidade de conhecermos um pouco mais a respeito da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras do Estado de Rondônia, e para isso, nós solicitamos ajuda da professora Arlete. Ela se mostrou bastante solícita e interessada em nos auxiliar nesta busca. Em um evento, a professora Arlete encontrou uma professora da UNIR que trabalhou no Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP) e lhe contou sobre esse curso. Decidida a ajudar na pesquisa, escreveu um e-mail sugerindo que procurássemos documentos e orientações sobre o PROHACAP. Antes dessa solicitação, estávamos reunindo informações desse e de outros cursos emergenciais de formação de professores no Estado e tínhamos interesse especial no PROHACAP pela sua abrangência e por ser específico para a Matemática.

A partir dessa busca inicial, localizamos os trabalhos de Borges (2011), Tamboril (2005), Pessoa (2008), Tourinho (2004) e Sousa (2008) que investigaram a formação de professores leigos por meio do PROHACAP, porém, sem especificar o curso de Matemática. Esses nos auxiliaram a ter uma visão da formação oferecida aos professores leigos, em particular com informações sobre o curso de Pedagogia.

Estes trabalhos não fizeram menção à vida dos professores anterior ao ingresso no PROHACAP e conhecer a história de vida e formação de professores leigos que ensinaram Matemática em Rondônia me atraiu porque cresci ouvindo histórias de vida da minha mãe e percebendo nos relatos de sua trajetória de vida no Rio Grande do Sul, entrelaçada por sua carreira profissional – na condição de professora de nível Magistério que atuou como alfabetizadora, professora de EJA, de Matemática e de Física – os desafios, as emoções e conquistas vividas em sua formação superior realizada concomitantemente à sua atuação profissional e concluída após sete anos de dedicação a este empreendimento que lhe exigiu esforço, dedicação e persistência. Suas experiências, mesmo hoje, após muitos anos de sua aposentadoria, nos levam a refletir sobre como sua caminhada se entrelaça à de muitos outros tantos professores, como os que participaram dos Cursos Parcelados e do PROHACAP. Suas trajetórias nos ensinam, entre outras, os desafios e conquistas associados a ser professora, mãe e continuar a lutar por melhores condições de trabalho e buscar aprender sempre.

Movidas por esse interesse, trazemos um pouco da história da educação no Estado concedendo atenção às pessoas que se dispuseram a ser professores de Matemática a partir da década de 1970, seus percursos formativos considerando seu ingresso no magistério, seus modos de fazer e ser professor dadas as realidades socioculturais e políticas da época. Essa versão histórica “apresenta marcas das trajetórias vividas e, por isso, não pode ser dissociada de sua história de formação e das instituições ou dos formadores com os quais ele conviveu” (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017, p.48).

Para entendermos o contexto educacional em Rondônia na época da criação de cursos emergenciais como os Cursos Parcelados e o PROHACAP, perpassamos pela história do movimento de criação, instalação e desenvolvimento dos cursos de Matemática da UNIR, a única Universidade que oferecia Licenciatura em Matemática na época da criação do PROHACAP.

A Licenciatura em Matemática foi oferecida em instituições particulares, no Estado somente a partir de 2004 nas Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR) e, em 2006, na Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED).

No movimento de buscar conhecer pessoas que fizeram parte dessa história em Rondônia que nos relatassem sua visão da Universidade, dos cursos oferecidos, do contexto educacional da época, recebemos contribuições nas aulas do Doutorado Interinstitucional (DINTER). O professor Roger Miarka ministrou em Rondônia a disciplina “Tendências em Educação Matemática” e se dispôs a colaborar com sugestões para os projetos de tese dos doutorandos. Nesta ocasião, apresentamos nossa ideia inicial do projeto de tese que consistia em investigar a formação de professores leigos de Matemática em Rondônia. Recebemos sugestões desse professor para que desenvolvêssemos uma pesquisa em História Oral enfatizando as experiências advindas dos professores de Matemática. Ao questionarmos o campo de atuação da professora Arlete, entendemos que ela pesquisa a História da Educação Matemática estabelecida por meio da análise de fontes constituídas a partir de documentos escritos, imagéticos e entrevistas. Dessa forma, buscamos ampliar nossas fontes para ter mais elementos ao iniciar nosso estudo historiográfico.

Nessa apresentação, tivemos conhecimento que os então doutorandos Maria das Graças Viana **Sousa**³², Lenilson Sérgio **Candido**, Eudes **Barroso Júnior** e Reginaldo **Tudeia** dos Santos participaram como professores formadores³³ do PROHACAP e estavam disponíveis a colaborar com nossa pesquisa.

No entanto, não realizamos entrevistas naquele período, porque antes das entrevistas efetuamos um levantamento de documentos do curso e legislação pertinentes. Apenas em conversas informais todos eles nos reportaram o quão necessário foi esse curso para o Estado e os questionamos acerca do perfil de alunos do curso, locais onde funcionou, quantidade de professores atendidos e dificuldades que eles enfrentaram, informações apresentadas no Capítulo 3 deste trabalho.

A pesquisa foi desenvolvida no Estado de Rondônia, em busca de documentos e depoentes nos municípios em que as aulas presenciais de Matemática do PROHACAP foram oferecidas e nos cinco polos responsáveis pelo curso: Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes, Rolim de Moura e Vilhena.

Na UNIR, funcionaram vários projetos especiais para formação de professores de Matemática: Complementação em Matemática, Exames de Suficiência, Licenciaturas Plenas Parceladas em Matemática e o Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos

³² Os professores cujos nomes são citados na pesquisa autorizaram sua identificação por meio de Carta de Cessão.

³³ Escolhemos denominar formadores os profissionais que lecionaram no PROHACAP, por ser a terminologia utilizada nos documentos na época do programa para se referir a “todo profissional que promove, diretamente, formação inicial ou continuada”, bem como profissionais que desenvolvem práticas de formação para professores em escolas, universidades ou outras instituições. (BRASIL, 2002, p. 12).

de Rondônia (PROHACAP). Em busca de informações sobre este último curso, foram nossos depoentes³⁴ sete professores formadores: **Maria das Graças Viana Sousa, Eudes Barroso Junior, Reginaldo Tudeia dos Santos, Fernando Cardoso, Marlos Gomes de Albuquerque, Lenilson Sérgio Candido e Marinaldo Felipe Silva.**

Sousa é natural de Rio Branco, Acre, Licenciada em Matemática e Doutora em Educação Matemática. Foi professora da Universidade do Acre e, posteriormente colaboradora na criação da UNIR. Atuou nos primeiros cursos de graduação oferecidos pela FUNDACENTRO e engajou-se para o oferecimento da Licenciatura em Matemática nesta instituição. Foi a primeira Chefe de Departamento de Ciências Exatas da UNIR, cargo que ocupou diversas vezes em Porto Velho, onde trabalha há 37 anos.

Barroso Junior é natural do Ceará, Licenciado em Matemática e Doutor em Educação Matemática. Foi professor do Estado e como se destacou por trabalhar com feiras culturais e olimpíadas da Matemática foi convidado a lecionar na UNIR. Foi Chefe do Departamento e designado para realizar a interiorização dos *campi* da UNIR em Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena. Implementou um curso de treinamento aos professores estaduais de Matemática que, posteriormente foi reelaborado para habilitar os professores nas Licenciaturas Plenas Parceladas e, em grande escala, no PROHACAP.

Tudeia é natural de Doutor Camargo, Paraná. Após cursar Licenciatura em Ciências de 1º grau, se graduou em Matemática no Curso Parcelado da UNIR. Atualmente cursa Doutorado em Ciências Climáticas. Seu percurso formativo abarca suas experiências enquanto aluno da UNIR e, posteriormente, sua atuação de professor do PROHACAP e da UNIR.

Cardoso é de Muriaé, Minas Gerais. É Licenciado em Matemática e doutorando em Ciências de Florestas Tropicais. Após a conclusão do mestrado em Ciências da Computação, passou no concurso da UNIR e foi o segundo professor efetivo da Licenciatura em Matemática em Ji-Paraná. Ele atuou como coordenador de Matemática do PROHACAP do polo de Jaru.

Albuquerque é natural de Saloá, do interior de Pernambuco. Ele é Licenciado em Matemática e Doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Trabalhou inicialmente em Pernambuco, mas buscando maior retorno financeiro, realizou o concurso para professor do Estado de Rondônia. Passou no concurso da UNIR em 1992 e se tornou o primeiro professor

³⁴ Os entrevistados - professores formadores e cursistas do PROHACAP autorizaram sua identificação neste trabalho, porém utilizamos o nome completo somente na apresentação, ao longo do texto escolhemos usar apenas os sobrenomes.

concursado do Departamento de Matemática em Ji-Paraná. Foi coordenador do curso regular e também coordenador de Matemática do PROHACAP.

Candido é de Umbuzeiro, Paraíba. É Licenciado em Matemática e Doutor em Educação Matemática. Trabalhou na Educação Básica em Rondônia por 10 anos, período em que também atuou como professor colaborador na UNIR. Em 2005 passou no concurso dessa instituição, e como professor efetivo tem seguidamente atuado como Chefe do Departamento de Matemática e Estatística em Ji-Paraná.

Silva é de João Pessoa, Paraíba. Bacharel em Matemática, trabalhou em Fortaleza, Ceará quando passou no concurso da UNIR em 1989 e, desde então, trabalha como um dos pioneiros nesta instituição. Atualmente é doutor em Engenharia Elétrica e atua na Licenciatura em Matemática e como coordenador no Mestrado do PROFMAT da UNIR em Porto Velho.

Entre nossos depoentes estão os professores que ensinaram Matemática em Rondônia desde a década de 1980 sem formação adequada e, ao relatarem suas experiências de vida e formação, nos apontaram caminhos ao fornecer indícios, pistas e argumentos, que, cotejadas com outras fontes, levantaram questionamentos e nos permitiram tecer compreensões acerca do percurso formativo dos professores que cursaram Matemática pelo PROHACAP. Uma característica apontada por Bloch (2001, p. 73) sobre o ofício do historiador é que “o conhecimento dos fatos humanos no passado (...) deve ser um conhecimento através de vestígios”. Entendemos, como Bloch (2001), os documentos, relatos escritos e orais como vestígios, pois são marcas, perceptíveis aos sentidos, deixadas “por um fenômeno em si impossível de captar” (Idem). Os relatos dessas testemunhas ofereceram pistas, vestígios e permitiram “dar vida” às histórias relatadas. (BLOCH, 2001, p. 74).

Concordamos com Bloch (2001) quando afirma que a História é o estudo dos homens, vivendo em comunidade, no tempo. Assim, procuramos compreender os sentidos e significados atribuídos por professores leigos para suas experiências de formação até sua habilitação no PROHACAP. Para iniciar esta investigação buscamos respaldo em pressupostos teóricos da História Cultural, pois “o terreno comum dos historiadores culturais pode ser descrito como a preocupação com o simbólico e suas interpretações”, uma vez que o símbolo está presente em tudo e em todos os lugares (BURKE, 2012, p. 9). A dimensão metodológica da pesquisa cunha-se na abordagem histórico-cultural, a qual se fundamenta nos estudos de historiadores contemporâneos da História Cultural (BURKE, 2012; BLOCH, 2001; CERTEAU, 2014), na História do Tempo Presente (LE GOFF, 1990; BLOCH, 2001) e se

insere no campo de investigação da História da Educação Matemática, que segundo Miguel, Miorim (2002) inclui

todo estudo de natureza histórica que investiga, diacrônica ou sincronicamente, a atividade Matemática na história, exclusivamente em suas manifestações em práticas pedagógicas de circulação e apropriação do conhecimento matemático e em práticas sociais de investigação em educação Matemática (MIGUEL; MIORIM, 2002, p. 187).

Utilizamos documentos do curso, jornais da época e entrevistas semi estruturadas que foram gravadas, seu conteúdo inicialmente foi transcrito respeitando a forma de expressão dos entrevistados, não alterando o raciocínio nem a linguagem apresentada. Com efeito, a transcrição foi apresentada aos depoentes que solicitaram alterações para posterior autorização do texto contendo sua identificação por meio de carta de cessão.

Constituímos nossos documentos a partir dessas entrevistas, textos escritos e imagéticos (cf . DIAS, 2012). Utilizamos a noção ampliada de documento histórico, em seus diversos e variados tipos e a partir da ideia de Bloch (2001, p.79) em que “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” e, desta maneira constituímos o documento. Consideramos que o documento não é neutro ou isento de intencionalidades.

As anotações do diário de campo foram utilizadas para o registro escrito das etapas realizadas durante a pesquisa. Nele, constam resumo de informações contidas nos documentos encontrados, jornais, leis, Diário oficial da União, relatórios da UNIR, memorandos, boletins informativos, documentos sobre políticas propostas, além de informações relativas às entrevistas. A partir dele, tivemos a possibilidade de perceber os caminhos percorridos pela pesquisa no momento de explicitação dos mesmos na escrita desta tese. Este recurso foi utilizado para nos auxiliar na revisão das anotações juntamente com outras fontes, o que nos permitiu “compreensões, por exemplo, por cotejamentos (sempre parciais) entre instâncias de formação, instituições formadoras, modos de atender ou subverter legislações etc.” (GARNICA, 2014, p. 42).

Estudamos as leis para entender a política educacional segundo a LDB (BRASIL, 1971), o Plano Setorial de Educação (BRASIL, 1974), Resolução CNE 02/1997 (BRASIL, 1997), Consolidação das Leis do Trabalho (BRASIL, 1988), Constituição Federal (BRASIL, 1988), Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1994a), Plano Decenal de Educação para Todos do Estado de Rondônia (RONDÔNIA, 1994b), LDB (BRASIL, 1996), Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (BRASIL, 1999), Parecer CNE/CP nº 28/2001, Resolução

CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a), Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b), Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008), Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002c), além de resoluções e portarias.

Em busca de documentação, procuramos materiais do PROHACAP nas dependências da UNIR, Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO), Biblioteca Municipal de Ji-Paraná Dr. Cyro Escobar Ribeiro e Biblioteca Municipal de Porto Velho Francisco Meirelles. Localizamos e temos cópias das seguintes fontes documentais: convênio e editais envolvendo a criação, livreto do processo seletivo e regimento sobre o funcionamento do PROHACAP, grade curricular de Matemática do curso regular e do PROHACAP e súmula das disciplinas destes cursos, 18 apostilas do curso³⁵, horários do curso, 211 históricos Escolares, 211 diplomas, 5 fotos de formatura, modelos de declaração de matrícula, declaração de cancelamento de matrícula, declaração de conclusão de curso, apresentação do aluno para realizar Prática de Ensino I, atestado a ser validado pela escola de cumprimento de Prática de Ensino I, atestado a ser validado pela escola de cumprimento de Prática de Ensino II, atestado a ser validado pela escola de cumprimento de Estágio supervisionado, ficha para acompanhar a frequência no local do estágio, termo de compromisso do aluno na realização de Prática de Ensino I, ficha de avaliação do estagiário em Prática de Ensino I, ficha de avaliação do estagiário em Prática de Ensino II, texto para reflexão final da disciplina de Prática de Ensino I, referências sugeridas para leitura e formação continuada, 71 diários de classe e 101 reportagens distribuídos em 13 jornais.

Iniciamos um levantamento em trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* de pesquisas sobre formação de professores leigos de Matemática no país realizado no período de 1998 a 2008. Observamos que a região Norte continha poucas pesquisas em listas de dissertações e teses em Educação Matemática disponibilizados pela Revista Zetetiké, na lista de dissertações e teses sobre relações entre história, filosofia e educação matemática, defendidas de 1984 a 2004, produzida pelo Grupo de Pesquisa HIFEM - História, Filosofia e Educação Matemática (disponível em <http://www.fe.unicamp.br/hifem>). Então ampliamos a pesquisa com busca pela expressão “formação de professores” no banco de teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (acessível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>), na relação de dissertações e teses sobre formação de

³⁵ As apostilas são relativas à Teoria dos Números, Matemática I, Lógica, Álgebra, Prática do Ensino da Matemática, História da Matemática, Cálculo III, Álgebra Linear I, Álgebra Linear II, Geometria Analítica e Vetorial, Geometria Espacial, Física I, Física II, Física Experimental, Estatística e Probabilidade, Análise Real II, Métodos Numéricos e Legislação Escolar.

profissionais da educação de André (2002) e de Brzezinski (2004; 2014) especificamente procurando pesquisas nesta Região e considerando todos os cursos emergenciais de formação de professores oferecidos em todos os níveis e áreas de conhecimento. A partir da leitura e catalogação dessas pesquisas científico-acadêmicas que trataram de programas de formação emergenciais que habilitaram professores de Matemática na Região Norte, foi possível utilizar alguns apontamentos para dialogar com a formação oferecida pelo PROHACAP.

Algumas pesquisas localizadas no Banco de teses da CAPES não estavam disponíveis on-line, então entramos em contato por telefone com os cursos de pós-graduação onde os trabalhos foram elaborados e, na maioria das vezes, eles não possuíam cópias das pesquisas. Tentamos localizar os e-mails dos autores em suas publicações anteriores e enviamos solicitação de seus trabalhos para estudo. Alguns enviaram suas pesquisas, as quais foram lidas por nós. Outros não retornaram o e-mail e não constam no levantamento.

No espaço de tempo em que analisávamos essas 85 pesquisas, nós elaboramos um roteiro para entrevistas de professor formador e professor cursista e uma carta de apresentação explicando a natureza de nosso trabalho, seu objetivo e solicitando colaboração.

Para encontramos os depoentes que fizeram parte de nossa pesquisa, inicialmente nos dirigimos a UNIR Ji-Paraná e solicitamos a documentação sobre o PROHACAP. Indicaram-nos os armários que continham todos os diários de classe, documentos dos alunos, súmulas das disciplinas, grade curricular, entre outros. A funcionária da secretaria nos informou que em todos os anos que ela trabalha nesta instituição nunca viu alguém abrir aqueles armários, logo nos alertou sobre possíveis inconvenientes ao pesquisarmos neste local. Fomos autorizados a utilizar estes recursos que estavam encaixotados e desorganizados, ao que passamos a catalogá-los por turma e semestre de curso para facilitar a obtenção de informações. Havia poeira, mas não pragas, de modo que se tornou necessário o uso de máscara, luvas e jaleco, para manusear os mesmos. Ficamos quatro dias organizando esse material e o que encontramos foi importante para localizar listas de alunos por polo e a identificação de professores que ministraram as disciplinas do curso. A partir daí, nos deslocamos para a SEDUC de Ji-Paraná, onde nos forneceram informações sobre o local de trabalho de alguns dos professores listados. Demoramos três dias para procurar todos os nomes das listas.

Poucos foram os professores ainda atuantes no Estado naquele momento. Depois nos dirigimos a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e também obtivemos poucas informações sobre esses professores. Curiosos em saber o paradeiro deles, tentamos encontrar mais informações no Documento Alfa de abril de 2015, cedido pela SEDUC, que

continha a relação de todos os servidores do Estado de Rondônia, seu local de lotação, cargo, matrícula, ano de ingresso no funcionalismo público, carga horária, vínculo e cidade onde trabalha. Foi um trabalho árduo pesquisar nome por nome e por fim soubemos que alguns deles hoje trabalham como agente penitenciário, técnico educacional, cabo da Polícia Militar, escrivão da polícia, auxiliar de serviços da saúde e outros estão aposentados.

Entrevistamos dois professores que estudaram no Curso Parcelado, **Rogério Grotti** e **Reginaldo Tudeia dos Santos** (também citado como formador do PROHACAP) e nove professores que se formaram pelo PROHACAP: **José Claudio Bayer, Joselma Pinho, Maria Teresa Pereira Gomes, Rubens Carneiro Felipe, Simone Aparecida Navarro, Eliseu Sena de Andrade, Mariza Salvi, Arysmeire Cássia Mendes Caminha Dantas e Domingos do Rosário Izel Prestes do Espírito Santo**. Segue uma breve apresentação desses professores:

Grotti é natural do Paraná. Ele cursava o 1º ano de Técnico em Contabilidade quando passou no concurso para professor de séries iniciais e, devido à carência de professores, trabalhou com Matemática e Física. Fez o LOGOS II, iniciou a Licenciatura em Matemática nas Parceladas em 1993, porém no último semestre desistiu do curso. Posteriormente, concluiu a Licenciatura no curso regular em Porto Velho. Ele possui 27 anos de Magistério, com experiência na Educação Básica e no Ensino Superior. Atualmente é doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC) e professor da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

Andrade é natural de São Paulo, capital, porém seus pais são baianos. Ele se mudou para Rondônia com 18 anos, onde completou o segundo grau no Sistema Modular de ensino. Iniciou a docência em classe multisseriada após uma seleção do município de São Francisco do Guaporé. Cursou o Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos (PROFORMAÇÃO) e lecionou várias disciplinas, inclusive no Telecurso³⁶, iniciativa que levou o ensino de segundo grau até os alunos do interior do Estado. Após a conclusão do PROHACAP, ele fez Especialização em Psicologia Escolar e Mestrado em Ciências da Educação.

Bayer é de Colatina, Espírito Santo. Ele possuía Técnico em Contabilidade quando se mudou para Rondônia e atuou junto a comunidade para a construção de uma escola no interior

³⁶ O Telecurso® é utilizado como uma metodologia de teleaulas reconhecida pelo MEC que formou mais de 7 milhões de estudantes no país, sendo adotada em 10 Estados como política pública. Em Rondônia ela foi implantada “mediante parceria com a Fundação Roberto Marinho, como política estratégica da SEDUC na oferta, em sua Rede Pública Estadual de Ensino, de uma educação de qualidade”. (RONDÔNIA, 2012).

do Estado. Lecionou nessa escola multisseriada, fez o LOGOS II e o curso Adicional de Magistério com especialização em Matemática antes da Licenciatura em Matemática pelo PROHACAP. Leciona há 32 anos no ensino de Matemática e Física e atualmente ensina Matemática e Ciências no Ensino Fundamental. Cursa Mestrado em Física pela UNIR e é vice-diretor da Escola Estadual 31 de Março em Ji-Paraná.

Pinho é de Boa Esperança, Paraná. Fez Técnico em Contabilidade e passou no concurso do Estado para professora cuja exigência era 2º grau. Iniciou a docência e cursou Magistério. Começou atuar nas séries iniciais e por carência de professores, foi convidada a lecionar Matemática, o que lhe deu oportunidade de ir para a cidade. Cursou o PROHACAP de Matemática e continua como professora do Estado há 20 anos.

Gomes é de Caxias, Maranhão. Ela tinha a intenção de cursar o Técnico em Contabilidade, mas por necessidade econômica ingressou no Magistério. Mudou-se para Rondônia e iniciou sua carreira de professora em 1986. Por carência de professores ensinou Português, História, Geografia, Ciências e também foi obrigada a lecionar Matemática, disciplina que não gostava. Por desafio cursou o PROHACAP de Matemática, e hoje se realiza na profissão, como professora estadual de Matemática e Ciências.

Felipe é de Terra Boa, Paraná. Cursou Magistério e lecionou no interior de Rondônia em escola multisseriada. Sempre trabalhou com ensino de Matemática, sua disciplina preferida desde as séries iniciais. Cursou Licenciatura em Matemática no PROHACAP e especialização em Gestão Escolar. Possui 30 anos em sala de aula de Matemática. Atualmente é vice-diretor da Escola Estadual Jovem Gonçalves Vilela em Ji-Paraná.

Navarro é de Apucarana, Paraná. Cursou o Magistério e iniciou a docência em Matemática via concurso do Estado para professora das séries iniciais em Ji-Paraná. Posteriormente à Licenciatura em Matemática no PROHACAP, realizou diversos cursos buscando aperfeiçoamento, entre eles, três especializações. Atualmente, cursa Mestrado em Educação. Navarro leciona na rede pública de ensino há 20 anos e possui experiência docente em Matemática, Física e Biologia.

Salvi é natural do Paraná. Fez Magistério e trabalhou com séries iniciais na prefeitura de Porto Velho. Cursou o PROHACAP, fez especialização em Coordenação e Supervisão escolar. Atuou como formadora de professores de Matemática na UNIR e como coordenadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Atualmente, trabalha como professora de Matemática e como diretora da Escola Municipal São Pedro em Porto Velho.

Dantas é natural de Porto Velho, Rondônia. Concluiu o Ensino Médio regular, fez Magistério especial no Instituto Estadual Carmela Dutra e ingressou como concursada na

prefeitura de Porto Velho como professora de séries iniciais. Escolheu cursar Matemática no PROHACAP por ter afinidade com números desde criança, quando sua mãe era comerciante. Fez pós-graduação *lato sensu* em Matemática. Atualmente leciona Matemática no Ensino Fundamental na EJA.

Santo nasceu no Distrito de Manicoré, Amazonas. Ele iniciou os estudos escolares aos 19 anos de idade ao cursar o MOBRAL. Com o término do Magistério, foi contratado como professor de séries iniciais do Ensino Fundamental. Ele concluiu o PROHACAP e a especialização em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar. Hoje atua no ensino de Matemática no município de Porto Velho e no Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO).

No início da criação do Estado, esses profissionais trabalharam na educação, inicialmente como professores das séries iniciais e depois, por diversos motivos, ensinaram Matemática e, por vezes, outras disciplinas na condição de leigos.

Esses professores atenderam os critérios de seleção para engajamento na pesquisa: ter sido professor leigo de Matemática em Rondônia antes de se formar pelo PROHACAP, possuir tempo de atuação no exercício de magistério de mais de dez anos. O tempo se justifica por considerarmos que é importante para pesquisa conhecer a perspectiva de professores que atuaram na docência por um tempo considerável, julgando que teriam mais a contribuir em termos de vivência na profissão e experiências formativas. O modo de procura dos professores privilegiou ainda, embora não obrigatoriamente, professores que, no momento das entrevistas, atuavam efetivamente como professores de Matemática.

Esses professores cursistas e formadores do curso de Licenciatura em Matemática do PROHACAP foram entrevistados com o propósito de compreendermos suas experiências na educação do Estado, na implantação e no funcionamento do PROHACAP, bem como o significado do curso para esses entrevistados.

Cientes dos objetivos de nossa pesquisa, e com uma lista de possíveis depoentes, marcamos pessoalmente algumas entrevistas com os formadores. A primeira dessa série de entrevistas ocorreu com **Sousa**, que se mostrou solícita desde o momento em que nos conhecemos no DINTER. A entrevista foi realizada no Hotel onde estava hospedada e ficamos impressionados com a riqueza de detalhes com os quais relatou a sua versão da história. A entrevista durou uma hora e meia e foi extremamente agradável.

Na sequência entrevistamos **Albuquerque**, que foi contatado por nós em 2012 no EBRAPEM quando solicitamos ajuda na aquisição de materiais, informações sobre o curso e o convidamos para uma futura entrevista. O aceite de participação desses dois professores

formadores constou na exequibilidade do nosso Projeto de Tese. Antes de o entrevistarmos lemos sua pesquisa de doutorado (ALBUQUERQUE, 2014) e lhe fizemos algumas perguntas adicionais relacionadas a este estudo. Ele foi o primeiro professor formador a tratar os alunos do PROHACAP como heróis, ressaltando a imensa dificuldade dos mesmos na realização do curso.

Algo que nos impressionou tanto na fala de Sousa quanto na de Albuquerque foi que ambos relataram com clareza e se lembraram de determinados alunos pelos nomes.

Por indicação dos funcionários da SEDUC chegamos até o Bayer, que foi nossa primeira entrevista realizada com um professor cursista. Nós entramos em contato com ele pela manhã do dia 20 de março de 2016 e à noite ele nos recebeu na Escola 31 de Março em Ji-Paraná, onde trabalhava como vice-diretor. Ele estava portando um memorial descritivo de sua formação acadêmica e profissional e cópia de seu diploma de Licenciatura em Matemática. Foi enriquecedora a sua contribuição, pois atuou como professor sem formação de Magistério e construiu com a ajuda da comunidade a escola no interior de Rondônia, determinado a alfabetizar crianças e jovens que de outra forma não teriam acesso a Educação escolar. Gostaríamos novamente de frisar que ele construiu a escola cortando a madeira de seu sítio com seu próprio esforço, reunindo esses jovens, sendo muito mais do que um professor, mas um educador. Essa atitude de Bayer não era rara no Estado de Rondônia, outros também foram desbravadores construindo escolas.

Com essa entrevista, nossa pesquisa cresceu, pois ele ampliou nossa visão de tal maneira, que nós começamos a sentir necessidade de pesquisar a formação na prática, ao longo da vida. Desejamos despender atenção a “como cada um se sente e se diz professor.” (NÓVOA, 1995, p. 16) Entendemos como Nóvoa que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. (Ibidem).

Um aspecto marcante de Bayer é sua receptividade. Ele é um ser humano caloroso, divertido e, acima de tudo prestativo, pois sem hesitar, telefonou para sua colega e amiga **Pinho** e a convidou para participar de nossa pesquisa e ela aceitou.

Fomos pessoalmente contatá-la e conseguimos agendar para outra ocasião a entrevista. Foi uma entrevista relativamente curta, porém ela foi corajosa ao relatar aspectos do curso que outros não relataram, como por exemplo, a questão das apostilas que por diversas vezes não chegaram na data prevista, de formador que chegou a se ajoelhar na frente dos alunos exclamando: “*Pelo amor de Deus! Aonde eu vim parar? Quanta gente burra!*” (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016), além das reivindicações dos alunos.

Na sequência, entrevistamos a **Gomes**, indicada por Pinho e Bayer, uma nordestina simpática, que se disponibilizou a vir à escola no seu dia de planejamento e levou seu álbum de fotos e materiais do curso e de muita boa vontade deu sua contribuição para nossa pesquisa.

Ao nos mostrar seu álbum de fotos, sua entrevista foi espetacular, pois com o auxílio visual nós podíamos não apenas tentar ver, mas também sentir a história contada.

O nosso próximo entrevistado foi o **Candido**, contatado por nós durante o DINTER, uma pessoa que soube como entreter os nossos ouvidos. Tem uma habilidade nata para falar em público, e isso nós achamos admirável. Ele relatou as histórias de uma maneira cômica e com bastantes detalhes. As suas histórias sobre hotéis com hora marcada, posar na casa de alunos, cair no atoleiro, jogar o apagador, a matemática e as apostilas nos roubaram muitos risos.

Felipe entrou em nossa pesquisa através da indicação da SEDUC, pois é vice-diretor da Escola Estadual Jovem Gonçalves Vilela. Ele tem um jeito bastante peculiar de relatar suas histórias. Ele tem uma voz agradável que transmite tranquilidade, calma, além de ser muito otimista, pois nunca reclamou ou achou ruim as experiências passadas, ao contrário, falava delas com entusiasmo, como algo bom na sua vida, que se reflete até hoje no profissional que se formou.

Voltando aos formadores, entrevistamos o professor **Cardoso**, que entramos em contato pessoalmente na UNIR, após verificarmos nos documentos que ele foi coordenador de Polo do PROHACAP e que lecionou em todas as turmas de Licenciatura em Matemática no interior do Estado. Ele demonstrou extrema boa vontade ao nos relatar com autenticidade as suas histórias, dentre elas podemos destacar o seu banho de garrafa pet, a matrícula que não foi realizada por causa da demissão, suas viagens de avião à Costa Marques, pois não havia estradas trafegáveis que levassem às escolas para ministrar o curso.

Ele disse que essas experiências foram significativas porque ele pôde sentir na pele e aprender na prática um pouco do que os professores cursistas passaram ao participar do curso. Ele também nos cedeu documentos do PROHACAP que são importantes para nossa pesquisa.

Quanto ao professor formador **Silva**, indicado por Sousa e Cardoso, ele demonstrou bastante humanidade por ocasião da entrevista e deu uma contribuição significativa ao lembrar de vários alunos e ressaltar a importância do PROHACAP para o interior.

Avançamos nas entrevistas para a ex professora leiga **Navarro**, que fazia parte da lista da SEDUC e que demonstrou ser uma profissional esforçada, que procura excelência em tudo o que faz. Segundo seu relato, havia muita união e tranquilidade quando os professores

cursistas tentaram resolver as dificuldades do dia a dia no PROHACAP. A sua entrevista foi fácil de transcrever devido à clareza das palavras e das ideias. Algo notável na entrevista de Navarro foi um sentimento de gratidão que ela demonstrou em relação à sua formação, o qual também foi sentido por nós ao entrevistarmos a Gomes.

Quando encontramos **Grotti** pela primeira vez em 2015, achamos que ele não fosse constar nessa pesquisa porque não era aluno do PROHACAP, mas da Licenciatura Plena Parcelada. Novamente nos encontramos em 2016 e a partir da fala dos primeiros entrevistados e da leitura dos documentos que se referiam ora ao Curso Parcelado, ora ao PROHACAP como se fossem interligados – com similaridades quanto à elaboração e implantação do programa, normas que regem sua execução, público alvo, metodologia e objetivo do curso –, decidimos por compreender a formação da Licenciatura Plena Parcelada segundo a visão de Grotti.

Nessa entrevista de mais de 3 horas de duração, Grotti faz uma comparação entre o curso da Licenciatura Plena Parcelada e do regular, pois foi aluno de ambos³⁷. Ele foi muito divertido ao relatar suas experiências, pois compartilhou conosco que na prática buscou ajuda até mesmo com sua mãe e irmã. Ele nos relatou de maneira agradável e vívida aspectos sobre a migração, a construção de escolas, a carência e urgência na contratação de professores e na sua formação. Sua experiência na Licenciatura Plena Parcelada foi muito rica e ele expressou na seguinte frase: “*sozinho ninguém ia pra frente*”, que todos dependiam uns dos outros. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Grotti foi um depoente extremamente acessível e ágil na negociação do texto para assinatura da carta de cessão.

Realizamos mais uma entrevista, agora com **Andrade**, um professor cursista também localizado através da lista de alunos e indicado pela SEDUC. Ele foi pioneiro na educação no interior do Estado e soube usar de parceria como aliada no ensino, delegando responsabilidades aos alunos que sabiam mais ajudar os que sabiam menos. Ele relatou de forma bastante agradável como contribuiu ao levar o ensino de 2º grau ao interior do Estado por meio do Tele Ensino. Ele foi um dos professores que mais participou dos programas emergenciais de formação oferecidos no Estado, a iniciar pelas provas de supletivo de 2º grau na cidade, o PROFORMAÇÃO e o PROHACAP, relatando com detalhes sua passagem por esses cursos.

Como não recebemos indicação de professores cursistas em Porto Velho e não conseguimos informação via SEDUC, recorreremos à lista telefônica. Colocamos todos os

³⁷ Grotti abandonou o Curso Parcelado no último semestre dessa Licenciatura e, posteriormente cursou todas as disciplinas na graduação em Porto Velho.

nomes da lista de alunos deste polo na Telelistas e encontramos alguns números de telefones residenciais. Desta forma, chegamos até **Dantas**, que foi muito receptiva ao nos receber em seu local de trabalho, próximo da Rodoviária de Porto Velho, escola que atende jovens infratores que cumprem pena. Ficamos encantados com sua acolhida e espontaneidade. Conversando com Dantas, percebemos (e isso não sabíamos) que as aulas do PROHACAP em Porto Velho não foram todas no *campus* da UNIR, mas em diversas escolas estaduais em Porto Velho. O *campus* de Porto Velho nesta época era uma região bastante inacessível para a maioria desses professores.

Esse grupo de professores de que Dantas fazia parte era muito sociável, sempre se reunindo para alguma atividade no final de semana.

Eles, assim como tantos outros, também tiveram dificuldades, tais como, dormir no chão, comer comida estragada, alguns do grupo do sexo feminino sofreram discriminação por cursar Matemática. Notamos nas lembranças de Dantas que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas, segundo ela, a formação foi válida para sua prática.

Ao final da entrevista fomos presenteados com algumas guloseimas regionais, trufas deliciosas de cupuaçu e de castanha.

Encontramos **Salvi** por indicação de Dantas e ajuda de Sousa. Nos empolgamos nesta entrevista pela maneira como fomos recebidos. Ela é uma pessoa bastante comunicativa e diferentemente das outras vezes, conseguimos a entrevista em seu local de trabalho quase de imediato. Uma coisa que nos chamou a atenção no seu relato foi a maneira como ela se referiu aos professores formadores, alguns como monstros, outros como anjos. Ela também relatou as dificuldades enfrentadas pela discriminação e condições para estadia no curso. A entrevista de Salvi foi importante porque ela tinha em mente as crianças e o PROHACAP era voltado para a Matemática de Ensino Superior e não atendia as suas necessidades, portanto buscou aprender mais conhecimentos para lidar com seu público.

Chegamos no **Santo**, nosso próximo entrevistado, por indicação de Dantas. É uma pessoa que fala por meio das mãos e seu sorriso franco. Seu diferencial, além da história de sua vida e formação é que como professor atendia ribeirinhos que se deslocavam com voadeiras e ônibus, transportes estes que se mantêm até nossos dias. Ele é ferrenho defensor do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (SINTERO), entidade na qual trabalha hoje e que possibilitou por meio de convênio recursos para a formação deste grupo em Porto Velho.

Finalmente, entrevistamos o **Barroso Júnior**. Nos reunimos para essa entrevista na casa de Sousa. Com antecedência solicitou-nos o roteiro de entrevista e com uma rica

bagagem e documentos logo foi nos contando sobre a intensa migração para o Estado no final da década de 1980. Ele se dirigiu então a Porto Velho, com curiosidade e lá se radicou, obtendo assim um vasto conhecimento da região, das escolas, observou a precariedade existente na época com saneamento básico, saúde, endemias e energia elétrica.

A importância de Barroso Júnior nesse processo é que desde que chegou ao Estado foi participativo em todos os níveis de Ensino. Assim sendo, Barroso Júnior contribuiu para a Universidade ocupando cargos de direção e chefia na mesma, sendo posteriormente designado pelo Reitor para instalar a UNIR nos *campi* do interior, sendo um dos precursores, assim como Sousa. Ele ministrou cursos de treinamento de professores de Matemática e posteriormente foi idealizador do curso de Licenciatura Plena Parcelada, a primeira experiência de Licenciatura emergencial que possibilitou a alguns professores sua formação em Matemática.

A entrevista com as **irmãs Johnson** só foi possível por causa da indicação de Sousa. Ela nos apresentou as três professoras, hoje aposentadas, extremamente simpáticas, que nos receberam gentilmente em sua casa.

Fomos inicialmente à casa de Elóide Johnson e ela não estava, então nos dirigimos até uma paróquia, achando que ela pudesse estar lá, mas não a encontramos. O pároco local nos concedeu o endereço da família, já conhecido por Sousa, e para lá nos dirigimos.

Quando chegamos ao endereço, fomos recebidos por uma pessoa da família. Entramos e conversamos com ela; a princípio, solicitou se poderíamos realizar a entrevista em outro momento quando suas irmãs estivessem presentes. Concordamos em retornar em outra ocasião mais adequada.

Finalmente, no mês seguinte, ao retornar a Rondônia, nos encontramos novamente e por incrível que pareça, o dia coincidiu com uma data comemorativa desta família. Neste dia 29 de agosto de 2017 realizamos nossa entrevista com as três irmãs. O nosso interesse era saber, conhecer como eram as primeiras escolas, como eram recrutadas as profissionais da época, como eram formadas as primeiras professoras nas escolas normais, como iniciou o primeiro curso de Ensino Superior no Estado, como foram realizados os primeiros convênios para o estabelecimento de cursos superiores no Estado.

Essa entrevista foi importante, pois a maioria das outras pesquisas sobre formação de professores no Estado citava o curso da UFRGS como sendo o primeiro convênio a ser realizado. Porém, Berenice Johnson nos relatou sobre sua participação na primeira experiência de oferta de nível superior no Estado por meio de convênio com a Faculdade Sagrado Coração de Jesus, de Bauru. Este curso utilizou o mesmo modelo de formação do

PROHACAP para professores em efetivo exercício aprovados em vestibular, que realizaram sua formação modular em serviço na época de férias escolares.

A esta altura da entrevista nos divertimos com o comentário de Elóide Johnson sobre os primeiros universitários, que todos da região olhavam para eles admirados se perguntando se eles tinham um “*cérebro maior*” (ELÓIDE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

Confessamos que essa entrevista foi bastante agradável e produtiva porque não sabíamos de tantos detalhes sobre a História da Educação em Rondônia.

No momento da transcrição dessa entrevista, tivemos muita dificuldade, pois na gravação não conseguíamos identificar as vozes das irmãs que, em alguns trechos falavam ao mesmo tempo. Graças a depoente Sousa, as falas foram devidamente identificadas.

Demoramos uma semana, com ajuda de Sousa, trabalhando todos os dias para fazer a transcrição dessa entrevista, que foi apresentada às depoentes, validada e autorizada por meio de carta de cessão. Os nossos sinceros agradecimentos a contribuição da família Johnson e de Sousa, uma pessoa maravilhosa que nos foi de imensa valia para que tivéssemos acesso a todas essas pessoas que fizeram parte da História da Educação do Estado de Rondônia.

Gostaríamos de relatar que, apesar de que alguns depoentes indicarem outros em um “critério de rede” (cf. GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011) para formar o núcleo de colaboradores da pesquisa, não foi fácil contatar esses professores e vários deles remarcaram as entrevistas, com alguns tivemos que insistir bastante para que participassem da pesquisa, mas todos contribuíram com suas ricas experiências de vida e formação, umas nos fazendo sorrir e outras nos emocionando.

A negociação da autorização para a maioria deles não foi simples, mas depois de idas e vindas e perdas de algumas informações preciosas e únicas eles assinaram a carta de cessão da textualização da entrevista, que consistiu na maioria dos casos em pequenas alterações na transcrição, quanto à eliminação de expressões repetidas, supressão e correção de informações quando solicitadas. Optamos por utilizar, sempre que possível, a transcrição original, sem alteração na fala, nem correção gramatical. Baraldi (2003) também discute sobre a dificuldade de textualização e perda de informações quando da negociação da autorização da carta de cessão.

Foi muito enriquecedor esses momentos que passamos com esses profissionais, ouvindo e gravando os relatos, localizando e questionando documentos. Podendo com certeza compartilhar com todos que lerem nossa pesquisa, a nossa compreensão de tudo que ouvimos, os relatos de experiências interpretadas por nós e um pouco do nosso entusiasmo com os entrevistados que foram

as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas, criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2003, p. 14).

A análise que propomos “é um arrazoadado das compreensões que conseguimos costurar nessa trama de escuta atenta ao que foi dito” e do entrecruzamento de fontes. Não se trata da “fixação de uma versão definitiva do cenário que uma pesquisa pretendeu traçar”. (GARNICA, 2010, p. 37). A interpretação histórica é o resultado do esforço em constituir uma versão histórica a partir da produção intencional de documentos pelo pesquisador e dos pressupostos teóricos da História Cultural, que se utilizou dos conceitos de Bloch (2001) e conceitos centrais de Burke (2012) e noções de prática e tática de Certeau (2014) para guiar a análise na busca por compreensões dos percursos formativos de professores de Matemática que tornaram professores leigos em habilitados.

A análise dos documentos foi fundamentada no conceito de Paradigma Indiciário, que se caracteriza, segundo Ginzburg (1989, p. 177), como a “capacidade, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, de remontar a realidade complexa não experimentável diretamente”, buscando “pistas”, “sinais” ou “indícios” reveladores da formação investigada. Para isso, examinamos os pormenores, às vezes mais negligenciáveis, ao “decifrar”, ou “ler” pistas imperceptíveis.

O Paradigma Indiciário auxiliou na busca por brechas, espaços e indícios que nos documentos nos possibilitaram novos sentidos nas experiências vivenciadas no espaço da formação. Com isso, pretendemos como afirma Ginzburg (1989, p. 152), “ler nas pistas mudas (se não imperceptíveis) [...] uma série de eventos [...]”. Elaborar uma interpretação histórica é um exercício de busca por rastros, indícios, encontros com elementos incontrolláveis, presentes em cada documento, imagem ou depoimento e estes carregam em si zonas opacas, passíveis de inúmeras interpretações. A interpretação também está associada às intenções, possibilidades e ao modo de perceber o mundo.

O conhecimento histórico é indiciário, indireto, conjectural. (GINZBURG, 1989). Embora a realidade seja opaca, os documentos escritos, verbais, imagéticos nos apresentam indícios, sinais, evidências que, por meio de conexões entre eles, nos permitem decifrar elementos dos percursos formativos dos professores de Matemática em Rondônia, como por exemplo, sobre o espaço físico em que iniciaram a docência, a contratação de professores, as práticas pedagógicas no meio rural, as oportunidades de formação formal e as táticas operacionalizadas no meio acadêmico.

Utilizamos a estratégia da triangulação de dados, que de acordo com Bauer e Gaskell (2013), é um modo de institucionalização de perspectivas e métodos teóricos, que permite reduzir as inconsistências e contradições de uma pesquisa. A triangulação auxilia na reflexividade sobre o assunto. Usamos a triangulação de dados ao cruzar as diversas fontes de que dispomos, nas perspectivas de complementá-las, compará-las e de verificar sua plausibilidade visando tornar inteligíveis os percursos formativos vivenciados pelos professores de Matemática considerados.

Compreendemos como Garnica (2008, p. 87), que “a análise – qualquer que seja – é um processo caótico”, não como meramente desorganizado, mas um exercício que aceita e valoriza várias interferências na busca de compreensão.

As textualizações das entrevistas trianguladas com outras fontes nos alertaram para algo novo relacionado à formação docente, um indício importante para a interpretação que ainda estava latente na investigação, tomando em consideração o nosso objetivo de elaborar uma interpretação histórica dos percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia.

Assim, pretendemos obter respostas, mesmo que provisórias para nossas questões, pois “o conhecimento do passado está em progresso, ele se transforma, se aperfeiçoa”. Podemos “enriquecer a imagem dos tempos idos e mergulhar mais profundamente na análise dos fatos sociais” (BLOCH, 2001, p. 75).

Este processo pretendeu articular experiências de vida/formação a partir de questões do tempo presente, ou seja, criamos relações que julgamos significativas para compreender a vida e a formação dos professores que ensinam Matemática em Rondônia com os olhos do presente, que estão carregados com nossas vivências, experiências e marcas. Como Bloch (2001), nos afastamos da busca pela origem que provoca a ilusão de causa-efeito e colocamos o presente como ponto de partida para buscar compreensões do passado, de forma que questões e interesses do presente orientam nossa leitura do passado. Embora utilizemos os rastros deixados no passado, as questões levantadas no presente o conecta à nossa vida.

A memória histórica atual, ao longo dos anos, tem sido produzida pelas práticas dos “dominadores”, impossibilitando que os “dominados” deixem registrados suas experiências de resistência e luta, colocando no esquecimento os embates ocorridos em nosso país, como se esses sujeitos não tivessem participado da política brasileira, impondo-lhes mais uma vez o silêncio. No sentido de fazer emergir histórias esquecidas, trazemos nesta pesquisa uma experiência emergencial de formação de professores leigos ocorrida de 1999 a 2007 em Rondônia.

Inicialmente, nos propusemos a entender essa experiência a partir de uma leitura apoiada em documentos, jornais e entrevistas com sujeitos que participaram desta formação. No percurso de pesquisa, novos interesses foram surgindo motivados pelas trajetórias de vida destes professores que trazem elementos importantes do contexto de Rondônia, aspectos do cotidiano e da educação na época em que aqui chegaram. A intensa migração e seus reflexos nos interessou, provocando questionamentos sobre as escolas, a contratação de professores e o ensino de Matemática por discursos e narrativas não privilegiadas na historiografia quase silenciadas desse grupo social.

Nos questionamos: Por que eles não abandonaram a formação? Por que eles consideravam a formação acadêmica tão necessária que estavam dispostos a enfrentar uma gama de obstáculos para permanecer no programa até o final? Consideramos significativo que suas falas não revelam que suportaram as adversidades chorando, reclamando, mas suportaram ‘bem’, de maneira positiva, inclusive cantando e brincando. Apesar desta imagem passada de que o curso foi palco de momentos felizes e descontraídos, segundo depoimentos, como veremos mais à frente, sem desconsiderar os desafios vivenciados, supomos que estas impressões estão pautadas na sua visão de hoje, carregada de subjetividade e, ademais, cada experiência é única, e não pode ser ignorada.

A memória é uma construção feita no presente a partir de vivências/experiências que ocorreram no passado. Deve-se considerar que ela envolve retenção, reminiscência, esquecimento, e seleção. “A memória filtra, reordena, fantasia. A memória interpreta, redimensiona, inventa, complementa”. Através da memória podemos constituir textos nos quais, “reordenamos, interpretamos, fantasiamos, estabelecemos verdades que julgamos poder sustentar” (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011, p. 242). Por isso, a dificuldade e complexidade de se lidar com a memória.

Utilizamos pistas para, a partir de uma história em pedaços, desconexa e fragmentada, com documentos e entrevistas, prestar atenção a todos eles, na intenção de captar sentidos, significados para, a partir desses elementos, observar que as histórias se encadeiam, se entrelaçam e, conforme o nosso interesse buscamos mais informações e compomos este texto que não pretende ser exaustivo, generalizante, definitivo.

Escrevemos buscando construir um texto contendo maior número de relações possíveis entre os dados, tendo como resultado a proposta de uma versão histórica, e para além da nossa, ela pode ser objeto de múltiplas versões.

Como aponta o Filme “Deu a Louca na Chapeuzinho”, analisado na disciplina Tópicos Especiais - “História e Educação Matemática: Aspectos metodológicos”, ministrada pela

Professora Arlete de Jesus Brito “Você conhece a história, mas a história tem sempre mais do que contam”.

Gomes (2014, p. 14) nos alerta para a diversidade de professores que exercem a docência em Matemática, bem como a variedade de escolas em que atuam, a disparidade de formação que lhes habilitou formalmente na área e “a diversidade geográfica, histórica, econômica, política e sociocultural das localidades e regiões do país em que vivemos.” Assim, para não incorrer em uma abordagem universalista e unificadora³⁸, consideramos a dimensão histórica, ou seja, aspectos relativos à formação e atuação dos professores, questões culturais, econômicas, sociais como características distintas em diferentes momentos. A escolha do *locus* da pesquisa intenciona ampliar o conhecimento sobre formação de professores em regiões periféricas³⁹ e pouco exploradas.

[Há] necessidade de um descentramento nos estudos históricos sobre a formação de professores e, especificamente, a formação de professores de Matemática. Considera-se que, quando tratado do ponto de vista historicamente hegemônico, o tema tende a desconsiderar trajetórias como, por exemplo, aquelas dos professores atuantes em cidades distantes de grandes centros (GARNICA, 2005a, p. 123).

Pode-se compreender melhor a educação ao constituir um mapa⁴⁰ (histórico) da formação de professores de Matemática a partir dos atores envolvidos nesse cenário e com isso propor uma história em que o presente se interpenetra com o passado, ou seja, de uma história não linear, porém de rupturas, lutas, embates, deslocamentos e/ou de movimentos (GARNICA, 2005a). A partir do exposto, nos propomos a investigar os percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia.

³⁸ Refere-se a pesquisas que tratam a formação de professores de modo genérico como se houvesse uma caracterização única e válida para todos os tempos e lugares. (GOMES, 2014). Garnica (2005a) explica que a abordagem universalista e unificadora tende a centralizar a história da formação e das práticas de professores, via-de-regra, a partir das grandes instituições (localizadas em grandes centros urbanos), sem abordar situações e contextos particulares, como os projetos emergenciais de formação de professores, a exemplo do PROHACAP.

³⁹ Entendida de forma mais ampla do que o conceito residual “o que não é centro” (BURKE, 2012, p. 136).

⁴⁰ Garnica (2005a) pretende constituir um mapa da trajetória de formação de professores de matemática no Brasil por meio de estudos históricos realizados pelo GHOEM.

É SÓ CHEGAR LÁ E SER PROFESSOR!

“Queria entender do medo e da coragem e da gâ que empurra a gente para fazer tantos atos, dar corpo ao suceder.” (ROSA, 1994, p. 134)

Na tentativa de melhor compreendermos a atuação de professores leigos que ensinaram Matemática em Rondônia, buscamos pistas em relação à contratação de professores, funcionamento das escolas, cursos de formação de professores e tais pistas nos aproximaram da história da Educação no Estado, marcada pela carência de professores e urgência de contratação e formação de profissionais.

Com a expansão da rede de ensino e o intenso crescimento populacional, Rondônia ainda contava com muitos professores leigos na década de 1980. Alguns dos colaboradores como Grotti, Bayer, Gomes, Pinho, Navarro e Felipe foram professores leigos⁴¹, porque não atendiam à exigência estabelecida pela Lei 5.692/71 para lecionarem Matemática no 1º grau. Mas eles eram legitimados na profissão pela carência de professores que existia em Rondônia nesta década. Diferentes realidades estimulavam e até mesmo legitimavam as redes de ensino a manter os professores leigos. (WARDER, 1986).

A Lei 5692/71, em seu Art. 77 previa que “quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário”. O Capítulo 5 determinou que “a formação seria feita em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país”. (BRASIL, 1971). Segundo essas disposições transitórias, a prática de professores leigos era permitida, dada as diferenças regionais.

O capítulo presente traz uma elaboração histórica sobre como professores leigos ingressaram na profissão, como eram suas práticas, quais táticas utilizavam e quais dificuldades enfrentavam para ensinar Matemática.

Esse magistério era feito, predominantemente, por mulheres. Eunice Johnson, que trabalhava na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) nas décadas de 1960 e 1970, relata que ser formada no Magistério não era pré-requisito para ser professora na década de 1960, na capital havia muitas alunas ainda não formadas pela Escola Normal Carmela Dutra interessadas em lecionar e ela verificava por meio de entrevista se elas seriam capazes de ter

⁴¹ Professores leigos são entendidos conforme a legislação do período em que atuavam na educação.

‘pulso’ para ensinar os “*alunos tenebrosos*”. Tenebrosos porque brigavam entre eles, mas nunca desrespeitavam os professores (EUNICE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

A Rosângela⁴² conta que quando chegou à SEDUC fez a seleção. Eu fiz três perguntas a ela: “Quantos anos você tem?” Ela tinha 15 anos e era toda envergonhada. “Você domina uma classe de quarto ano?” “Eu domino”. “Se você não dominar o conteúdo você é capaz de estudar e ficar sem desistir da turma?” “Eu não vou desistir.” “Então você está contratada, assina aqui!” A seleção era desta forma e “chovia” de meninas interessadas. A Rosângela disse que quando eu perguntei se ela era capaz de assumir uma classe de quarto ano, ela morreu de vergonha, mas disse: “eu vou, eu assumo!” Eu falei: “Olha que eles são terríveis.” Ela era pequenininha, bobinha, mas falou: “Pode deixar, eu não vou decepcionar.” (EUNICE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

Para Elóide Johnson, uma das únicas chances de emprego que aparecia na capital para estas meninas era como professora, então todas queriam se inscrever na SEDUC. Ela se refere a esses contratos como uma oportunidade única: “Era um cavalo passando na sua frente selado, se você deixasse aquele cavalo ir embora, já era!” (ELÓIDE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

No final da década de 1950, Elóide Johnson se formou com 15 anos e começou a trabalhar como professora da terceira série. Ela foi designada a lecionar para suprir a necessidade da escola. Não era permitido lecionar nessa idade, mas era possível encontrar um meio, pois ela explica que “quando meu contrato federal chegou, eu nem podia assinar por causa da minha idade, aí a minha irmã que trabalhava lá no Palácio escondeu meu contrato por lá até eu completar a idade de 18 anos. Por debaixo dos panos, eu fui assinar caladinha porque não podia”. (ELÓIDE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

Essa tática⁴³ (CERTEAU, 2014) de esconder o contrato foi utilizada pelas irmãs Johnson, e não somente por elas neste período. Tecendo seu cotidiano, a tática revela “[...] uma criatividade que se esconde num emaranhado de astúcias silenciosas e sutis, eficazes, pelas quais cada um inventa para si mesmo uma “maneira” de caminhar [...]” (CERTEAU, 2014, p. 13).

O filme “O Fio da história nas trilhas de Ouro Preto do Oeste⁴⁴” contém o depoimento de Diolinda Maria Dias que começou a lecionar em 1972 em Ouro Preto do Oeste aos 13

⁴² Rosângela França, atual professora da UNIR, campus Porto Velho.

⁴³ Como noção de tática de resistência a regras e produtos impostos como proposta por Certeau, que entende como “suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma uma quase-invisibilidade” (CERTEAU, 2014, p. 94).

⁴⁴ O filme foi dirigido por Ivone Goulart Lopes e produzido por Soartes Filmes.

anos. Seu pai assinou os documentos como se ele fosse o professor e ela somente assumiu oficialmente o contrato aos 18 anos. (O FIO..., 2016).

Cardoso lembra que, em Rondônia, não era “*tudo certinho*” conforme a letra da lei e Gouveia (2016) aponta uma situação em que a exigência de idade mínima de 19 anos para ingresso no projeto LOGOS II foi burlada. Duas fichas de matrículas localizadas na cidade de Ariquemes indicam que os cursistas foram aceitos no projeto antes dessa idade.

A presença feminina no Magistério também é apontada por Albuquerque e Maia (2008) como as responsáveis pela docência no ensino secundário no Território no início da década de 1970.

As esposas dos oficiais que chegavam em Rondônia trabalhavam como professoras, e segundo esses autores, o Magistério era exercido predominantemente pelas mulheres. Grotti afirma ainda que na década de 1980, “*no 2º grau era o seguinte: as meninas faziam Magistério e os meninos faziam Técnico em Contabilidade*”. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Essas eram as únicas opções de curso e era visto como natural, as mulheres escolherem o Magistério. Este é o caso das nossas colaboradoras que mesmo desejando fazer outros cursos, enveredaram pelo Magistério. Garnica (2004) afirma que os cursos primários eram entendidos como uma continuidade da vida familiar, no qual a professora desempenhava o papel da figura materna. Segundo Tanuri (2000), desde o século XIX, mulheres são consideradas mais adequadas para o exercício do Magistério visto como a única profissão capaz de conciliar as funções domésticas da mulher tradicionalmente cultivadas. Ademais “o Magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração”. (TANURI, 2000, p. 66).

Os ‘Referenciais para Formação de Professores’ (BRASIL, 2002c) destaca que a feminilização do Magistério tem sido interpretada como símbolo de desvalorização social, ao invés de representar uma conquista das mulheres. O documento considera que o Magistério é “função para mulheres que trabalham meio período” sendo entendido como um trabalho de jornada parcial que as mulheres ocupam para complementar o salário dos pais ou maridos.

Théry (1974) em sua tese “Rondônia: Mutações de um Território Federal na Amazônia Brasileira” também aponta a presença de filhas de parceiros⁴⁵ no Magistério. Ele pontua que

⁴⁵ Parceiros são trabalhadores que adquiriram por meio de compra ou distribuição uma parcela de terra, sendo possuidores de áreas pertencentes a projetos de colonização, sejam privados ou oficiais. (SANTOS FILHO, 1984).

o principal problema encontrado pelo INCRA é o de recrutamento de professores, apesar do fraco nível requisitado (conclusão do primário). O baixo nível de salário (um salário mínimo, 300 Cruzeiros) faz com que os únicos candidatos sejam as filhas de parceiros, que aumentam, dessa forma, a renda familiar, um pouco mais que com o trabalho da roça. (THÉRY, 1974, p. 112).

Na capital havia meninas cursando a Escola Normal, interessadas em trabalhar como professoras. Porém, no interior do Estado era mais difícil encontrar pessoas para assumir tal função. Na década de 1970, poucos possuíam Magistério e Eunice Johnson explica que nesses locais, como funcionária da SEDUC, procurava a pessoa mais proativa na comunidade. Se encontrasse alguém que tivesse um pouco de estudo e fosse comunicativa, essa era convidada a lecionar e Eunice Johnson já levava a pessoa à SEDUC e formalizava o contrato. Eunice Johnson atuava como o intermediário (cf. BERGER; LUCKMAN, 2004) que encaminhava o professor leigo para o mundo formal institucionalizado, ou seja, a Secretaria de Educação do Estado. O intermediário possui o papel de cadastrar o professor como funcionário do Estado, e assim, legitima o reconhecimento social do professor leigo (BERGER; LUCKMAN, 2004).

Para garantir a educação escolar, havia necessidade de construir escolas e contratar professores leigos que atendessem o ensino básico de Rondônia no final da década de 1970. Segundo Arcari (1995):

Com o grande fluxo de migrantes e o Estado sem estrutura para atender, cada comunidade construía sua escola, com lascas de madeira, coberta de palha. Os bancos e as mesas eram cravados no chão. Aí vinham alguns pais até a delegacia e diziam: “está pronta a escola”. Geralmente traziam a pessoa indicada para o ser o professor. O delegado comprovava se o candidato sabia ler e escrever e imediatamente contratava. A maioria tinha a terceira série do primário. Quem tivesse a quarta série, era qualificadíssimo. (ARCARI, 1995, p. 39).

Para suprir a falta de professores muitas concessões foram necessárias, entre elas, contratar pessoas sem habilitação e aceitar escolas em condições precárias. Sobre a contratação de professor no Estado, na década de 1980, Grotti percebe que devido à carência de professores e mesmo de pessoas que se dispusessem a lecionar naquela época, as próprias delegacias de ensino por meio do delegado procuravam encontrar alguém disposto a assumir tal função: “*ó, quem é que vocês conhecem aí que poderia pegar essas aulas?*” O convite era realizado, sem necessidade de processo seletivo. E “*você ia lá, você já logo assinava o contrato e no outro dia você já começava a lecionar*”. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Dessa forma, o contratado deveria iniciar a exercer suas funções quase imediatamente.

Felipe explica que se alguém quisesse ser professor “*era mais ou menos assim: pedia pra dar aula e conseguia*” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Santo assevera “*só através de uma declaração saía empregado. Era fácil de ser contratado como professor*” (SANTO, depoimento oral em 11 ago. 2017). Nesta mesma direção, Gomes afirma que “*era só chegar lá e ser professor!*” (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Tinha muita carência de professores de Matemática, era tanta assim, que era chegar lá e já saía contratado. Era só chegar lá e ser professor! Quando eu cheguei a Rondônia em 1986, quem quisesse ser professor ia direto lá à SEMEC - que se chamava SEMEC -, falava com alguém que te dizia: “olha, estamos precisando”, e pronto: a gente assinava um contrato, já saía professor. Tinha muita carência mesmo. E principalmente de professores habilitados, porque 1986, até 1990, eram poucos profissionais graduados, muitos tinham Magistério, alguns nem isso (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Este depoimento expõe a urgência em se contratar professores. Além disso, revela que o contrato era acessível a “*quem quisesse*”, sendo necessário apenas comparecer à secretaria, saber ler e escrever para ser contratado como professor. Grotti assegura que não existiam muitas pessoas que almejavam ser professores. “*Tinha pouca procura, ninguém brigava por aqueles contratos,*” às vezes, as vagas para professores não eram preenchidas por falta de interessados (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Observamos na figura 3 o certificado de conclusão da 6ª série do professor Antônio Maria de Carvalho, emitido pela Secretaria de Educação e Cultura de Rondônia em 1981. Entendemos que ele não era o único professor nesse período que trabalhava com as séries iniciais sem essa formação, por isso, a necessidade do governo do Estado oferecer o “Curso de Capacitação para Professores Leigos que atuam de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau” no período de férias escolares, de janeiro a fevereiro de 1981.

Figura 3 - Certificado de Curso de Capacitação para Professores Leigos - 1981



Fonte: Arquivo de Ivone Goulart Lopes

A carência de professores e a urgência de contratação e formação desses profissionais são marcas de como se desenvolveu o ensino de Matemática em Rondônia nessa época. A contratação de professores leigos gerou a necessidade de formação emergencial desses profissionais, o que ocorreu por meio dos cursos: Capacitação de professores leigos para certificar professores em nível de 6ª série; LOGOS I⁴⁶ para qualificar professores em nível de 1º grau e LOGOS II para habilitar em nível de 2º grau.

Esta situação de carência de professores não foi exclusiva deste Estado. Camargo (1997), Moreira (2016) e Strentzke (2011) explicitaram em suas pesquisas a falta de profissionais qualificados para atuar em escolas na região do Araguaia, Mato Grosso nas décadas de 1970 e 1980. Neste período, Moraes (2017) aponta a carência de profissionais qualificados no Rio Grande do Norte dadas as necessidades impostas pelos espaços na formação.

Apontamos a carência de professores formados em determinados contextos, como a dos professores contratados emergencialmente em Rondônia, que se tornavam professores de Matemática sem formação específica. Situação presente também nas áreas rurais, com destaque para a Região Norte e Nordeste do país. Essa carência de professores levou a

⁴⁶ Em Rondônia, poucos professores se formaram no LOGOS I, enquanto muitos concluíram o LOGOS II, a exemplo da turma de 1981 a 1984 que formou 53 professores. (O FIO..., 2016).

urgência na criação e desenvolvimento de políticas públicas por meio de cursos e programas especiais que visavam à formação, em caráter específico, e normalmente em serviço, os professores de Matemática. Garnica (2014), ao levar em conta as pesquisas realizadas pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM), percebe a presença constante da urgência e carência aliada a condições de desigualdade de oportunidades de acesso à educação. Garnica (2014) aponta a existência de centro e periferia vinculada a essa urgência e carência. Essas pesquisas realizadas em diferentes Estados envolvem formações diferenciadas em contextos muito distintos. Desconsiderar a diversidade de culturas e pluralidade de locais onde professores que ensinam Matemática transitam dificultaria compreender os fatores e processos de constituição da identidade do professor.

Periferia é entendida por Burke (2012, p. 136) de forma mais ampla do que o conceito residual “o que não é centro”. As zonas periféricas e os centros urbanos de Rondônia não se referem apenas à questão geográfica. Por exemplo, o desejo de alguns professores de sair do interior envolve questões sociais, econômicas e educacionais. Em nossa análise, os conceitos de centro e periferia são móveis. Assim, Porto Velho, Ji-Paraná são centrais, se comparados a outras cidades de Rondônia, por possuírem melhores condições de moradia, educação, saúde, entre outras. Mas Porto Velho será periferia em comparação com São Paulo, que apresenta maior desenvolvimento econômico e social.

A carência de professores para preencher os quadros do Magistério impulsionou a contratação de professores leigos em alguns Estados como Rondônia. A carência e urgência estão mais presentes na periferia, onde poucos se dispõem a lecionar, como no caso das normalistas que preteriam a zona rural em relação à zona urbana. Centro e periferia em nossa pesquisa também são percebidos quanto ao desejo de professores que residiam no interior se mudar para viver e trabalhar na cidade, local que possuía maior infraestrutura e oportunidades. Muitos professores que moravam no interior hoje estão na cidade: Pinho desejou morar em Ji-Paraná, onde havia melhor estrutura e oportunidades educacionais. Domingos relata que devido às condições adversas, até mesmo pelas enchentes, os professores que moravam na zona rural, hoje residem na capital. Outros motivos citados são o desejo de Andrade de que seus filhos tivessem acesso à Universidade na cidade. Bayer morava na cidade, mas, desempregado, foi obrigado a deslocar-se para o interior para tentar conseguir emprego em escolas rurais, onde havia carência de profissionais e o aceitariam com

maior facilidade. A tese de Hilário (2013) aponta o desejo dos professores da zona urbana ficarem longe das escolas de linha⁴⁷ em Rondônia.

Para Garnica (2014), a carência também está relacionada à marginalidade. Em termos de formação, observamos essa relação em alguns casos de professores que estavam à margem de oportunidades de formação. Gomes declara que pela falta de condição financeira ela foi impossibilitada de continuar os estudos no interior, onde não havia opção de ensino público. Ela expõe: *“ver aqueles alunos passando para a escola me dava uma dor no coração, porque eu queria estudar”* (GOMES, depoimento oral em 25/10/2016). Santo afirma que quando *“era pequeno, a gente não estudava e não sabia o que era estudar”* e só foi iniciar seus estudos aos 19 anos. Ele relata: *“eu trocava um monte de produto por um quilograma, dois quilogramas de açúcar, café, essas coisas, para sobreviver. Eu tinha essa vida de trabalho, sem oportunidade de estudar.”* (SANTO, depoimento oral em 11 ago. 2017). Nesse caso, observamos a desigualdade de oportunidades de acesso à educação de Santo que trabalhava na agricultura familiar, e devido às condições de sobrevivência do meio rural no qual se encontrava não teve acesso à escola quando criança.

O professor Alcides Fernandes revela que na época de colheita de cacau os alunos da zona rural de Ouro Preto do Oeste precisavam trabalhar com a família na roça e evadiam da escola. (O FIO..., 2016). A tese de Cordeiro (2014) revela a situação de crianças que evadiram da escola em Porto Velho no período de colheita, época que precisavam ajudar suas famílias no campo. Ela procurou as famílias das crianças, conscientizou-as sobre a importância da educação formal e obteve sucesso em resgatar as crianças evadidas e efetivar novas matrículas de crianças da zona rural. Refletimos que ações como as de Cordeiro (2014) podem ajudar a reverter o cenário de evasão escolar, mesmo sendo em nível local. Martins (1974) explicita que a escolarização no meio rural é prejudicada pelo trabalho que as crianças desenvolvem em parceria com os pais na agricultura. O trabalho infantil nesses casos era tido como necessário e para, além disso, *“a valorização do trabalho em si se apresenta como concepção normativa na educação das novas gerações.”* (MARTINS, 1974, p. 23). Ainda na década de 1990, segundo o Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil (IBGE, 2000) 80% dos jovens de 15 a 17 anos pertencentes a famílias com renda per capita superior a 2 salários mínimos frequentam a escola, enquanto apenas cerca de 40% daqueles provenientes de

⁴⁷ Escolas de Linha são escolas multisseriadas em que uma professora ministra aulas e simultaneamente trabalha como diretora, faxineira, merendeira, assistente social e conselheira. A autora investigou as Escolas de Linha em Ariquemes, Guajará Mirim, Machadinho do Oeste e Urupá.

famílias pobres permaneciam estudando. Preocupante os dados que revelam que 39,8% dos jovens de 15 a 17 anos das famílias pobres somente trabalhavam. (IBGE, 2000).

Andrade morava no interior e mesmo desejando cursar o 2º grau no ensino regular, a única oportunidade de obter educação formal era estudar no supletivo a 25 quilômetros de distância. Depois de trabalhar no sítio, estudava as apostilas do supletivo e ia de bicicleta para fazer as provas. Andrade revela a carência de escolas em Rondônia e explica “*a gente do interior já fazia assim, sempre teve que estudar sozinho.*” (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

A dissertação de Nörnberg (2003) enfatiza a situação de carência de escolas e pessoas para trabalhar na Educação a partir do relato de um antigo funcionário da secretaria de educação sobre a contratação de professores no Estado.

Eu me lembro muitas vezes chegava quantidades de famílias, iam entrando naqueles paus-de-arara (para serem levados as linhas⁴⁸ para fazer a colonização destas áreas) e ficavam lá isolados, sem estradas, sem nada... . Vinha a malária⁴⁹ e metade daquela gente morria e não tinha recursos [...] A gente ia lá ver aqueles colonos... e eles diziam: nós temos um monte de crianças por lá (em meio a mata) e não temos escola. Então eu pedia para eles fazerem uma escola de pau à pique, com palhas de coqueiro. Eles diziam nós não temos tábua, não temos como comprar. Então vocês cortam de moto-serra os paus. E eu providencio professor. Eu não sei até que ponto a gente é culpado ou não é culpado... Eu contratei quantidade de professores, centenas de professores leigos. Você tinha o quarto ano eu te contrato. Por quê? Porque eu não tinha outro para ensinar a ler e a escrever. Era aquele mesmo (NÖRNBERG, 2003, p. 19).

Este funcionário revela que, para suprir a carência, ele contratava como professor até mesmo quem tivesse apenas o quarto ano primário.

A população não escolarizada aumentou com os projetos de colonização da BR 364 e os programas executados nas rodovias Transamazônica e Cuiabá-Santarém como o Projeto Integrado de Colonização (PIC), projeto do INCRA que concedia 100 hectares de terra aos colonos, responsável pela assistência de saúde, técnica e comercial, Projeto de Assentamento Dirigido (PAD) que oferecia lotes maiores de 100 hectares para colonos com crédito bancário e Projeto de Assentamento Rápido (PAR) que concedia 50 hectares para pequenos produtores. Várias famílias de produtores agrícolas se instalaram em Rondônia à procura de melhores

⁴⁸ Linhas são estradas de terra anexas à estrada principal e que chegam na zona rural. Muitas delas se formaram em comunidades remanescentes do período extrativista (HILÁRIO, 2013).

⁴⁹ Malária é doença aguda ou crônica causada por protozoários do gênero *Plasmodium* nos glóbulos vermelhos do sangue, transmitida por mosquitos do gênero *Anopheles*. É uma doença febril aguda na qual calafrios e febre coincidem com a destruição maciça de hemácias, podendo atingir o cérebro e levar à morte. Entre as ações previstas do POLONOROESTE estavam o fortalecimento do controle da malária, o estabelecimento de uma rede de postos rurais de saúde e centros urbanos de atendimento em Rondônia, e o desenvolvimento de pesquisas sanitárias.

condições de vida. Porém, muitas vezes ficavam isolados nestas linhas de colonização e enfrentavam problemas como malária e falta de assistência básica. Elas precisavam de escolas e os professores leigos atendiam a esta necessidade.

Cardoso, em seu depoimento, corrobora com esses relatos ao afirmar que existiam vários professores leigos no Estado trabalhando em escolas multisseriadas. Hage (2010, p. 141) explicita que as escolas do campo são implantadas seguindo a lógica do custo/benefício, em que “o número reduzido de estudantes que vivem nas pequenas comunidades rurais não justificam a criação de uma turma por série, resultando por esse motivo a criação de inúmeras escolas multisseriadas”.

Segundo Cardoso, para contratar os professores, não era necessário que eles tivessem escolarização, currículo, referências, nada. Pela necessidade não se estabeleciam regras de ingresso na profissão.

No Pará, Bonfim (2009, p. 43) também aponta que, na década de 1980, ser professor “era possível a qualquer um, mesmo sem formação específica”. Murta (2006, p. 16) explicita em sua dissertação sobre formação emergencial de professores leigos amazônidas que alguns deles “ingressaram no magistério lecionando em séries que ultrapassavam o seu próprio nível de escolarização: ensinaram a alunos da 4ª série, por exemplo, tendo, eles próprios, cursado somente a 2ª ou a 3ª série do ensino fundamental”.

No tocante à contratação de professores leigos, conforme nossos depoentes, os interessados em assumir o Magistério possuíam diversificados níveis de escolarizações, não era exigida formação em Matemática, nem mesmo escolarização completa, apenas algum conhecimento e disposição já era suficiente, sendo aceitos até mesmo alunos de escolas públicas que se destacavam.

Em 1990, a necessidade de professores ainda estimulou contratos emergenciais deste tipo. A respeito da contratação de professores leigos, Candido relata que começou a lecionar Matemática em 1990 na cidade de Jaru com 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série. Ele tinha uma aluna da 8ª série com bons conhecimentos de Matemática básica. Quando ela terminou a 8ª série, ela foi convidada pela Secretaria Estadual de Educação para ser professora. “*Com 14 anos ela virou professora, eu não sei como eles fizeram. Só sei que ela foi dar aula e os pais que assinaram documento para ela trabalhar. Para você ver como é que é*”. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Enquanto ela estudava no Ensino Médio trabalhava como professora.

Relatos como estes sinalizam que a contratação do professor leigo era uma prática utilizada pela Secretaria de Educação ainda na década 1990 para completar seu quadro, em meio à falta de professores.

Murta (2006), em sua tese, também evidenciou que uma das professoras leigas que cursou na década de 1990 o Programa de Interiorização das Licenciaturas no Pará lecionou quando ainda não tinha idade para assumir compromisso com a prefeitura e seu pai ficou responsável por ela.

Albuquerque e Maia (2008), a partir do depoimento de professores, enfatizam que a maioria das escolas em Rondônia era composta por professores leigos que se dedicaram à educação por muitos anos e desempenhavam um bom serviço.

As nossas escolas eram administradas por professores leigos. Eu mesmo lecionei como professor leigo durante vinte anos. Eu era chamado a lecionar, porque me destaquei como aluno. Até hoje existe aqueles antigos professores que não tiveram oportunidades de fazer o vestibular, que permaneceram na mesma situação como professor leigo. São pessoas competentes, sabem fazer o trabalho, mas legalmente são leigos (ALBUQUERQUE; MAIA, 2008, p. 63).

Percebemos que sem o ingresso destes professores que atuavam há vários anos nas escolas sem formação específica, a educação de muitos estudantes, sobretudo no interior, seria impossível, porque o seu desejo de lecionar, de participar na construção de escolas, de colaborar na alfabetização das crianças e no ensino de Matemática asseguraram a diversos alunos o direito de acesso à educação.

Um dos maiores problemas para a contratação de professores era encontrar alguém disposto a assumir as aulas de Matemática, segundo Grotti em depoimento oral. Os contratos emergenciais eram prioritariamente para cobrir as aulas de Matemática, de Química e de Física. Nestas áreas, não havia professor, de modo que se alguém se dispusesse, o início era imediato. Ele era contratado e depois de dois a três meses recebia seu salário. Candido afirma que o professor de Matemática era “*pego no laço*”⁵⁰. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Com a escassez de mão-de-obra existia um intermediário que resolvia a situação chamando um professor leigo para ocupar o cargo.

A dissertação de Cunha (2017) que investigou “Migrações, sociabilidades e identidades em Rolim de Moura- RO” apresenta o depoimento de Baldo que explica como sua cunhada foi “*pega no laço*” para ser professora: “Era caçado a laço, quem estivesse na vez, neste caso específico se encontrou uma pessoa com 8ª série, mas em muitos lugares só tinha a

⁵⁰ Não utilizamos a expressão “pego no laço” como descrito em relação à escravidão, ou a violência com o índio que no passado era capturado “pego no laço” ou “pego a dente de cachorro” ao tentar escapar de seus opressores. Mas a expressão alude ao professor convocado, chamado para assumir tal cargo, conforme realizado nos tradicionais festivais de vaquejada em Rondônia, no qual o vaqueiro captura o gado com o laço, como manifestação cultural do sertão.

quarta série e também era professor, depois que veio aqueles programas de qualificação de professores”.

Não ouvimos relatos sobre a publicação de edital que exigia a habilitação dos professores ou qualquer medida burocrática administrativa no sentido de contratar professores legalmente habilitados nesse período. Pelo contrário, Pinho participou de um concurso cuja exigência era 2º grau completo e Grotti foi aprovado em concurso municipal cuja exigência era 1º grau.

O Cintra,⁵¹ brincando, conversando em tom de brincadeira nas rodas de conversa, disse: "o professor aqui é pego no laço". ((risos)) Então, se o cara sabia um pouquinho de Matemática, e aí já era convidado "vamos dar aula aqui?", "ah, lá na escolinha tal, moro na linha tal, sei um pouco", "tenho Ensino Médio, então eu vou dar aula para aquela escola lá no interior". Tinha muito isso. Hoje em dia não é mais assim, não. Mas na década de 90, muita gente foi dar aula sem concluir o Ensino Médio, ou só com o Ensino Médio. Então iam dar aula onde precisava e principalmente as mulheres eram professoras. "Eu tenho Ensino Médio e estou morando no final da linha lá na travessa não sei quanto". Está ela e o marido lá, quer aula para o filho dela então vem a proposta: "a senhora pega os meninos da redondeza ali num raio de 5 a 10 quilômetros e vai dar aula pra todo mundo". E ali se formavam. Ela é a mais qualificada daquela região, mas não é que ela vai fazer um bom trabalho. E foram essas pessoas que saíram de lá e vieram fazer PROHACAP. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

A situação de mulheres serem convocadas a lecionar para que houvesse uma possibilidade de seus filhos estudarem, também é apontada na pesquisa de Camargo (1997) que estudou a região do Médio Araguaia e de Gutierre (2016); (Gutierre; Brito, 2017) que investigaram o Projeto Esmeralda em Fernando de Noronha e observaram que mulheres sem experiência no magistério lecionaram na condição de professoras leigas para que seus filhos tivessem oportunidade de continuar os estudos. Essa situação criou para elas “um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar” e ao estarem no interior de Rondônia, viveram a ordem imposta com criatividade, tirando desta obrigatoriedade, “efeitos imprevistos” (CERTEAU, 2014, p. 87).

Segundo Borges (2011), em toda essa região, houve a predominância de escolas rurais, chegando a ter em determinados municípios índices estimativos de 80% de professores leigos. Especialmente em locais afastados das cidades principais da BR-364 não havia professor de Matemática, de Química e de Física, afirma Grotti (depoimento oral em 25 nov. 2016).

Por todo o Estado existiam professores leigos, não exclusivamente nas linhas de colonização. Amaral (1991) considera o professor leigo um ator social imprescindível para atender principalmente as zonais rurais e periferias urbanas, sendo uma figura muito ligada à

⁵¹ Professor José Carlos Cintra foi Diretor do campus de Ji-Paraná em 1993.

do professor rural. Entretanto, esse ator também podia ser encontrado nos pequenos núcleos urbanos.

Em outros Estados da região Norte, como no Pará, as escolas do campo também eram constituídas por professores leigos que ocupavam a profissão a convite, por necessidade de ajudar a família e pela carência de pessoas que possuísem formação para atender a educação na comunidade rural. (PAES, 2010)

A maioria dos nossos colaboradores ocupou a posição de professor leigo de Matemática, a convite, “pego no laço”. Felipe foi convidado a lecionar em 1987, e logo assumiu as aulas de Matemática em uma escola de Jarú. Ele afirma que era professor leigo, que gosta de Matemática: *“eu era leigo, só tinha Magistério, mas podia pegar Matemática, então eu peguei, era o que eu gostava. Tinha muita carência de professor na época, e pessoas com 6ª série, 7ª série davam aula. Mas foi bom”* (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Na escolinha em que trabalhou – a única da região –, todos os oito professores eram leigos.

Bayer chegou a Rondônia em 1985 e ingressou como professor do Estado nesse ano. *“Eu tinha técnico em Contabilidade e quem tinha Contabilidade podia lecionar, porque tinha muita falta de professor”* (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Também pela necessidade, ele assumiu as aulas de Matemática, porém afirma que gosta de Matemática e tem facilidade de aprendizado.

Alguns professores leigos desejaram adquirir mais conhecimento para atuar com Matemática em sala de aula. Grotti e Bayer, no início da docência, se capacitaram via LOGOS II para completar suas formações em nível de Magistério. Tudeia e Andrade realizaram o PROFORMAÇÃO, em que se discutiu sobre o uso de materiais concretos em Matemática. Bayer lecionava Matemática e sentiu a necessidade de estudar um ano adicional de Matemática. Depois disso, recebeu muitos convites para trabalhar com o Ensino Médio.

Muitas pessoas formadas em outras áreas como Engenharia, Administração, Contabilidade eram convidadas a ensinar Matemática, mas também aqueles que apenas demonstravam habilidade na área (CORDEIRO, 2014). Em 1990, quando Silva chegou a Rondônia, o Estado tinha muita falta de professor de Matemática e ele recebeu vários convites para ministrar aula nas escolas e em cursinhos. *“Queriam pagar caríssimo pelo fato de a gente já ter o nível superior, mas a gente não podia aceitar, porque era trabalho de dedicação exclusiva”* (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016). Como trabalhava na UNIR, Silva nunca aceitou os convites, mas ele e outros colegas foram muito abordados porque escolas procuravam por professores de Matemática habilitados.

Barroso Júnior ao chegar ao Estado licenciado em Ciências e Matemática foi convidado a trabalhar com Matemática pela secretária estadual de Educação: “*professor, o seu currículo é ótimo. Se o senhor quiser eu contrato você agora.*” (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

A contratação por convite era comum, era raro concurso para professor no Estado, só existiu concurso depois da criação do Estado de Rondônia em 1981. Segundo Moreira (2005), o primeiro concurso público para o ingresso de profissionais da educação ocorreu em 1986, como resultado do movimento da Associação dos Professores de Guajará-Mirim (APROG). Sobre a ausência de concursos Cardoso nos diz:

Eu sei que praticamente contratava sem concurso professor que vinha de fora, porque aqui não tinha nada mesmo. Então a gente sabe que vieram muitos professores do Nordeste na época e que eles deram um apoio grande aqui no Estado na época, pelo menos na parte de Matemática. E nem concurso tinha, já contratavam direto, que as leis eram outras também, então não era igual é hoje que tem que ser tudo publicado, tudo certinho, naquela época era bem diferente (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

A forma de contratar era outra. Isso fica explicitado na tese de Moreira (2005) que apresenta o depoimento do funcionário federal de saúde Pedro Uchida, que discorre sobre a realização dos contratos para a instalação do Estado. Eles eram facilitados e até estimulados pelo Ministério do Interior, que tinha o compromisso de bancar o ônus da instalação do Estado, criado em 1981 e com a justificativa de que o local era considerado área de segurança nacional.

A forma como acontecia os contratos públicos federais para os diversos cargos da estrutura administrativa de Rondônia dispensava concursos de provas e títulos cujas nomeações e definições contratuais ocorriam da seguinte maneira: O Teixeira [Governador Cel. Jorge Teixeira] mandava e desmandava. Ele descia de helicóptero, ali na Praça em frente à Prefeitura, e o povo ficava em volta, curiosos, sem camisa, quase todos desempregados. Ele, com o seu jeitão de militar mirava em algum peão da região, dizia, ou melhor, gritava: - Atenção! Você, você mesmo, é isso mesmo, dê um passo à frente, aproxime-se, qual é o seu nome? O nome de seu pai? É daqui? Quantos anos tem? Já estudou? Muito bem... você está contratado, a partir de hoje é funcionário do Estado de Rondônia! Adelino! [Secretário de Estado da Saúde da época] Contrate o fulano, o cicrano, o beltrano! Que nível de contratação? Não importa, onde tiver vagas! E se não tiver vagas? Crie a vaga, e me faça o favor! Pare de perguntar, você está aí para executar as ordens e ajudar o Estado a resolver os problemas, entendeu? (MOREIRA, 2005, p. 185).

Foram efetivados todos os contratos realizados desta forma até 1982. A realização de processos seletivos e concursos iniciaram a seguir. Grotti vivenciou esta situação. Ele não

havia terminado o 1º ano de Técnico em Contabilidade quando a prefeitura de Alvorada do Oeste realizou o concurso para professores. O concurso era para professor leigo porque não havia muitos professores com Magistério. Então, em 1990 *“a pessoa sabendo ler e escrever era suficiente para ser professor, a demanda era muito grande”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

O primeiro concurso estadual ocorreu quando Rondônia era um Estado recém-criado, e havia sérios problemas de falta de professores habilitados. Então, o governo realizou o concurso para docentes oferecendo um salário recompensador para que professores de outros Estados viessem à Rondônia. Grotti (depoimento oral em 25 nov. 2016) conta que, no final da década de 1980, vieram muitos professores capacitados do Nordeste e ele teve professores com mestrado, *“gabaritados, era nítida a qualidade profissional deles”*, mas depois de um período muitos retornaram para o Nordeste, ou se concentraram nas poucas cidades ao longo da BR 364 como Cacoal, Ji-Paraná, Vilhena e Porto Velho.

Barroso Junior explica que, muitas pessoas, inclusive professores da UNIR, chegavam ao Estado em Porto Velho, mas, por falta de estrutura e outros fatores, como falta de energia, calor tremendo e mosquito, não permaneciam na região. Ele mesmo, não sabe explicar como permaneceu em Rondônia ao invés de retornar à Fortaleza.

Faltava muita estrutura e à época era muito difícil um profissional ficar aqui. Muita gente desistiu. Olha que esse profissional que foi embora era um engenheiro mecânico que trabalhava com Geometria Analítica e Geometria Descritiva, essas áreas de conhecimento. Era do Rio Grande do Sul e não aguentou, ele disse: “eu não aguento isso aqui, eu vou embora”. Outros também não aguentaram. Ainda hoje, muita gente vai embora. Você perdia professores desse jeito. Professores que vinham com certa estrutura, com esposa, que já tinham família, que traziam alguma coisa, aí ainda ficava. Mas uma pessoa sozinha, sem apoio não ficava, eu não sei como é que eu fiquei, talvez por ter enfrentado algo novo e desafiador. Mas era muito difícil ficar. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Conforme Barroso Junior relata sobre seus enfrentamentos, ele “constitui a si próprio no exercício de narrar-se, explica-se e dá indícios, em sua trama interpretativa, para compreensão do contexto no qual ele está constituído”. (GARNICA, 2004, p. 157). Ao enfrentar algo novo, Barroso Junior, poderia refletir como Clarice Lispector (1999, p. 17) em ‘Aprendendo a Viver’: “Cada mudança, cada projeto novo causa espanto: meu coração está espantado”. [...] “Isso lhe assusta? Creio que sim. Mas vale a pena. Mesmo que doa. Dói só no começo” (LISPECTOR, 1999, p. 47). Ele ‘aprendeu a viver’ em Rondônia, assim como muitos outros migrantes, embora também existisse migrantes que não permaneceram em Rondônia.

Rondônia recebia pessoas de outros Estados do país que tinham a expectativa de adquirir terras em uma nova região, especialmente motivados pela propaganda do governo Federal de doar terras férteis associados aos *slogans* “Integrar para não Entregar”; “Rondônia o novo Eldorado”, “Terra sem homem da Amazônia ao homem sem terra do Nordeste”, “Marcha para o Oeste”, entre outros (OLIVEIRA, 2001, p. 102-104). Esse foi o caso da família de Tudeia que acreditou no discurso integrador e chegou a Rondônia em 1977. Ele explica “*fui levado pelo meu pai em busca de terra, quando o governo federal tinha o lema de explorar para não entregar as terras da Amazônia para estrangeiros. Como não tínhamos terra no Paraná, fomos para Rondônia em busca de Terra para trabalhar*”. (TUDEIA, depoimento em 20 ago. 2018). Entre nossos colaboradores, a maioria relata a busca de melhores condições de vida. Segundo Martins (2009), a situação social desfavorável é característica que facilita a migração.

Muitos migrantes chegaram a Rondônia, seduzidos pelo discurso integrador e propaganda atraente do “Eldorado”, como na música ‘De boca em boca’, de Ronildo Laureano que descreve como os migrantes eram atraídos para Rondônia “Na faixa dos anos 70/ O Estado teve uma fama louca/ Migrantes só estavam chegando/ Isto dizia de boca em boca”. Havia a construção e circulação de um imaginário positivo sobre Rondônia, como um local repleto de oportunidades, como aponta Barroso Junior em depoimento oral.

Mas, problemas relacionados a conflitos de terra e malária eram muito presentes no Estado. Nos anos de 1960 a 1980, com o aumento da população a partir dos grandes projetos de colonização, da construção da rodovia federal BR-364, da extração de minerais e exploração de garimpos favoreceram a transmissão da malária, Rondônia apresentou o maior índice da doença no país e ficou conhecida como capital mundial da malária. Em Ariquemes, a malária era a doença que mais incidia a população e o Projeto de Assentamento dirigido “Marechal Dutra” e o Garimpo Bom Futuro apresentavam condições favoráveis de transmissão da doença, pois os garimpos abertos são áreas de alta incidência, dadas as facilidades de exposição e a multiplicidade de criadouros nesses locais. (BARATA, 1995).

O próprio *campus* da UNIR em Ariquemes era um local perigoso e propício à proliferação do mosquito. Sousa explica que pegou malária diversas vezes e relaciona o contágio ao seu trabalho na UNIR.

Quando teve a interiorização, eu fui designada a auxiliar nos trabalhos de instalação do curso de Matemática em Vilhena (em 1988). Inclusive eu fui de ônibus à Vilhena com minha filha que era pequenina e o ônibus quebrou em Ariquemes. Naquela época quem passava por Ariquemes dificilmente saía sem pegar malária. Então, o ônibus quebrou e nós ficamos aguardando na garagem, entrava e saía as carapanãs⁵² e após trabalhar uma semana em Vilhena, organizando os trabalhos do novo campus, a malária se apresentou. Eu voltei à Porto Velho e quando fui ao hospital, o médico me disse: “A senhora não pegou esta malária aqui, onde a senhora foi buscar essa malária?” Eu disse que fui à Ariquemes, e ele entendeu, pois naquela época, o pessoal chamava Ariquemes de ‘Aritremes’ porque quem tem malária sente frio e treme. Eu peguei essa malária que foi horrível, mas ainda bem que os médicos já estavam acostumados a atender muitas pessoas com malária, então eles sabiam como tratar e eu melhorei. Apesar de que, anteriormente eu também peguei malária. Quando a Universidade se mudou do antigo Porto Velho Hotel para o local atual, tinha muito mato e muita carapanã, então eu peguei seis vezes malária lá, foi terrível. Eu tinha 62 quilos quando eu peguei malária a primeira vez e 42 quilos quando eu peguei malária pela sexta vez. Eu ficava 15 dias tomando a medicação e retornava ao trabalho, a malária voltava e eu ficava mais 15 dias tomando remédios. A malária ficou indo e voltando seis vezes até eu melhorar. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

A letra da música local “Homem da Amazônia⁵³” expressa o problema da malária em Rondônia: “Eh homem dessa Amazônia/ sô Te planta nessa defesa aí/ *Plasmodium* pra assustar/ Um vírus pra matar/ Um fogo pela pele assim.” (SILVEIRA, COSTA, 1992).

Além de medo das carapanãs, havia falta de água, que era suprida com carro-pipa e falta de saneamento básico, Barroso Junior explica que o esgoto ficava a céu aberto em local central de Porto Velho. Em período de chuva, as ruas de terra ficavam intransitáveis com lama, durante a estiagem havia poeira e calor, por isso eles viviam colocando terra, “fazendo quebra-molas para os carros passarem devagar, porque no período de verão a casa virava um caos”. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

A Companhia de Águas e Esgotos de Rondônia (CAERD) foi criada em 1969 e até 1988 se estendeu por 18 municípios do Estado, atendendo o abastecimento de água de 51,82% da população urbana, enquanto o serviço de esgoto sanitário nesse período é apenas presente em Porto Velho e Guajará-Mirim contemplando 3,33% da população urbana do Estado. (RONDÔNIA, 1988). Segundo pesquisa do Instituto Trata Brasil, atualmente o serviço de água e esgoto atende a minoria da população do Estado, sendo que Cacoal é a cidade de Rondônia que possui maior índice saneamento básico com apenas 25% de esgoto coletado. (RONDÔNIA, 2016).

⁵² Carapanã é o nome regional utilizado principalmente na Região Norte do país para designar os mosquitos que sugam sangue.

⁵³ Música escrita por Augusto Silveira e Walter Costa, parte do LP Porto das Esperanças, lançada em 1992, exclusivamente com cantores de Porto Velho. Pode ser ouvida em <https://www.youtube.com/watch?v=4kV1J6SAto&feature=youtu.be>

O jornal ‘NewsRondônia’ destaca “Sete imagens que mostram que Rondônia era somente para os Fortes” (SETE...; 2018) que incluíram fotos dos atoleiros, da situação da BR 364, das condições do hospital Candelária de Porto Velho, trajeto com pontes de madeira e falta de segurança em noticiários de jornal.

Sobre permanecer no Estado, o professor da UNIR Luciano de Lucca se posiciona sobre a chegada de migrantes: “Por onde passo tenho afirmado: Rondônia é terra de muitos chegantes, alguns edificantes, mas poucos fícentes. Onde você se enquadra?” (MOREIRA, 2005, p. 189). O romance ‘De ouro e de Amazônia’ de França Júnior aponta que, em muitos casos, não houve fixação permanente em Rondônia, a exemplo do protagonista mineiro que adquiriu fortuna nos garimpos do rio Madeira⁵⁴ e retornou para Belo Horizonte. Ele reconheceu oportunidades em Rondônia, mas seu desejo era regressar a sua terra.

Barroso Júnior percebe que diferente de uma terra de passagem, Porto Velho se tornou seu lar, ele aqui chegou sem intenção de ficar, encontrou desafios, mas acabou gostando e se sentindo acolhido nesse lugar, o que nos remete a música “Porto Velho, meu bem querer” na estrofe: “A este porto tão antigo, onde um dia atraquei/ Fui trazido a reboque, das pororocas que encontrei/ Porto Velho mais seguro, me acolheu com distinção/ Me deu vida, me deu vida/ pra viver com emoção”.

Todos os nossos colaboradores migrantes se enquadram nos ‘fícentes’ em Rondônia e trabalham na educação há mais de 20 anos. Ouvimos muitos relatos neste sentido: “*Eu comecei a trabalhar na educação (...) e continuo aqui até hoje*”. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016); “*eu fui contribuir para a sala de aula e eu estou até hoje*.” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016); “*eu fiz Magistério, fiz o concurso para a prefeitura e passei. Aí, comecei a trabalhar, comecei a gostar, me envolver e continuo até hoje*” (SALVI, depoimento oral em 02 ago. 2017). “*passei no concurso público em Rondônia e aqui estou eu há 26 anos*”. (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016).

Albuquerque, que morava em Pernambuco, participou do primeiro concurso do governo do Estado de Rondônia. Ele explica que “*Em 1990 o governo do Estado de Rondônia fez um concurso lá no Nordeste buscando jovens professores para trazer para cá, eu fiz este concurso lá no Recife, fui aprovado junto com milhares de outros e viemos para cá*.” (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016). Era atrativo vir para Rondônia, pois o salário de professor nesse Estado era o dobro do oferecido no Nordeste.

⁵⁴ O rio Madeira é o quinto rio do mundo em vazão líquida e o maior afluente do rio Amazonas, o maior rio do mundo.

Nos anos 1980, o cenário educacional brasileiro apresentou novos desafios à profissão docente, dada a massificação⁵⁵ escolar, à desvalorização profissional docente, baixos salários, altos índices de repetência e evasão escolar. A democratização do acesso à educação gerou complexidade do trabalho docente, mas não foi acompanhado por investimentos materiais e da melhoria das condições trabalhistas. (SACRISTÁN, 1995). Além disso, o autor complementa que a massificação escolar resultou em um grande contingente de profissionais docentes para atender essa demanda, e eles integravam um dos grupos profissionais mais amplos da sociedade, o que pode ter colaborado para sua desvalorização salarial. Segundo Garnica (2008b), só na década de 1960, o professor adquiriu prestígio e valorização profissional, reconhecimento em termos financeiros e como formados em nível universitário, o que mudou logo após o golpe de 1964. A Constituição Federal de 1988 favoreceu a discussão sobre a valorização dos profissionais do magistério, a qualidade do ensino público; especificamente, afirma no inciso V do Artigo 206 que a valorização deveria ser garantida na forma da lei e implementada através de planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Em Rondônia, na década de 1990, foi estabelecido um plano, tabela e salários atrativos que garantiriam o piso salarial aos professores com a seguinte equivalência: “onze salários mínimos para os professores com nível superior, oito salários mínimos para os professores com licenciatura curta e cinco salários mínimos para os professores com o diploma de magistério (2º grau)” (MOREIRA, 2005, p. 15).

Consideramos que esta foi uma conquista importante, visto que os professores contratados não possuíam garantias de estabilidade e não tinham direitos relativos aos planos de cargos e salários que estabelecem regras para a promoção e progressão das carreiras públicas.

De acordo com os dados do MEC/INEP de 1997, 2003 e 2006, Rondônia neste período estava entre os Estados que ofereciam os salários mais atrativos do país.

⁵⁵ A massificação do ensino ocorre com o ingresso de indivíduos pertencentes a todas as camadas sociais na escola (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2010).

QUADRO 2 - Média de Salário dos Docentes por Estado (1997, 2003, 2006)

ESTADOS	1997	2003	2006
Rondônia	1.522,09	1.674,17	2.296,50
Acre	805,00	1.387,96	2.250,89
Amazonas	1.026,92	1.721,87	1.797,26
Roraima	1.384,68	2.051,17	2.287,88
Para	1.090,57	1.658,78	1.807,12
Amapá	2.273,09	2.203,50	2.354,44
Tocantins	814,28	1.418,73	1.471,83
Maranhão	751,19	1.823,43	1.927,93
Piauí	712,12	918,64	1.519,91
Ceará	1.200,70	1.498,75	1.476,76
Rio Grande do Norte	605,29	1.429,51	1.984,63
Paraíba	500,24	1.118,68	1.269,67
Pernambuco	1.026,05	1.224,89	1.240,09
Alagoas	1.126,71	1.247,93	1.304,19
Sergipe	1.164,17	1.534,14	3.259,24
Bahia	865,25	1.360,26	1.602,50
Minas Gerais	1.410,32	1.720,33	1.491,55
Espírito Santo	958,63	1.238,70	1.316,51
Rio de Janeiro	797,77	2.568,19	2.776,02
São Paulo	1.657,58	1.968,07	2.268,15
Paraná	1530,93	1.821,89	2.454,29
Santa Catarina	1129,28	1.461,82	1.685,09
Rio Grande do Sul	1189,25	1.792,65	1.671,53
Mato Grosso do Sul	928,33	1.515,68	2.135,02
Mato Grosso	1136,12	1.700,33	2.132,56
Goiás	779,36	1.070,97	1.747,96
Brasil	1.273,33	1.741,87	2.030,24

Fonte: INEP/MEC Censo do Professor (1997, 2003, 2006)

Os valores da tabela em reais estão corrigidos de acordo com o IPC Brasil FGV (2015). Albuquerque, que saiu de Pernambuco, Candido, que deixou a Paraíba, e Gomes que saiu do Maranhão, são exemplos de professores formados em Matemática que vieram para Rondônia em busca de melhores salários.

Cordeiro (2014) relata a grande quantidade de professores cearenses e paraibanos no Estado, principalmente devido a convites, contratações e editais de concursos públicos para trabalhar em Rondônia, destinados a professores de outros Estados.

Até recentemente os concursos para provimento do cargo de professores do Estado de Rondônia eram realizados em vários Estados. Localizamos dois editais de concurso para provimento do cargo de Professor Nível 3 de Pessoal Efetivo da Secretaria de Estado da Educação que aplicaram a prova objetiva fora de Rondônia. O edital de 2010 ofereceu 2.568 vagas, com provas objetivas realizadas simultaneamente, nas cidades de Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura, Vilhena e Guajará-Mirim, no Estado de Rondônia, além de Recife, no Estado de Pernambuco e em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais (RONDÔNIA, 2010). O edital de 2013, para provimento de 1.144 vagas,

informou que as provas seriam aplicadas nas cidades de Ariquemes, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura, Vilhena, Porto Velho, Brasília, Cuiabá, Fortaleza, Manaus e Rio de Janeiro. (RONDÔNIA, 2013).

Somente em 2016, no Edital N. 237/GCP/SEGEP, de 22 de setembro de 2016, o Concurso Público para provimento de 672 vagas foi realizado apenas nas cidades do Estado de Rondônia, em Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal, Rolim de Moura, Vilhena e Guajará Mirim. (RONDÔNIA, 2016). Finalmente em 2016, não houve necessidade de realizar concurso fora do Estado e atrair professores de outras localidades. Entendemos que o Estado teve condições de prover os cargos com profissionais da própria região.

Mas, essa realidade não era exclusiva de Rondônia, Bezerra (2009) também percebeu que no Acre, em 2000 havia necessidade de importação de mão-de-obra qualificada na educação, pois apenas 22,7% dos professores tinham curso superior. Após a realização do Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica de 2001 a 2005, 50,1% dos professores adquiriram habilitação, houve um desenvolvimento local, uma fixação das pessoas em seus municípios de origem e principalmente a desoneração do município quanto à necessidade de levar professores ao Acre.

Cardoso está hoje em Rondônia por causa da divulgação no Rio de Janeiro de um concurso de docente da UNIR. Após terminar o Mestrado, ele desejou ingressar em uma Universidade do interior e quando estava no Rio de Janeiro em um curso de verão no IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada – viu um cartaz do concurso de professor de Matemática da UNIR. Os concursos nem eram muito divulgados naquela época, ele não sabe *“como é que foi parar um cartaz de Rondônia lá no IMPA no Rio de Janeiro”*. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Atualmente, em Rondônia, o ingresso para professor por meio de concurso estadual exige nível superior, pois obedece a LDB (BRASIL, 1996) como apontado anteriormente. Por esta lei, não são admitidos professores apenas com Magistério. Gomes destaca que *“Hoje Magistério não é mais nada, mas antes quem tinha Magistério era um senhor professor.”* (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Quem tinha Magistério era muito valorizado.

Gomes veio do Maranhão com Magistério em 1986 e naquela época, segundo ela *“quem tinha Magistério era muito respeitado”* (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Como professora, ela era bem vista em todos os lugares pelos quais passava, tinha um reconhecimento da pessoa pela profissão, o que não ocorre hoje. *“Eles reconheciam “ah, é professor”! a gente chegava nas lojas e todo mundo nos recebia com aquele sorriso, aquela coisa assim. Então, nós éramos respeitados ainda, nós tínhamos um valor”* (GOMES,

depoimento oral em 25 out. 2016). Apesar da diferença de tratamento que sente hoje, Gomes entende que o professor tem valor na sociedade atual, mas pensa que os professores não brigam por este reconhecimento. A sociedade não incutiu nas gerações posteriores o mesmo respeito a esses profissionais.

Em relação ao reconhecimento da profissão, Grotti sustenta a afirmação de Gomes sobre a década de 1980, época em que chegaram a Rondônia, *“nossa, quem tinha Magistério tinha um status. Não tinha um salário essas coisas, mas tinha respeito. Hoje você tem Doutorado e ninguém te respeita, sabe? Perdeu-se esse respeito. A sociedade não reconhece mais a função do professor”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Segundo Nóvoa (2002, p. 22), os professores nunca foram reconhecidos por seu conhecimento. “Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável”. Esse autor também explicita que a atividade docente é carregada de complexidade no ponto de vista emocional, o que exige saber relacionar-se, não apenas com os alunos que mantêm uma relação pedagógica, mas uma relação social com toda a comunidade local, o que não é fácil.

A desvalorização do profissional docente também é apontada por Tardif (2013, p. 40) “De modo geral, pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de uma maneira ou de outra no campo dos saberes.” Com a intensificação do trabalho docente, um acúmulo maior de tarefas e responsabilidades é imposta aos professores que “sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores” (TARDIF, 2013, p. 243). O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2000) expressa que a valorização do profissional docente só será possível com a qualidade da formação inicial e continuada, jornada de trabalho adequada, concentrada em um único estabelecimento de ensino e salário condigno, o que ainda estamos por alcançar.

Sobre o atual desprestígio social do professor, Albuquerque Júnior (2010) entende que ele não se materializa somente, na progressiva redução de sua remuneração, nos diversos níveis de ensino, mas no próprio desprestígio da profissão, na perda de status, de valor simbólico da profissão na vida social.

No início dos anos 2000, o reconhecimento de ser professor habilitado não perde sua importância no interior de Rondônia. Foi nos relatado por uma professora formadora de Matemática que atuou em 2004 no curso de Pedagogia no PROHACAP em uma cidade do interior, que após o encerramento de sua disciplina de Didática da Matemática, a última

disciplina do curso, as alunas - em sua maioria absoluta mulheres -, a conduziram dentro de um fusca com várias delas, a uma passeata em comemoração e reconhecimento a conclusão da primeira turma de Pedagogas para atender a região. Foi uma grande festa e um acontecimento social na cidade, com desfile, discurso e queima de fogos.

A maioria dos professores leigos do Estado comemoraram sua habilitação por meio do PROHACAP. Segundo Grotti, antes do PROHACAP a carência de professor de Matemática era um problema sério, mas ao invés de criar estratégias para formar professores e tornar a profissão reconhecida, a solução encontrada foi bem diferente. Grotti afirma:

Você não faz ideia o que é faltar professor de Matemática para atender principalmente o Ensino Médio e você não ter solução para isso. Tanto que na época do Bianco⁵⁶ - uma coisa interessante aconteceu- não tinha professor de Matemática, e o que é que ele fez? Ele reduziu a carga horária de Matemática. Eram três aulas semanais, ele reduziu para duas, porque não tinha professor. Pouco tempo atrás, eu acho que tem quatro anos mais ou menos que voltou a ter três aulas porque o MEC batia muito em cima, tinha que ter uma carga mínima de Matemática, e o Estado de Rondônia não atendia essa carga mínima, isso em consequência ainda da época do Bianco que diminuiu a carga horária de Matemática - não tinha professor (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Em busca de pistas que nos levassem a entender essa redução, localizamos no jornal *Folha de Rondônia* de 1º de março de 2001, reportagem sobre o protesto dos alunos contra a modificação de carga horária das disciplinas de Matemática, Literatura e Inglês. (ALUNOS..., 2001). Os alunos da Escola Clodoaldo Nunes de Almeida de Cacoal questionaram a portaria nº 040/GAB/SEDUC e alterações de 1º fev 2001 que reduziu as aulas dessas disciplinas, alegando que essa redução aumentava a desigualdade entre ensino público e particular. Eles perceberam que os alunos da rede pública seriam prejudicados com menor carga horária de Matemática. Acusavam o governo do Estado de elaborar o currículo escolar “para atender as necessidades do Estado com relação à falta de professores da área de exatas e outras disciplinas”, e não para atender as necessidades dos alunos. A representante do ensino do município, na época, Fátima Gavioli explicou que a mudança seguiu os Parâmetros Curriculares Nacionais e “a escola que não se adequar será impedida de certificar o aluno”.

Sobre isso, Ohse (2010) informa que em Rondônia, no ano de 2003, durante o governo de Bianco, as escolas estaduais obedeceram a uma carga horária de duas horas semanais em Matemática no Ensino Médio. Em 2005, essa carga horária aumentou e, em 2006, começou a vigorar novamente as duas aulas semanais.

⁵⁶ José de Abreu Bianco foi governador de Rondônia de 1999 a 2003.

A secretaria de Educação foi questionada quanto à redução da carga-horária e, em 27 de janeiro de 2010, por meio do ofício 038/10-CEE/RO o Conselho Estadual de Educação respondeu que esse currículo foi aprovado por ato administrativo da Secretaria Estadual de Educação, sendo aprovada pela portaria 0417/08-GAB/SEDUC. A mudança foi realizada via ato interno e os motivos desta decisão não foram explicitados. Ao tentarmos “fazer o inventário dos arquivos do silêncio e fazer a história a partir dos documentos e da ausência de documentos” (LE GOFF, 2003, p. 109), inferimos que a falta de professores na área tenha influenciado tal alteração, pois essa medida resolveria a questão remanejando alguns professores, que atenderiam mais turmas.

Outra ideia para resolver a falta de professores de Matemática nas escolas públicas foi utilizar o ensino a distância. O jornal *Estadão* em 8/11/2004 afirma que “MEC pode usar ensino a distância por falta de docentes.” (MEC..., 2004). Eles informam que devido à ausência de 270 mil professores na rede, milhares de alunos concluem o ensino sem aulas de Matemática e Física. Sousa, Bayer e Cardoso explicam que, em muitos casos, as escolas contratam o professor no último bimestre letivo “*só para fechar mesmo, porque o tempo fechou*”. (BAYER, depoimento oral em 25 mai. 2016).

Na época, para minimizar a falta de professores estava sendo pensado como solução o ensino a distância em Rondônia, porém, a ideia só foi proposta pela Secretaria do Estado da Educação de Rondônia (SEDUC) em 2012, por meio do Projeto Ensino Médio Com Intermediação Tecnológica (EMITec). As críticas do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) ao projeto que propõe aulas por videoconferência às comunidades rurais, ribeirinhas, de difícil acesso, aldeias indígenas, população quilombola, população carcerária e núcleos urbanos adiou a execução do projeto, segundo o Jornal *Rondônia ao vivo*. (AUDIÊNCIA..., 2013). Apesar disso, o Jornal *Brasil de Fato* afirma que, com este empreendimento haveria instalação de 179 salas de videoconferência e 915 professores seriam demitidos. As aulas a distância começaram a ser implantadas em escolas de fácil acesso e sem a participação da comunidade escolar. (PROJETO..., 2016). O Jornal *Folha de Vilhena* alega que os alunos que participaram da experiência de educação a distância na Escola Planalto de Cabixi se sentiram prejudicados sem auxílio dos professores e questionaram a imposição do projeto. (PLANALTO..., 2016).

Essa medida sinaliza que a Educação Básica e os processos de ensino como todo estão imbricados em um campo de disputas, no qual os políticos decidem a partir de seus interesses, nem sempre claros, como será a formação, sem diálogo com a comunidade em geral, que tenta questionar o tipo de formação que está sendo oferecida.

No entanto, embora a matéria do jornal aponte a falta de professores como motivo para uso da educação a distância, a elaboração de tal projeto pode estar relacionada prioritariamente a outras questões, como por exemplo, diminuição do custo, atendimento a um grande número de alunos com auxílio de poucos profissionais, possibilidade de aumento no número de matrículas e acesso além das cidades centrais.

Mas, nas décadas de 1960 a 1990, a carência de professores formados em Matemática em Rondônia era um grande problema e foi em parte resolvida com a atuação de professores leigos que assumiram este encargo. Sousa e Barroso Junior explicitam que havia educadores sem habilitação em diversas posições e situações, a exemplo do Professor Leigo de carreira que, segundo Brandão (1986), dedicou a vida inteira ao magistério sem ter formação e acredita que possui vocação e, assim, se tornou professor por fatalidade inevitável. Segundo esses depoentes, também havia Professores Leigos de dupla instabilidade que “exercem o magistério provisoriamente em lugar de outra pessoa ou o exercem enquanto esperam uma ocupação profissional mais desejada” (BRANDÃO, 1986, p.13). Gomes e Salvi, por exemplo, não queriam ser professoras, iniciaram a docência pensando em depois mudar para a área que desejavam, mas, no caso delas, gostaram de ser professoras e continuaram no magistério.

A maneira peculiar com que cada colaborador ingressou na profissão apresentou-se de forma significativa nos depoimentos produzidos para nossa pesquisa e obrigou-nos a delinear e aprofundar conhecimentos sobre os motivos que os levaram a se tornar professores leigos.

As motivações que levaram os colaboradores se tornarem professores de Matemática são diversificadas. Cada um dos professores nos indicou diferentes percepções sobre o seu ingresso no Magistério: necessidade financeira, desejo de ensinar, sina, gosto pela Matemática para atender às exigências impostas seja da legislação ou da escola, influência da família, entre outras. Porém, destacamos no caso desses professores – provenientes de famílias com condições financeiras restritivas –, a necessidade financeira como forte signo de escolha pela docência.

Em muitos casos, ser professor leigo em Rondônia não foi a primeira opção escolhida, foram as circunstâncias que levaram pessoas que nunca pensaram em lecionar e que tinham outros sonhos, em direção ao Magistério.

Grotti não desejava ser professor, mas em 1989, quando abriu o concurso da prefeitura de Alvorada do Oeste para professor, ele então com 18 anos, ao perceber uma oportunidade de emprego, fez o “*concurso de brincadeira*”, passou e ingressou na profissão, “*porque o salário era razoável*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). No Estado de Rondônia, neste período o salário do professor era atrativo porque o Plano Agropecuário e Florestal de

Rondônia (PLANAFLORO) e o Programa Integrado de Desenvolvimento de Noroeste do Brasil (POLONOROESTE)⁵⁷ financiavam a educação com incentivos do Banco Mundial. (WORLD BANK, 1985); (BRASIL, 1981). Este último era responsável por atividades nas áreas de desenvolvimento florestal, pesquisa e extensão rural, abastecimento de insumos e produção de mudas, estradas, saúde, educação e saneamento rural. Gouveia Neto, Chisté e Santos (2011) afirmam que o Projeto POLONOROESTE, uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento financiou o “Pró-Rural” e neste contexto histórico e social os problemas educacionais passaram a ser considerados.

Grotti foi para sala de aula e acabou se tornando professor, mas seu sonho na época era estudar Engenharia Civil. Esse curso só era oferecido em Cuiabá, ou seja, era distante e o vestibular do curso era muito concorrido. *“O que era mais próximo e mais possível para mim? Curso de Matemática”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Levando em consideração que ele já atuava como professor e pela influência que teve da família optou pelo curso de Matemática. Além disso, ele acredita que foi direcionado a esta área porque possui aptidão para ela. Segundo ele *“quem tem geralmente propensão para uma área, acaba enveredando por essa área e foi o que aconteceu comigo”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

O curso de Engenharia Civil foi autorizado na UNIR somente a partir de 2001, segundo o Jornal *Folha de Rondônia* de 1º fev 2001, visualizado na Figura 4. (UNIR..., 2001).

Figura 4 – Curso de Medicina e Engenharia na UNIR



Fonte: Folha de Rondônia, 1º fev 2001.

⁵⁷ O POLONOROESTE foi criado pelo Decreto Presidencial nº 86.029/81.

Gomes veio para Rondônia em 1986 por falta de emprego no Nordeste. Seu tio de terceiro grau era vereador em Ji-Paraná nesse período e ele lhe indicou para ser professora. Ela chegou a Rondônia e três dias depois assinou um contrato de professora do Estado. *“Eu nunca esqueço (...) Meu tio falou assim para mim: - Teresa, você quer ser professora? Eu digo: - olha, eu comecei como professora, eu tenho Magistério, então quem está na chuva é para se molhar.”* (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Mas Gomes só havia feito um estágio de observação no Magistério e nunca havia assumido uma sala de aula. Ela nos indica que ser professora não era o que ela desejava a princípio, mas começou a ser professora e estava disposta a continuar a ser. O seu ingresso no Magistério se deu por apadrinhamento e ela aceitou o convite visando melhores condições, por falta de outras opções. Apadrinhamento é um conceito central para Burke (2012, p.116) entendido como “sistema político fundamentado em vínculos verticais,” nos quais “os padrinhos oferecem hospitalidade, empregos e proteção aos afilhados”.

Bayer era técnico em Contabilidade e veio do Espírito Santo em 1985 *“em busca de melhoras, como se fosse um aventureiro.”* (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Dois meses depois, procurando emprego surgiu uma vaga para trabalhar como professor do Estado e ele conta *“de repente ingressei para trabalhar na educação, pois estava procurando novas condições”* (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Ele conseguiu ser contratado como professor tanto do Estado como do município.

O ingresso no Magistério para Bayer é visto como acidental, pois encontrou emprego na educação por acaso. Mas, também como uma oportunidade para quem estava iniciando uma aventura em um local novo.

Bayer sempre estudou, cuidou de sua família e trabalhou 60 horas em escola. Ele declara: *“na minha cabeça queria só estudar, estudar. Tinha conseguido oportunidade ali, na educação, eu acreditava, eu sempre acreditei que precisava estudar. Acreditava que meu progresso estava relacionado aos estudos. Que eu tinha que estudar”* (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Seu ingresso na Licenciatura em Matemática está ligado à ideia de progredir por meio dos estudos.

Tudeia nasceu no Paraná e foi para cidade de Ariquemes em 1977 quando criança. Quando jovem trabalhou como vendedor no balcão de loja, ajudante geral em fábrica de tijolos, em balsa de atravessar carros em rio, na portaria de uma indústria de chocolate, tendo apenas a antiga quinta série primária. Mesmo sem tempo para estudar formalmente, lia muitos livros durante o horário de trabalho e com a ajuda de seus empregadores soube da possibilidade de estudar no supletivo, onde concluiu o Ensino Fundamental e Médio. A

empresa onde trabalhava fechou e ele teve a oportunidade de trabalhar como professor em uma escola municipal de Ariquemes. Cursou o PROFORMAÇÃO - formação de professores para o Ensino Fundamental e posteriormente Licenciatura em Ciências de 1º grau. Desejava cursar Medicina, mas optou pelo curso de Ciências, que estava disponível em sua cidade. Esse curso lhe abriu as portas para lecionar Matemática e Física tanto em escolas públicas quanto particulares.

Pinho trabalhava no comércio e sonhava em ser farmacêutica, e apesar de não ter escolhido ser professora, hoje gosta de lecionar. Ela aceitou as oportunidades que surgiram, porque se reconhece como filha de pobre, de produtor rural. Seu pai trabalhou muito no sítio para sustentar a família e ensinou os filhos que deveriam aproveitar as oportunidades e sonhar por algo melhor. Pinho teve oportunidade de iniciar Contábeis e logo depois, de fazer Matemática no PROHACAP. Após terminar o Ensino Médio, foi incentivada a fazer o concurso para docente por duas professoras: uma amiga e sua irmã. Elas argumentaram que ela poderia se inscrever no concurso para professor do Estado, porque a exigência para a inscrição era apenas Ensino Médio. A amiga disse que se passasse poderia pagar a tão sonhada faculdade de Farmácia sendo professora. Ela fez o concurso sem estudar e passou em quadragésimo nono lugar. Eles chamaram até o quinquagésimo lugar. Pinho entende que *“como se fosse pra ser assim, chamaram até chegar em mim.”* (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016).

Pinho assevera *“eu não era apaixonada pela educação, mas eu gosto de agarrar as oportunidades. Não é a melhor profissão do mundo, mas é uma profissão digna e eu vejo por este lado”* (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016).

Ela teve a oportunidade de trabalhar com Matemática em Colorado do Oeste em 1998 porque um diretor lhe falou da necessidade que a escola tinha. E no início de 1999 ela saiu da zona rural periférica (cf. BURKE, 2012) e foi para Ji-Paraná porque a diretora da sua irmã precisava de um professor de Matemática e conversou com o pessoal da secretaria de ensino. Mesmo estando em estágio probatório, a diretora conseguiu a transferência de Pinho, o que se configurou em apadrinhamento (cf. BURKE, 2012).

Cunha (2017) que investigou as migrações em Rolim de Moura, também apresenta o depoimento de Baldo que, por meio de apadrinhamento (cf. BURKE, 2012), ajudou a transferir uma professora que trabalhou em escola de pau-a-pique na zona rural periférica (cf. BURKE, 2012) para a cidade de Rolim de Moura. *“Ela ensinou vários anos na linha, depois eu mesmo aqui em Rolim de Moura mexi os pauzinhos e coisas e tals e consegui a*

transferência dela para a cidade.” (CUNHA, 2017, p. 70). Por esses relatos, observamos que a escola pode ser entendida como um espaço onde as relações políticas exercem interferências.

Felipe morava no Paraná até os 19 anos quando se mudou para Porto Velho. Depois foi morar e trabalhar no sítio em Jaru com seu pai. Ele comenta que ao chegar a Jaru *“pintou essa oportunidade, a escola estava precisando de professor e eu vim a Jaru e o pessoal já disse: - você tem Magistério, então você vai para lá, você vai dar aula.”* (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Ele explica que a escola do interior estava esperando por um professor e *“de manhã eu fui conversar, à noite já comecei a dar aula, eles precisavam, estavam sem professor”* (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Ele percebeu o Magistério como uma oportunidade de trabalho. Pela necessidade da escola, assumiu as turmas de Matemática, o que lhe deixou entusiasmado porque sempre gostou de Matemática.

Santo afirma que sempre gostou de Matemática, desde quando iniciou seus estudos aos 19 anos, e considera que ser professor foi uma decisão sua, ele escolheu fazer Matemática por afinidade. Ele não via atrativos em trabalhar na roça, onde trabalhava desde os 5 anos cortando maniva⁵⁸. Depois de trabalhar como cortador de seringa, colhedor de castanha, no mercado da flor, massaranduba⁵⁹, pau-rosa, sua condição social melhorou ao ir à cidade trabalhar como pedreiro, profissão que, segundo ele, despertou seu interesse pela Matemática. Afirma que *“em tudo isso aí eu trabalhei até progredir por meio dos estudos”* e se tornar professor. (SANTO, depoimento oral em 11/08/2017).

Andrade veio de São Paulo para São Francisco do Guaporé aos 18 anos, quando começou a trabalhar no sítio. Naquela época, não havia escola nesse município e ele ia de bicicleta estudar o Ensino Médio no supletivo, no que chama de curso a distância porque ia eventualmente de bicicleta para realizar as avaliações. Ele estudava os módulos em casa e ia ao polo do supletivo no dia das provas. Após a conclusão do Ensino Médio, ele participou e foi aprovado em um teste seletivo para professores naquele município e se tornou professor de escola multisseriada. Ele explica *“minha intenção era trabalhar só no sítio, isso aí veio assim de repente na minha vida, surgiu a oportunidade de lecionar porque não tinha professor, eu fui fazer a prova, passei e comecei a dar aula, então foi assim.”* (ANDRADE, depoimento oral em 09 ago. 2017).

Salvi relata que chegou a Porto Velho com 16 anos, decidida a não ser professora. Por necessidade, começou a trabalhar em empresa privada, no comércio. Casou, teve filhos e

⁵⁸ Maniva é a folha da mandioca (EMBRAPA, 2017).

⁵⁹ Maçaranduba é uma árvore nativa do Brasil, também conhecida como canela-rosa, abacateiro-do-mato, pau-andrade, que fornece madeira de lei vermelha, muito utilizada na marcenaria.

parou de trabalhar. Mas pensou “*meu Deus, eu não nasci para ser dona de casa*”. (SALVI, depoimento oral em 02 ago. 2017). Incentivada por sua tia a ser professora, declara: “- *Eu não quero fazer Magistério! Mas a única coisa que tinha para fazer lá era Magistério, então fiz Magistério, fiz o concurso para a prefeitura e passei. Aí, comecei a trabalhar e comecei a gostar.*” (SALVI, depoimento oral em 02 ago. 2017). Salvi comenta que ao preparar suas aulas e se dedicar à profissão se identificou cada vez mais com a docência e hoje sente muito prazer em ser professora. Salvi foi ao encontro de Freire (2001) quando argumenta que é necessário que cada docente esforce-se para gostar da sua profissão e procure modos de tornar a prática educativa cada vez mais prazerosa.

O ingresso de Navarro no Magistério foi relatado de forma diversa dos demais, pois foi a única que considerou como experiência inicial em sala, o estágio de Magistério, onde assumiu a turma por um ano e “*eles produziam e eu obtive uma boa nota, um sucesso com os meninos.*” (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016). Esse resultado positivo influenciou seu percurso formativo, pois “o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula” (NÓVOA, 1995, p. 34). Navarro sugere que ingressou no Magistério por desejo de “*ensinar para o pequeno*”, e afirma que “*achava encantador*”, contudo se tivesse condições financeiras escolheria outro curso. (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016).

Navarro revela que seu ingresso no PROHACAP não foi tanto por escolha, mas pela necessidade de aceitar um curso possível dentro das suas possibilidades financeiras. “*De todas as opções que eu tinha, escolhi Matemática, porque Pedagogia nem pensar, não faz meu perfil*” (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016). O sonho profissional de Navarro era cursar Medicina, mas sua família não tinha condições financeiras para custear. Dentre as vias possíveis se tornou professora e, segundo ela, gosta do que faz.

Apesar da trajetória de cada professor ser única, existe uma convergência entre alguns deles quanto à necessidade financeira, o apoio da família para serem professores e por aceitarem uma profissão possível para eles naquele momento de suas vidas.

O mesmo raciocínio pode ser utilizado para a escolha do curso de Matemática: eles já eram professores leigos e tinham a necessidade de se formar. O ingresso no PROHACAP se deu por diversos motivos, seja para se enquadrar na legislação, pela cobrança do Estado, medo de ser demitido, sonho de se formar, realização profissional, desejo de aprender mais, propensão para a área, necessidade de aumentar a renda ou para aceitar as oportunidades. Deste modo, as circunstâncias os levaram à Licenciatura em Matemática.

O PROHACAP foi uma alternativa oferecida ao professor leigo de se habilitar na área em que já estava atuando. Escolher cursar a Licenciatura em Matemática, neste caso, pode ser entendido como uma oportunidade de formação.

Sousa, em seu depoimento julga que os professores leigos participaram do PROHACAP para se enquadrar na legislação e para aceitar a oportunidade que estava à sua frente, porque eles pensavam: *“não vou ficar parado esperando outro trem passar, porque o trem está passando agora, eu tenho que aproveitar e pegar logo. Então, de qualquer jeito tem que pegar, porque pior será sem isso. Sabe lá se vai passar outro trem?”* (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Acreditamos que nossos colaboradores pegaram o trem do PROHACAP, ou seja, as oportunidades de estudo que lhes foram oferecidas. Como entende Lispector (2013) “As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas, elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.”

Felipe considera que fez Matemática por causa *“da ordem que chegou para a gente”* de se habilitar. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Mas ele desejava fazer o curso e acredita que a maioria dos seus colegas também queria fazer Matemática.

Candido sustenta que a grande maioria dos alunos que cursou Matemática, gostava de Matemática e escolheu Matemática. Segundo ele *“a grande maioria foi fazer Matemática por opção. Gostavam de Matemática e queriam aprender Matemática”* (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

Estes diversos motivos carregados de subjetividade nos fazem pensar sobre a trajetória de muitos professores leigos de Matemática em Rondônia que vieram de Estados diferentes, com histórias de vida única, desejando melhorar de vida, e ao vivenciarem a docência seja no centro ou na periferia de Rondônia (cf. BURKE, 2012) visualizaram no PROHACAP uma formação que viria ao encontro do seu desejo de aprender, de melhorar sua prática, mas, também de atender a imposição de obter titulação para não serem demitidos.

Em outros Estados da região Norte, a maioria das pesquisas enfatiza a escolha profissional pautada na identificação com o curso. Castro (2010) que estudou a Licenciatura em Matemática no Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica - PEFPEB do Acre (2002-2006) destacou que a escolha profissional dos professores leigos pautou-se pela afinidade e experiência no ensino de Matemática. Hage (2010) afirma que as professoras leigas que cursaram o Programa de Interiorização do Curso de Formação de Professores da UEPA de 1989 a 1992 escolheram o Curso e possuem identificação com o mesmo. Elas afirmaram que não ingressaram no Curso Superior por cobrança da família ou da

sociedade pela busca da qualificação, mas para atender uma necessidade profissional e pedagógica. Murta (2006) afirma que as professoras leigas no Pará ingressaram no magistério sem condições formais para exercer a função docente, mas elas dispunham de entusiasmo e disposição para aprender a ensinar. Elas tinham desejo de estudar, aumentar seu conhecimento com o objetivo de aprimorar o seu trabalho.

Nossos depoentes explicitam a contribuição da família e de outras pessoas que os direcionaram a se tornarem professores e os incentivaram para a área de Matemática. Tardif (2013, p. 73) entende que “a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa em relação ao ensino”.

Estas influências se deram em forma de apoio, conversas, discussões, conselhos, intimações, desafios, e de uma forma ou de outra desempenharam um papel importante no seu processo formativo.

A tia de Gomes que era professora a direcionou na escolha da profissão. Sem muitas opções de continuar os estudos em nível de 2º grau, Gomes pediu para sua tia a matricular em Contabilidade. Mas, sua tia decidiu matricular Gomes em Magistério e depois apenas a comunicou da alteração. Gomes ficou muito chateada, mas como tinha recebido uma “boa educação”, não respondeu. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). A tia de Gomes explicou que a inscreveu contra sua vontade porque acreditou que em Magistério era mais fácil de conseguir emprego. Avisou que depois de fazer o curso, ela poderia escolher outra coisa. Gomes não queria ser professora, mas obrigada por sua tia, foi para o Magistério.

Dantas foi influenciada por seu professor de Matemática. Segundo ela, este “*professor era rígido, mas muito bom, acho que ele conseguiu fazer com que os alunos sentissem esse desejo de dar aula de matemática. Eu gosto de matemática por causa dele.*” (DANTAS, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Diferente dos demais, Dantas foi desaconselhada a fazer Matemática pela mãe e pela irmã. Ela conta: “*Surgiu a oportunidade de fazer o PROHACAP, eu falei assim “Eu vou fazer”. Aí, a minha mãe falou “Tu vai fazer em que?”. Eu falei “Matemática”. Ela falou “Tu tá doida”. Aí, minha irmã me falou “Faz Pedagogia!” Eu falei “Eu odeio Pedagogia”.*” (DANTAS, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Muitos professores leigos lecionavam as disciplinas que estivessem disponíveis na escola onde trabalhavam, de modo que não raras vezes ensinavam Matemática, Física e Biologia. A Universidade naquele momento oferecia uma formação que atendia a esta necessidade.

Bayer explica que, desde o início da docência, nunca escolheu a disciplina que ministrava, porque os colegas que alcançavam maior pontuação – quanto ao tempo de serviço, a formação, vários itens –, escolhiam primeiro. As disciplinas eram distribuídas segundo esta ordem, então os professores melhor pontuados escolhiam e na vez de Bayer “*sobrava Física no Ensino Médio*” e Matemática (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Ele era escolhido para lecionar estas disciplinas.

Grotti afirma que a maioria dos professores, inclusive ele, trabalhava com Matemática e Física, era comum lecionar mais de uma disciplina pela carência de profissionais.

Gomes percebe que existiam professores leigos que ministravam em todas as áreas do conhecimento devido à necessidade. Ela explica: “*eu mesma lecionava Matemática, e antes eu tinha lecionado Português, Matemática, História, tudo o que sobrava, o que tinha necessidade, eu assumia. Eu assumia de tudo porque foi um período que eu lecionei por necessidade, não foi por escolha*” (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Quando um professor de História faleceu, ela precisou assumir essas aulas de História de um dia para o outro. Desta forma, a necessidade se apresentou de variados modos e Gomes lecionou um pouco de tudo.

A partir da vivência como professores de várias disciplinas, capazes de se adaptar conforme a necessidade, eles foram adquirindo experiências diversificadas como docentes. Neste contexto, eles integraram “*experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saberfazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho*”. (TARDIF, 2013, p.110)

Ser professor de escola rural para Bayer “*era sempre uma loucura, porque o meu forte é Matemática, e por necessidade ou falta de professor, porque lá era difícil, eu ensinei até Inglês!*” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Ele precisou ensinar Inglês e para isso teve que se preparar, estudar e buscar ajuda.

Andrade afirma que “*eu rodei praticamente por todas as disciplinas [...] Fui professor de tudo.*” E considera que “*até hoje é assim, a gente não dá aula só na nossa área, a gente dá aula em outras áreas também*”. (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

Navarro também lecionou Física, Matemática e Biologia por necessidade. Recentemente trabalhou com Física e Matemática, mas em 2017 teve alguns problemas de saúde, se afastou um período da escola e quando retornou, para não sair da escola precisou assumir Biologia também. Ela se submeteu a lecionar Biologia para continuar na escola.

A situação de Felipe é a mesma, ele teve este problema uma única vez. Explica que a escola pediu para ele trabalhar com Ciências, por causa da carência de professores, mas ele

trabalhou por dois meses e não deu certo. “*Não tinha nada a ver comigo*” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Muitas vezes, por falta de professor, Grotti ensinava Física e percebe que uma característica da Licenciatura de Matemática em Rondônia é a grande presença de cadeiras de Física, porque normalmente quem leciona Física no Ensino Médio são os professores de Matemática. Mas ele discorda desta situação, e defende que o professor de Matemática deveria ensinar Matemática e professor de Física deveria ensinar Física. Porque o Matemático matematiza Física e o ensino perde a qualidade.

Pinho também passou por esta situação e explica que os professores, especialmente das escolas de linha, lecionavam Matemática, Física e Química porque precisavam do emprego. Além disso, ela sente pressão por causa das pessoas que consideram uma obrigação dos Matemáticos saberem Física e Química.

E o pessoal tem uma mania de dizer que tudo é da área de exatas. Mas como você não consegue dar aula de Física? – você é Matemática! Ah, você não consegue dar aula de Química? – você fez Matemática! Tem tudo isso, então tinha colegas que davam aula de Matemática, Física e Química pro Ensino Médio porque precisavam. Era desse jeito. (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016).

Para estudar e organizar as aulas de várias disciplinas, Gomes explica que até 1994, o horário de planejamento era maior, havia mais tempo para preparar as aulas. Hoje ela tem pouco tempo para estudar as aulas. “*Eu tenho uma quinta-feira livre e uma manhã livre para trabalhar o quê? A semana toda? E a minha vida? É muito sobrecarregada. Mas naquele tempo não, a gente tinha mais tempo para planejar*” (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Hoje o professor com contrato de 40 horas trabalha 32 aulas em sala, enquanto alguns anos atrás ele trabalhava 26 horas em sala. Gomes explica que sua escola tem carência de professores de Matemática, então ela trabalha 35 aulas de Matemática semanais, está sobrecarregada por causa da falta de professores na área. Ainda assim, ela preferiu lecionar 35 aulas de Matemática a trabalhar 32 aulas divididas em outras disciplinas.

A Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008) estabelece a carga horária de efetivo trabalho junto aos alunos 2/3 (Artigo 2º, §4º). Desta forma, a jornada destinada a estudos, planejamento (hora-atividade) determinada por esta lei não está sendo respeitada em muitos casos, como relatou Gomes.

Tardif (2013) questiona se os professores têm tempo para se profissionalizarem, ou seja, se têm tempo para refletirem continuamente sobre as suas práticas, ou se são

absorvidos pela falta de tempo, um problema recorrente que aflige a docência. As atividades que os professores exercem necessitam de tempo quantitativo e principalmente qualitativo. O tempo quantitativo é associado às horas livres que são apontadas por Gomes ao sentir necessidade de ter mais tempo, porque possui apenas duas manhãs livres. O tempo qualitativo refere-se ao tempo de desligar-se das relações com a escola e os alunos e ter um tempo seu, que pode ser comparado ao tempo que Gomes solicita para sua vida, que está tão sobrecarregada com o trabalho. Grotti também argumentou que o professor não tem tempo quantitativo nem qualitativo e está exaurido.

Porém, a maioria dos colaboradores acredita que não sentiu dificuldades em lecionar Matemática enquanto leigos. Eles afirmam que preparavam suas aulas a partir do livro didático e tiveram sucesso em aplicá-las. Navarro afirma que utilizava o livro didático e outros materiais, ela planejava aulas com antecedência para utilizar material lúdico, como jogos e material dourado⁶⁰. Ela julga que teve um ótimo desempenho ao utilizar o livro didático e o lúdico.

Santo também utilizava o livro didático e vários exercícios com os alunos. Ele explica aos alunos *“que eles têm que continuar praticando, porque a matemática é exercício, tem que exercitar, exercitar, pesquisar.”* (SANTO, depoimento oral em 11 ago. 2017).

Felipe sempre gostou de Matemática, na escola foi ótimo aluno, sempre teve facilidade de aprender Matemática e de lecionar Matemática. Desde quando assumiu a sala de aula como professor leigo, trabalhou com o ensino de Matemática a partir do livro texto, não tinha outros materiais. *“Eu sempre lecionei Matemática, eu não sei fazer outra coisa”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Para preparar suas aulas, ele ia à casa de um outro professor leigo pedir ajuda.

Pinho estudava o livro da escola e outros materiais, além de procurar muito a ajuda de professores que lecionavam Matemática sem formação na área. Ela afirma: *“Eu pedia socorro quando eu não sabia, por exemplo, a equação do 2º grau, a dedução da fórmula de Báskara, a parte de trigonometria da 8ª série eu tinha dificuldade, porque pra mim era tudo novo. Eu estudei isso no Ensino Médio, mas eu não lembrava mais”*. (PINHO, depoimento oral em 7 out. 2016).

Embora Andrade fosse professor leigo e tivesse concluído o Ensino Médio no supletivo, possuía facilidade em Matemática e seu colega -também professor leigo -, que

⁶⁰ O material dourado é um material didático elaborado pela educadora Maria Montessori, anteriormente chamado de Material de Contas Douradas. Sendo formado por cubo, placas e barras, auxilia na compreensão do sistema de numeração decimal-posicional e também em métodos para efetuar as operações fundamentais.

ministrava Matemática o procurava com frequência para resolver exercícios. Como a maioria deles era leigo, buscavam ajuda entre eles.

Este procedimento de pedir auxílio ao professor leigo aparece nos depoimentos de forma recorrente, não apenas em nossa pesquisa. Cordeiro (2014) apontou o caso de uma professora leiga de Matemática em Rondônia que, ao ter dúvidas, solicitava explicações de um professor também sem formação, com bom conhecimento matemático. No Pará, na década de 1980, esse procedimento de professora leiga pedir ajuda aos colegas sem formação é relatado na pesquisa de Bonfim (2009).

Gomes não gostava de Matemática, e desde que chegou a Rondônia em 1986, achava essa disciplina muito difícil e não queria ensiná-la. Navarro convidou Gomes para lecionar Matemática no telecurso à noite, mas Gomes não queria aceitar e dizia “*eu não consigo trabalhar, porque é Ensino Médio*”. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Mas Navarro a incentivou dizendo que conseguiria e ofereceu ajuda com as dificuldades que tivesse. Ela aceitou o desafio de trabalhar com Ensino Médio, sendo professora leiga. Para ela foi muito difícil, estudou muito porque nunca teve facilidade na área, mas reflete “*eu consegui o que consegui porque sempre fui desafiada. Eu sempre fui desafiada e isso me ajudou a ser quem eu sou hoje*” (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Bayer precisou ministrar conteúdos matemáticos que desconhecia e, ao ser professor dessa disciplina, movido pela vontade de ser um bom profissional, se esforçou para estudar e aprender Matemática.

Eu estudava muito, viu? Então, quando eu comecei a assumir a Matemática, eu estudava para ensinar Matemática de 5ª, 6ª e 7ª séries, que eu fiz o Ensino Médio de Contabilidade, então só fiz o primeiro ano específico. Faltava muito professor de Matemática, no final do ano, chegou lá um professor, só para fechar mesmo, porque o tempo fechou. E pronto, deu aquelas aulas. Quando eu fui trabalhar em sala, eu tive que estudar Matemática. Eu aprendi Matemática dando aula, porque para eu chegar aonde eu cheguei, eu tive que estudar muito. (BAYER, depoimento oral em 25 mai. 2016).

Bayer desenvolveu autonomia na busca de conhecimentos matemáticos que nunca havia estudado antes de ser professor. Ele estudou, no que se assemelha ao “Método da vontade” exposto por Rancière (2005) no livro ‘Mestre ignorante’, no qual pode-se obter conhecimento por meio do desejo em adquiri-lo. Para esse autor a vontade é a mola propulsora da emancipação intelectual do ser humano, em um percurso que não tem fim.

Andrade afirma que aprendeu sozinho Matemática desde o Ensino Médio. Ele nunca teve professor, só uma apostila e vontade de aprender, porque sempre gostou de Matemática.

Aprendi sozinho, fiz o ensino médio praticamente todo à distância, estava acostumado assim. Quando eu fiz supletivo, eu pegava os módulos de todas as disciplinas para estudar, então eu fiz o Ensino Médio todinho sem professor, e em matemática eu me saí muito bem, eu fiz os 12 módulos em duas vezes porque estava bem preparado. [...] Em duas vezes que eu fui fazer a prova, já consegui terminar Matemática, porque era um módulo, uma prova, um módulo, uma prova. Aí eu fui lá e fiz seis provas de uma única vez, fui outra vez, fiz mais seis provas e terminei todos os módulos de Matemática. [...] Era muito difícil, a média para passar era oito, mas a gente estudava bastante. (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

Andrade lecionou Matemática mesmo sem ter tido um professor de Ensino Médio desta área. Ele acredita que seu esforço pessoal em aprender sozinho o ajudou a ser um professor de Matemática. A vontade de aprender Matemática pode trazer um bom resultado se for integrada ao esforço e dedicação. Nesse percurso de aprender Matemática a partir do Método da vontade, são mobilizados e produzidos saberes que o auxiliam em sua formação. Segundo Tardif (2013, p.187) “o trabalho docente é, antes de tudo, uma atividade que se faz e é realizando-a que os professores, como sujeitos, mobilizam e produzem saberes e, neste processo, constituem-se professores”.

Utilizando caminhos variados, “alguns professores assumem sua própria formação, isso significa responsabilizar-se pelo seu próprio desenvolvimento, fazer suas escolhas, aproveitar as oportunidades que lhes são oferecidas pelas políticas públicas, pelas instituições escolares, pela própria vida”. (FURLANETTO, 2003, p. 47) Eles utilizaram os mais diversos recursos para estar em movimento: conversaram com os colegas, buscaram outros cursos de formação.

Corroboramos com a ideia de Tardif (2013, p.266), na qual “[...] os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho”. Ele expressa também que os saberes profissionais dos professores têm peculiares situações de contexto, pois “[...] colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo”. (TARDIF, 2013, p.266).

Gomes, Navarro, Felipe, Santo tiveram desafios ao longo das suas trajetórias profissionais. Eles aceitaram o desafio de lecionar Matemática sem formação na área. Para ensinar, eles estudaram, ao ter dúvidas estudaram mais, buscaram livros, pessoas que os auxiliaram, assumiram a responsabilidade e todas essas experiências ao longo da vida os ajudaram a se tornarem profissionais da educação. Desta forma, corroboramos com as ideias de Freire (1995, p. 58) “ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Ao serem questionados sobre dificuldades para lecionar Matemática, muitos deles (Felipe, Pinho, Bayer, Salvi) inicialmente dizem que tinham facilidade para trabalhar na área, mas ao longo da fala, trazem mais informações sobre essa ‘facilidade’. Eles estudavam para preparar suas aulas, utilizavam o livro texto, buscavam mais materiais e, sobretudo, pediam ajuda para outros professores. Além de enfatizarem que aprenderam Matemática estudando muito e buscando ajuda de outras pessoas, eles deixam transparecer que, a partir do estudo e da prática docente foram aumentando o conhecimento em Matemática e modificando sua maneira de lecionar, se formaram ao longo de sua trajetória profissional.

Esses rastros de memória sobre a possibilidade de educar-se, de formar-se ao longo da vida, nos faz refletir como Tardif que “o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.” (TARDIF, 2013, p. 14). Os saberes do ensino se tornam mais amplos do que o processamento de informações, eles recebem influência do contexto no qual se desenvolvem e da história de vida dos sujeitos que os constroem. São conhecimentos existenciais visto que “um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’”. (TARDIF, 2013, p.103).

Todos os professores leigos têm trajetórias formativas diferentes, cada qual com suas dificuldades, suas experiências com Matemática enquanto alunos, suas experiências com os professores de Matemática ou falta deles, suas maneiras e materiais de ensinar, porém todos afirmam que estudaram muito para ensinar, sejam quais foram seus recursos, sua formação na prática estava muito ligada ao estudo e a aplicação desse estudo em sala de aula.

Os colaboradores afirmam que gostam de ensinar Matemática aos alunos. Eles argumentam: “*Esse ano completei 30 anos de docência e continuo tão apaixonado quanto comecei*”. (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016); “*Amo Matemática, hoje amo o que eu faço*”. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Alguns deles entendem que sua ‘paixão’ pela docência os levam a auxiliar os alunos.

Esses múltiplos elementos, nos fazem perceber que as possibilidades formativas estão além das oportunidades oferecidas em universidades, em instituições superiores de ensino que se responsabilizam pelas perspectivas de formação de professores aceitas pela sociedade e amplamente difundidas no meio acadêmico que, normalmente tratam a formação de forma intencional e como um processo institucional.

Percebemos que nossos colaboradores não tinham sonho de ser professor, mas ingressaram no Magistério como professores leigos e foram aprendendo a cada possibilidade formativa e, como Freire (2001b, p. 87), poderiam afirmar: “Não nasci, porém, marcado para

ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na leitura persistente, crítica de textos teóricos”. Destarte, “vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

Além disso, percebemos que os colaboradores se tornaram professores de Matemática, por diversos motivos. A influência de familiares, amigos, professores, diretores foi importante para que os nossos colaboradores ingressassem no Magistério e se tornassem professores de Matemática. Seus caminhos de migrantes os levaram a um local repleto de desafios e oportunidades. A docência se mostrou como uma via possível, e eles a tomaram.

Entre os desafios que se interpuseram em seus caminhos estão a estrutura das escolas, espaço físico, condições materiais que estiveram presentes desde o período de Território Federal do Guaporé, conforme nos mostra a Figura 5.

Figura 5 - Escola rural construída pelo INCRA (década de 1970)



Fonte: (THÉRY, 1974, p. 112)

Consideramos como Dalcin (2012) que as fotografias não são registros de uma realidade, criam múltiplas realidades que geram inúmeros significados segundo os filtros ideológicos e culturais de quem a visualiza. Desta forma, compreendemos “fotografia como evidência e como tal precisa ser interpretada e analisada na relação com outras fontes”. (DALCIN, 2012, p. 11).

Na foto apresentada na Figura 5 vemos uma escola multisseriada com uma única sala, de aproximadamente⁶¹ 11 m², construída de madeira que havia em abundância na região. Observamos a mata ao fundo da escola, o chão de terra, os bancos de ripas de madeira evidenciando que a construção estava na periferia (cf. BURKE, 2012), em meio à floresta e dela se utilizava para prover os poucos utensílios que a escola possuía. Nela não havia energia elétrica ou água encanada e, assim, as aulas eram realizadas durante o dia. A falta de paredes era adequada ao calor de Rondônia, que permitia a circulação de ar, mas nos dias de chuva forte essa estrutura não os protegia adequadamente, molhava dentro da sala, como relatado por Felipe e Grotti. Os alunos de diferentes faixas etárias estudavam da 1ª a 4ª série em conjunto, alguns de pés descalços e, segundo Felipe e Bayer, era comum na zona periférica (cf. BURKE, 2012), criança andar descalça até a escola. Na relação com outras fontes, que apontaram a precariedade da estrutura das escolas, como o depoimento dos professores, nosso olhar foi ampliado e percebemos aspectos do contexto social daquela região nessa época contribuindo para que a fotografia deixe de ser “apenas apêndice de texto com caráter figurativo para se tornar registro histórico” (DALCIN, 2012, p. 4).

No final da década de 80, Grotti saiu do Paraná a caminho de Rondônia e passou por várias cidades do Estado. Ele se admirou com as escolas que viu e pensou: “- *meu Deus! Granja, no centro da cidade? porque era uma construção bem característica por causa do clima.*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). As escolas eram de ripinhas com paredes até a metade, o restante era feito de grade para ventilar. O teto de Eternit aquecia muito. Hoje estas escolas não existem mais, porque Rondônia passou por um processo muito rápido de transformações.

Nesse período, a estrutura das escolas refletia o crescimento demográfico desordenado da região e por isso, deveriam ser construídas rapidamente pela necessidade. Grotti relata

A maioria das estruturas físicas da época da década de 1980, eram todos pré-moldados, eram coisas que eram concebidas fora e construídas a ‘toque de caixa’ devido à necessidade urgente. Hoje não. Hoje, você vai às escolas, uma escola é diferente da outra e tal. Na minha época não, as escolas, era uma grande quantidade de escolas tudo igual à outra. Daí vinha outro projeto, uma grande quantidade de escolas todas iguais (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

⁶¹ Primeiro procuramos uma escala e supomos que cada tábua mede 30 cm. Com o uso da régua, medimos uma tábua da lateral que aparece a medida completa na foto e obtivemos 0,08 cm, sendo que a lateral na foto possui 10 cm. Com uma regra de três, obtivemos que a lateral da sala possui 3,75 m aproximadamente. Da mesma forma, para inferir o comprimento da frente (onde está a porta) supomos que a tábua mede 30 cm e na foto obtivemos 0,05 cm e o comprimento da frente na foto foi de 5 cm. Novamente com a regra de três obtivemos a medida de 3m aproximadamente para a frente. Desta forma, inferimos que a área da sala é de aproximadamente 11 m².

Grotti explica que, na questão de estrutura física, todas as construções eram pré-moldados, não apenas na área da educação e exemplifica *“as rodoviárias têm um padrão porque eram planejadas lá fora, vinha o material e erguia rapidamente porque era assustador o movimento”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). A necessidade era imperiosa, tudo foi construído em ritmo acelerado, não é à toa que o Hino de Rondônia⁶² diz: *“Rondônia trabalha febrilmente nas oficinas e nas escolas”*.

Como já afirmamos anteriormente, para construção de escolas, Rondônia recebeu o empréstimo pelo POLONOROESTE na década de 1980. Os projetos como o POLONOROESTE e o PLANAFORO estavam presentes também em 1990 em Rondônia, trazendo melhorias para a educação. O PLANAFORO foi responsável por alterar a estratégia de ocupação do Estado de Rondônia de uma forma sustentável. O Banco Mundial acordou financiamento de custos do PLANAFORO pelo Decreto nº 7609 de 10 de outubro de 1996.

O POLONOROESTE modificou a estrutura social, cultural e ambiental da região ao acelerar o processo de construção, pavimentação e orientar a colonização de uma área de quatrocentos e dez mil quilômetros quadrados. O Banco Interamericano de Desenvolvimento financiou o POLONOROESTE. O Brasil recebeu dinheiro e obrigatoriamente precisou investir na educação, em construção de escolas e materiais. Grotti afirmou que as escolas atendidas pelo POLONOROESTE na década de 1980 tinham muitos recursos, a estrutura era boa e os professores recebiam o salário razoável. *“Quando eu comecei a lecionar fui mandado para uma escola lá nas cucuias, eram 46 quilômetros longe do núcleo urbano de Alvorada do Oeste, mas nós tínhamos todo um suporte de material, que até sobrava”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

No entanto, nem todas as escolas na década de 1980 possuíam essa estrutura apontada por Grotti. Felipe tem uma percepção diferente da estrutura da escola onde trabalhou. Para Felipe, a estrutura da escola rural era muito precária. Felipe descreve a escola construída de madeira na década de 1980, com ambiente de aula lotada, com bancão de madeira. Havia ausência de materiais didáticos como livros. O que tinha à disposição era giz, apagador e quadro. Em suas palavras

As turmas eram todas lotadas. Aí foi melhorando, desmancharam a antiga escola de madeira e fizeram de alvenaria, fizeram cinco salas, aí já começou aparecer carteiras, que carteira antes não tinha, eles sentavam em bancão. Chegou carteira, veio quadro bom. Aí já tinha bebedor no pátio, mas no início foi difícil. A escolinha era carente, mas tinha giz, apagador e quadro, era só isto. Nem parede tinha a escola. Mas os alunos estudavam, procuravam, tinha interesse, esta era a vantagem da gente, na época (FELIPE, depoimento oral em 03 nov. 2016).

⁶² Hino Céus de Rondônia, com letra de Joaquim de Araújo Lima e música de José de Mello e Silva.

Em seu primeiro emprego como professor, Felipe trabalhou com Matemática de 8ª série. A escola na década de 1980 não tinha livro didático, só o professor possuía um livro porque adquiriu na capital. Felipe passava todo o conteúdo no quadro, não havia outros recursos disponíveis. Isso é um indício de que o material didático era raro nas escolas rurais nessa época e demonstra a falta de apoio político para adquirir novos materiais didáticos. Felipe trouxe o livro de Porto Velho, porque na zona rural em Nova Brasilândia d' Oeste onde morava não havia local para adquirir livros. A professora Conceição Maia que lecionou em escola multisseriada em Ouro Preto do Oeste nessa época também relata que os professores da zona rural não possuíam livro texto nem qualquer outro material didático para ensinar (O FIO..., 2016). Bonfim (2009) discute a formação de professoras leigas no Pará na década de 1980 e explicita que, nesse período nas escolas multisseriadas, apenas a professora leiga possuía o livro didático e, em certos casos, nem ela tinha livro. Dalcin, Santos e Oenning (2012) expõem que no início da escolarização em Guarantã do Norte, no Mato Grosso na década de 1980, o material didático era escasso e, somente quem possuía eram algumas professoras que trouxeram o livro da cidade.

Felipe destaca a necessidade de ter mais recursos, mas na impossibilidade de adquirir outros, os conteúdos foram trabalhados conforme o único material disponível: o seu livro texto que, segundo ele, possuía uma representação da matemática tradicional ao apresentar o conteúdo, exemplos de resolução e, como enfatiza, muitos exercícios. Porém, aos alunos não era oferecida nem mesmo a possibilidade de conhecer outro material além do copiado em sala.

Hoje, algumas escolas do Estado estão melhor equipadas. A escola em que Felipe trabalha em Ji-Paraná tem muitos recursos. Vários, aparelhos eletrônicos, como projetores, slides, *“hoje não é mais só aquilo lá: quadro, giz e livro”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Além do livro, é possível elaborar slides, *“não é só aquele blá-blá-blá”* (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). No entanto, pela fala dos professores entrevistados, concluímos que ainda hoje o recurso mais usado, se não o único, é o livro texto. Albuquerque Júnior (2010, p. 70) argumenta que os docentes são “pressionados pela cultura escolar” que consagra o livro texto como o único e principal recurso didático a ser usado, passam a reproduzir esta atitude, até porque ela é mais fácil e evita maior trabalho, para um profissional já normalmente sobrecarregado por diversos turnos de trabalho.

Felipe possuía, em sua escola, quadro, giz, um livro e bancos como descrito por Moreira (2004, p. 25) numa escola em Presidente Médici, “enquanto não chegavam as carteiras de Porto Velho, os alunos se viam obrigados a se ajoelharem no chão para que

pudessem escrever os conteúdos usando os bancos no lugar de mesas.” Em alguns casos, como os relatados por professoras de Ouro Preto do Oeste não havia lousa e era necessário escrever com carvão ou barro branco em tábuas lixadas por elas mesmas. (O FIO..., 2016). A situação descrita na dissertação de Carneiro (2008) no interior de Rondônia, na década de 1980, era ainda pior. Mas, apesar das carências serem grandes, as professoras demonstraram criatividade para improvisar, e na falta de um quadro para escrever utilizaram uma lona plástica.

Pegamos um plástico velho lá no rancho do Ataliba. Eu dava aula de manhã era melhor para escrever, pois o plástico aceitava o giz. Mas de tarde ele estava oleoso e não aceitava o giz. Bem que a gente pedia material, mas por causa da falta de condução, não tinha meio. As caminhonetes, quando vinham, estavam lotadas de gente, não cabia o quadro. Mesmo os carros do INCRA vinham lotados de gente, não se incomodavam de [sic] trazer os quadros. Nas costas, a gente não conseguia trazer. A gente até podia pegar quadro velho em Cacoal, mas também não tinha sobrando. Aí usamos o plástico até aparecer uma oportunidade de trazer um quadro. Mas ele era grande, de dois metros por um. Nós dividimos ele no meio. Colocamos um pedaço numa sala e outro na outra sala. Aí resolveu um pouco o problema do quadro. Giz a gente comprava na livraria de Cacoal. (CARNEIRO, 2008, p. 180).

Este depoimento chama a atenção para a precariedade de materiais, e pela demora do INCRA em resolver essa situação, seja por desinteresse ou falta de material. De qualquer modo, o poder público não demonstrou grande preocupação para atender a solicitação das professoras.

Felipe explica que na currutela⁶³ as escolas possuíam a sua cisterna. Não tinha e ainda não tem rede de esgoto no interior do Estado. (RONDÔNIA, 2016). “*Sempre o pessoal da área rural tinha um desafio bem maior do que o nosso, da cidade*”, não apenas pela infraestrutura (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Na zona rural, os alunos apresentavam mais dificuldade de aprendizagem. Até hoje, o sistema das avaliações externas da escola cobra das escolas rurais, mas não somente dessas, o índice de aprovação. As escolas que apresentam índices baixos são cobradas. Eles decidem “*Então não vamos reprovar e vamos ‘passar a bola para a frente’*. Aí a gente pega aqui no primeiro ano [do Ensino Médio] cara que não sabe a tabuada. E são muitos e muitos casos, não é um, nem dois casos, não, é 30% das turmas. O básico mesmo eles não sabem”. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Eles não têm conhecimento de fração, números decimais e apresentam muitas outras dificuldades de Matemática Básica.

⁶³ Currutela é regionalmente conhecido como um povoado ou distrito vinculado administrativamente a um município.

As condições de infraestrutura estabeleciam desafios. Muitas escolas na área rural não tinham energia elétrica na década de 1980. Dessa forma, as escolas rurais não funcionavam durante a noite e muitas delas utilizavam o gerador, mas na falta de gerador, as escolas e sítios usavam o lampião. Na escola de Felipe não tinha gerador, ele ensinou com lampiãozinho e relata sua experiência:

Eu dava aula de lampiãozinho em 1987 e 1988. Eu estava começando, estava novo, estava querendo serviço, se fosse hoje não te garanto muito que eu faria isso, mas na época eu tinha que fazer. Dava dó de ver aquele pessoal lá sentado, todo mundo interessado, então você tinha que fazer. Eu quase nem enxergava para escrever, porque tinha dois lampiõezinhos. Um assim, era uns trocados, era um aqui o outro lá, então botava um mais perto do quadro que era para o pessoal do fundo enxergar o quadro. Era o que tinha. Fazer o quê? Não tem como. Não tinha parede, só metade da parede. Era coberto, mas se viesse chuva de vento molhava dentro da sala, com certeza molhava. E na época chovia bastante (FELIPE, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Felipe conhecia seus alunos, o contexto em que viviam e demonstra compreender que deveria estar pessoalmente engajado e comprometido com seu serviço na educação e tratar com seriedade tal tarefa. Para Freire (2001, p.24), se vivermos “a autenticidade exigida pela prática de ensinar aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”. Essa atitude autêntica poderia ser observada na prática docente, a despeito das circunstâncias em que se encontravam.

As aulas de Matemática de Felipe ocorriam nestas situações: o professor quase não enxergava para escrever no quadro, e o aluno mal enxergava para ler. Dia de chuva molhava dentro da sala, e dia de chuva em Rondônia é todo dia durante o período chuvoso, que acontece de outubro a abril. As residências, em geral, também não possuíam energia elétrica ou gerador. Quando as aulas eram preparadas à noite, só havia a luz do lampião. Ele admite que hoje talvez não fizesse mais isso, a memória permite que ele se identifique hoje como um sujeito diferente daquele que ele relata, porque “o homem que se conta não é o mesmo homem que vive, mesmo quando narra sua própria vida.” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2011, p. 254). Ele não se reconhece mais como alguém disposto a preparar aulas à luz de lampião, lecionar em uma escola sem materiais didáticos e infraestrutura mínima de funcionamento. Não nos admira que Clarice Lispector tenha afirmado: “Quando penso no que já vivi, parece que fui deixando meus corpos pelo caminho”. (LISPECTOR, 1998, p. 67).

Na década de 1980, Barroso Junior trabalhava na Escola Altino de Freitas em Porto Velho à noite e, seguidamente faltava a energia. Todos os funcionários iam para a sala dos

professores com vela e “já tinha o tal do lampião aguardando esta situação. Aguardava um pouco e comentava: Não tem energia e não vai chegar tão cedo. E mandavam todo mundo embora.” (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017). O lampião disponível nas escolas é um indício da frequente falta de luz nas escolas nesse período.

O lampião era um utensílio muito importante nessa época e se mostrou presente na memória de vários professores. Veríssimo (1974, p.40) considera que “existem objetos importantes na memória de todos nós. Na minha [...] havia umas lâmpadas de acetilene que entravam em atividade sempre que a luz elétrica falhava.”

O uso de lampião era comum no interior, visto o precário abastecimento de energia elétrica no Estado. As cidades ao longo da BR 364 possuíam energia elétrica por meio do sistema de usina termoelétrica das Centrais Elétricas de Rondônia (CERON). Em determinadas cidades como Ouro Preto do Oeste, a CERON fornecia energia em horários alternados em dias úteis e ininterruptamente aos finais de semana. Eram frequentes os cortes e as quedas de tensão, por isso, algumas escolas e residências utilizavam geradores próprios.

O Jornal *Folha de Rondônia* de 1º de dezembro de 1999 apresentou a matéria “CERON, história de compromisso” para comemorar os 30 anos de existência das Centrais no Estado, conforme Figura 6. (CERON..., 1999).

Figura 6 - CERON em Rondônia



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*, 1º dez. 1999.

Segundo a reportagem, as unidades geradoras de óleo diesel foram instaladas em algumas cidades do interior em 1970 e o funcionamento da primeira turbina da Hidrelétrica de Samuel ocorreu em 1989. Contudo, o que esta reportagem não conta é que seus trabalhos de construção iniciaram em 1982 com previsão de conclusão em quatro anos, porém atrasos e falta de verbas fizeram com que demorasse 14 anos para ser concluída, segundo o *Rondônia Web* (USINA..., 2016). O *Jornal da Eletronorte* informa que somente em 1996, com o funcionamento da quinta unidade geradora, a Centrais Elétricas passou a atender 59% do abastecimento do Estado de Rondônia. (UHE..., 2006).

A situação do interior em 1999 ainda era complicada. A *Folha de Rondônia* de 25 de agosto de 1999 anuncia que a “*Eletrificação rural é ampliada*”, conforme Figura 7. Porém, apenas 25% da área rural foi eletrificada, abrangendo 25,3 mil consumidores.

(ELETRIFICAÇÃO..., 1999). Até 2003, a meta era atingir 50% com o projeto CERON, incentivado pelo programa “Luz do Campo” do governo federal.

Figura 7 - Energia na zona rural de Rondônia



FONTE: Jornal Folha de Rondônia, 25 ago 1999.

Em 1994, quando Bayer fez o adicional de Matemática, recorda que não tinha energia 24 horas contínuas, apenas de 6 horas em 6 horas alternadas. O racionamento era intenso, as emissoras de rádio avisavam a população, que ficava sem luz diariamente, quais os horários funcionariam porque os bairros eram atendidos alternadamente. Só tinha energia 24 horas quem possuía condições financeiras de ter um gerador. Geralmente, nas escolas, quando acabava a energia, havia gerador, mas nem sempre tinha dinheiro para comprar óleo diesel. “Naquela época era complicado”, era comum nas escolas “o problema de ficar sem energia e sem aulas” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Como já afirmamos, essa situação só melhorou com o funcionamento da quinta unidade geradora com a Usina Hidrelétrica de Samuel em 1996.

Em Ji-Paraná, Cacoal, Vilhena e Pimenta Bueno, não havia tantos problemas de eletricidade porque estes municípios podiam ser considerados como “*a alavanca propulsora do Estado*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

A partir de 2005, a maioria das escolas estaduais recebeu ar-condicionado. Ivo Cassol, governador do Estado de 2003 a 2010, em entrevista ao jornal *Rondonotícias*, fala do “maciço investimento na educação,” enfatizando a aquisição de 1.700 aparelhos de ar-condicionado, 900 computadores e a habilitação de 2.300 professores através do PROHACAP. (MACIÇO..., 2005).

A infraestrutura das escolas públicas de Rondônia melhorou bastante segundo o Censo Escolar de 2015. Em relação ao abastecimento público de energia elétrica 99,4% das escolas são atendidas. A coleta regular de lixo atende 66,5% das escolas. O abastecimento de água pela rede pública chega a 62,4% das escolas. O esgotamento sanitário ligado à rede pública continua um problema, visto que está presente em apenas 7,3% das escolas de ensino regular no Estado.

Embora muitos locais do país possuíssem abastecimento de energia elétrica adequado, alguns Estados como os da região Norte, ainda nos anos 2000, enfrentavam desafios para seu funcionamento, inclusive relacionados à falta de energia. Por exemplo, as escolas públicas no Pará, segundo Hage (2010) mostraram-se deficientes sob o ponto de vista de sua infraestrutura. Segundo o Censo escolar de 2005, 49,1% das escolas públicas do Estado não possuíam energia elétrica.

Carvalho (2012) que estudou o Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PEFPEB) do Acre (2002-2006) observou o difícil acesso dos alunos à escola, pistas precárias, meios de locomoção para a formação emergencial de professores leigos em alguns locais apenas com possibilidade de transporte fluvial ou aéreo, escolas sem energia elétrica com estrutura mínima: uma sala de aula multisseriada, que só possuía uma cozinha e um depósito. De todas as escolas da região, apenas uma escola possuía luz porque instalou placa solar.

Os serviços básicos de energia elétrica, saneamento, água potável, e educação ainda deixam à margem a população rural em muitas localidades na região Norte que ficam excluídas de direitos sociais básicos.

Na década de 1980, Felipe ensinava Matemática na zona rural e afirma que apesar de os alunos não saberem a Matemática Básica, eram interessados em aprender. Eles estudavam tabuada, as operações, os números decimais. “*Os alunos do sítio tinham dificuldade, mas eles tinham um interesse maior do que o pessoal da cidade, o pessoal da cidade era mais*

complicado de mexer, o pessoal da área rural, eles corriam atrás” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

A escola em que Felipe lecionou em 1987, em Nova Brasilândia d’Oeste apresentava muitas carências: funcionava com dois lampiões a gás e sem ventilador. Porém, pelo interesse dos alunos era considerada uma boa escola.

A escola era boa, minha primeira escola foi em Brasilândia à noite, funcionava com 2 lampiões a gás, com filtro de barro no fundo e uma canequinha para tomar água. Com quarenta alunos na sala. Não tinha ventilador, não tinha nada, a parede era até o meio, do meio pra cima não tinha parede. Evoluiu bastante hoje. (FELIPE, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Felipe destaca as melhorias que ocorreram naquela escola do sítio e como os alunos se comportavam em aula. Uma vantagem do professor rural, segundo ele, era ser respeitado em aula por alunos que tinham interesse em estudar. O professor era reconhecido também pelos pais que o autorizavam a corrigir os alunos. Ele considera que a maioria dos alunos era muito educada, e ninguém atrapalhava as aulas. Apesar das condições de trabalho, iniciou a docência com entusiasmo, pois mesmo sem recurso além de um quadro que mal enxergava, tinha vontade de ensinar Matemática àquelas crianças.

Felipe gostou de lecionar Matemática nesta escola da zona rural e conta que dois anos e meio depois, passou a ser diretor dela. Neste período, a escola passou a ser de alvenaria, melhorou a infraestrutura. Felipe, que estava na direção conta: *–“indiquei colega para trabalhar, foi lá, contrataram, botaram na sala na época”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Os alunos quase não evadiam da escola, segundo Felipe. *“Na época, entrava 40 e fechava com 40. Eles vinham para estudar”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Ele considera que naquele tempo havia poucas escolas *“era uma escola aqui e outra lá longe”* e muitos alunos faziam sacrifício de andar vários quilômetros para estudar. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Deve-se considerar que naquele período, a escolaridade era vista como um modo para a mobilidade social, devido à possibilidade de se conseguir melhores empregos. Entendemos por mobilidade social, o “movimento ascendente e descendente na escala social” (BURKE, 2012, p. 103).

Andrade lecionou na Escola multisseriada Pereira e Castro em São Francisco do Guaporé que oferecia formação até a 4ª série. Ela possuía uma única sala sem energia elétrica e água encanada e atendia diversas linhas. Para suprir a falta de escolas de Ensino Fundamental e Médio, a prefeitura de São Francisco do Guaporé ofereceu o Telecurso 2000. Andrade foi o primeiro professor do Telecurso 2000 nesse local e, desta forma, foi professor

de muitos alunos desde a 1ª série do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio, inclusive dos seus filhos. O Telecurso 2000 se expandiu para outros municípios do Estado, como Rolim de Moura que autorizou esse Projeto de escolarização pela Resolução nº 332/CONSEPE, de 14 de janeiro de 2000. Andrade se sentiu feliz e recompensado com o sucesso desses alunos em vestibulares e concursos. Sua experiência no Telecurso 2000 possibilitou a continuação dos estudos desses alunos em nível de Ensino Médio.

A prefeitura de São Francisco do Guaporé mobilizou uma Kombi de materiais, e dentro da Kombi tinha caixa d'água, tinha motor elétrico, tinha motor estacionário com gerador para produzir eletricidade, bomba para colocar nos poços, porque em cada escola tinha poço. E, além disso, tinha a televisão com o vídeo cassete que a gente colocava as fitas do Telecurso 2000 e apresentava a aula. Então, eu saía de linha em linha nas escolas dando aula para o Ensino Fundamental e Médio, foi deste jeito que começou a funcionar o Ensino Médio naquelas escolas. (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

Outra solução para a falta de escolas, relatada por Grotti, foi estabelecer horários alternativos de funcionamento nas escolas. O problema da falta de professores persistiu, pois ao mesmo tempo em que foi preciso aumentar os turnos nas escolas, deveria aumentar a quantidade de professores para atendê-las.

Para você ter uma ideia, às vezes tinha boa parte das escolas da área urbana com quatro períodos de funcionamento. Era o de manhã, o intermediário, o da tarde e o da noite porque era muita gente que circulava no Estado de Rondônia. Só quem passou por esse processo que tem ideia da dimensão deste movimento. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Essa situação também ocorreu em Mato Grosso do Sul. Gonzales (2017, p. 347) aponta em sua tese que, na década de 1990, para tentar suprir as demandas de escolarização foi necessário implantar o quarto turno: “de manhã, das sete às onze, depois das onze as duas e meia; das duas e meia às seis horas e das sete às onze horas da noite”.

O deslocamento até a escola nesta época era mais difícil porque não havia ônibus escolar. Grotti e Felipe relatam que muitos alunos moravam e trabalhavam na área rural durante o dia e iam à tarde para a escola. Como era rara a existência de ônibus de linha, os alunos iam a pé ou de bicicleta para a escola. Segundo Felipe, todos os alunos eram carentes, às vezes, vinham descalços em um longo percurso para a escola porque não tinham dinheiro para comprar calçado. “Era uma dificuldade muito grande!” Não conseguimos imaginar os meninos descalços na terra, nem como “seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra.” (RAMOS, 2003, p. 12).

Ônibus escolar só começou a funcionar nos anos 2000. Não havia meio de transporte no interior, “*hoje estamos no céu, tem a van, tem o ônibus do Estado*” que leva os alunos da zona rural para a escola (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

No entanto, o ônibus escolar passou a ser utilizado para transportar o aluno do campo, devido ao fechamento das escolas situadas nas comunidades rurais e para reduzir os gastos com estas instituições.

O jornal *Folha de Rondônia* de 19 de agosto de 1999 informa que a “Escola polo é realidade em Ji”. (ESCOLA..., 1999). Um núcleo escolar localizado na linha 20 do Itapirema⁶⁴ capaz de atender até 500 alunos substituiu “o atendimento de forma fragmentada em 14 pequenas escolas da região.” A notícia de 24 de agosto de 1999 deste jornal traz a matéria “Zona rural de Ji-Paraná ganha escola modelo” e celebra a inauguração da primeira escola Polo no Setor Riachuelo, a Escola Ensino Fundamental Professor Edson Lopes, o que levará a desativação de mais de 50% das escolas multisseriadas da região. (ZONA..., 1999).

A desativação de escolas rurais não é uma situação exclusiva de Rondônia, segundo o INEP (2013), em 10 anos, mais de 32 mil escolas rurais tiveram suas portas fechadas (de 70 mil em 2002 para 102 mil em 2013).

O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), projeto da política neoliberal, recebeu financiamento do Banco Mundial, que alegava intenções de “garantir crianças melhor preparadas para participar ativamente, como cidadãos produtivos, de uma sociedade democrática” (BANCO MUNDIAL, 1998, p.02). A justificativa da centralização ou nucleação das escolas do campo foi o baixo nível de aprendizagem dos alunos das escolas multisseriadas, os altos índices de repetência e evasão e deficiente formação dos professores. O financiamento da construção de escolas-pólo foi parte das ações do FUNDESCOLA no Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE) e Escola Ativa. Segundo Souza (2013), essa política atingiu a maioria dos municípios de Rondônia.

Em Rondônia, segundo estabeleceu o Banco Mundial, o governador instituiu uma comissão estadual para coordenar o FUNDESCOLA por meio do Decreto nº 8716, de 4 de maio de 1999.

Os incentivos financeiros eram condicionados a determinadas exigências, a exemplo do especificado no Decreto 9469/RO/2001 em seu Art. 1º que somente as escolas que tivessem o seu Projeto de Desenvolvimento aprovado pela Secretaria de Educação receberiam o repasse dos recursos do FUNDESCOLA. Para receber “um substancial repasse de verbas”,

⁶⁴ A Linha Itapirema (Setor rural de Ji-Paraná), uma das mais populosas do município, segue a numeração segundo a distância da cidade. A Linha 20 fica distante aproximadamente 15 km de Ji-Paraná.

o Plano Nacional de Transporte Escolar determinou que as escolas devessem comprovar “consolidação, aglutinação ou nucleação de escolas.” (PNTE, 2001, p. 1). Assim, o número de 414 municípios atendidos pelo PNTE em 1997 saltou para 1588 municípios em 1998. (PNTE, 2001).

Por todo o país as escolas multisseriadas foram substituídas por escolas-polo a partir de 1990. Costa (2012) aponta o fechamento das escolas multisseriadas nas pequenas comunidades rurais do Pará devido à nucleação. Os alunos foram transferidos para as escolas nucleadas, ou escolas reunidas, localizadas em comunidades mais numerosas ou nas sedes dos municípios para atender a uma preocupação em relação ao custo/benefício.

Para Arroyo (2007) a nucleação desconsidera as raízes culturais e identitárias dos povos do campo. “A política de nucleação e de transporte de alunos do campo para as escolas urbanas desestruturou ainda mais os poucos avanços que vinham acontecendo na configuração de uma rede escolar no campo.” (ARROYO, 2007, p. 168). Ao participarem da escola polo são formados por “um sistema único, com currículos e materiais únicos” nos quais “os direitos dos coletivos nas suas diferenças continuam não garantidos”. (ARROYO, 2007, p. 161). Esse autor defende políticas explícitas de educação para os povos do campo, que elaborem um projeto educativo próprio pautado em conhecimentos do campo, em defesa de suas tradições e cultura.

No imaginário coletivo, segundo Veiga (2003), as escolas rurais desapareceriam com a modernização. Este autor questiona a ideologia urbanocêntrica na qual o país deveria superar o caráter rural, entendido como sinônimo de atraso. Nessa ideologia, com o processo de urbanização, as escolas rurais, sobretudo as escolas multisseriadas estariam fadadas ao desaparecimento e as políticas públicas que desativassem essas escolas estariam agindo em favor da modernização, e não caracterizaria abandono e negligência do poder público.

Observamos que no discurso oficial, as escolas multisseriadas deveriam ser substituídas. O PNE explica a modernização que pretende efetuar na escola rural: “A oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade” (BRASIL, 2000, p. 49). A reportagem “Escola Polo é realidade” visualizada na Figura 8 aponta o início da construção de escolas modelo no Estado.

Figura 8 - Escola Polo em Rondônia



FONTE: Jornal *Folha de Rondônia* 19 ago.1999

Apesar da propaganda de modernização da escola modelo, a comunidade não celebrou o fechamento das escolas rurais. Em vários locais, houve manifestações em favor da permanência das escolas rurais. Em 30 de março de 2000, A *Folha de Rondônia* noticiou que, após o início das aulas, 31 alunos da Escola Bom Jesus em São Felipe do Oeste ainda não haviam se matriculado em escolas. (PAIS..., 2000). Os pais solicitaram a reabertura da escola rural a que pertenciam e se dispuseram a ajudar em sua reforma, porém a SEMEC tomou a decisão de transferi-los para uma escola Polo.

A Prefeitura desativou 20 das 22 escolas rurais no município de São Felipe do Oeste. O prefeito de São Felipe do Oeste, José Mendes Correia Filho alega que seu município é pioneiro a possuir escolas polo e para concretizar esse planejamento contará com “o melhor transporte estudantil de Rondônia”, conforme reportagem apresentada na Figura 9.

Figura 9 – Escola rural desativada em Rondônia



FONTE: Jornal *Folha de Rondônia* 30 mar. 2000

A prefeitura seguiu a política instalada naquele momento pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de “Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor” (BRASIL, 2000, p. 51).

Mesmo com o oferecimento de transporte escolar, algumas escolas de Rondônia ainda enfrentam sérios problemas, como as relatadas na tese de Hilário (2013) que estudou as atuais Escolas de Linha⁶⁵, originadas a partir do crescimento desordenado das Linhas, estradas de terra em que se organizaram comunidades no período da efervescência do extrativismo e após este período foram abandonadas. Estas pessoas que viviam nas Linhas sofreram exclusão devido ao próprio processo violento e opressor de povoamento. As dificuldades enfrentadas são inúmeras, algumas crianças, para chegarem à escola, caminham a pé por uma hora e meia, outras entram no transporte escolar às quatro horas da manhã e só retornam às dezesseis horas. Neste cenário, os professores entrevistados, alguns formados em Pedagogia pelo

⁶⁵ Escolas de Linha são escolas multisseriadas em que uma professora ministra aulas e simultaneamente trabalha como diretora, faxineira, merendeira, assistente social e conselheira. A autora investiga as Escolas de Linha em Ariquemes, Guajará Mirim, Machadinho do Oeste e Urupá.

PROHACAP, diminuem a ênfase nos conteúdos escolares e ampliam o foco na cultura regional, em estudos sobre a comunidade, a diversidade, o meio ambiente e sobre a mulher.

Andrade, nosso depoente, também utilizava muitas aulas ao ar livre, em competições e jogos que envolviam a comunidade, dava ênfase à cultura local, em que a agricultura familiar era realidade. Ele cuidava de uma fazenda e compartilhava sua experiência na preparação da terra para o plantio e no preço de compra e venda de produtos alimentícios. Ele argumenta que diminuía o foco no conteúdo e ampliava a relação com o meio ambiente e a cultura local.

Na década de 1980, algumas crianças moravam tão longe da escola que não encontravam meios de chegar até ela. Onde Bayer morava era “*como se fosse no meio da mata*”, não tinha estrada (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). A escola mais próxima era na cidade e para chegar lá, ele andava 15 quilômetros a pé dentro de uma trilha e depois cinco quilômetros de trecho de terra para encontrar o ônibus que levava a cidade de Cacoal. Bayer percebeu a necessidade de abrir uma escola neste local, porque a maioria das crianças estava fora da escola pela dificuldade de acesso. Ele juntou a documentação e pediu autorização à Secretaria de Educação para erguer uma escola nesta currutela.

Hoje é uma cidade, hoje é um município. Naquela época nem vila não era, era só uma demarcação de uma área de cidade. E então, nessa época eu encarei, abri a escola, fui lá, fiz levantamento, peguei aquele monte de certidão de alunos e fui conversar na SEMED, na época não era SEMED, tinha outro nome, era SEMEC. Eu fui para SEMEC, com aquele monte de certidão, porque eu tinha que provar que existia gente, que tinha gente naquele lugar para abrir essa escola e foi onde eu consegui, a gente conseguiu abrir a escola que precisava, sabe? (BAYER, depoimento oral em 25 mai. 2016).

Bayer encarou o desafio. Ele se percebe como um “dos bravos pioneiros, imbuídos de coragem e de fé” como no Hino do Município de Porto Velho (VEITOSA). Andrade também reconhece sua contribuição para o Estado: “*Naquela região, a gente foi mesmo desbravador do ensino*”. (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017). O modo como os professores se autodenominaram “*desbravadores*” e “*pioneiros*” é caracterizado na perspectiva de Burke (2012) por identidade coletiva. Para esse autor, a formação de uma identidade coletiva está “associada a encarnações (hinos, bandeiras), símbolos, poder da memória e imaginação”. (BURKE, 2012, p. 95).

Mas a autorização conseguida por Bayer, na década de 1980, foi só o início do seu trabalho. Os desafios que se apresentaram eram bem maiores, ele precisou de um espaço físico, materiais e, sobretudo conhecimentos para ensinar, pois ele não tinha Magistério, possuía apenas disposição para trabalhar. Desta forma, começou a construção da escola. “A

escola não tinha instalação física nenhuma. Na época, a escola foi feita com o que eu consegui, eu arrumei a madeira do meu sítio, começou assim, eu tirava a madeira e cortava no facão porque lá não entrava transporte. Não tinha” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016).

A escola foi construída num local perto do rio, ao que nos lembramos da canção “da Beira”⁶⁶ de Eliezer e Nei Mura, que retrata suas vivências na casa na beira do rio. Essa canção se aproxima da fala de Bayer: “Nossa escola foi criada na enxada/ No piquete e no facão/ Do lado direito do rio/ Na beira do beradão/ Na beira do beradão”.

A escola era localizada “na beira no beradão”, não tinha água encanada de torneira, precisava “*carregar a água do rio para cozinhar, lavar a louça, tudo dependia do rio*” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Mas Bayer diz que os alunos ajudavam nas atividades e tinham vontade de aprender. Ela foi oficializada como Escola Municipal Santos Dumont. Segundo ele, os alunos se dividiam nos afazeres e era uma ótima escola.

Desde a época do antigo Território ouvimos relatos de que alunos buscavam água no rio, por falta de água encanada, o que se repete ainda em 2000, segundo a *Folha de Rondônia*, em Nova União, onde a população bebia água imprópria porque a captação era direta do rio para o reservatório. (NOVA..., 2000).

Hoje a escola onde Bayer trabalhava trocou de nome porque é estadual: Escola Estadual Olavo Bilac. Ela é um prédio enorme, mudou de local, porque antes a instalação precisava ser perto do rio. Em 1990, o município de Aripuanã assumiu Rondolândia e a escola. Depois Ji-Paraná adotou a escola. “*Ji-Paraná dava assistência por causa do eleitor, com a condição do eleitorado de Rondolândia ir votar em Ji-Paraná*” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). As decisões relativas à construção de escolas, contratação de profissionais e responsabilidade administrativa da escola perpassavam por questões políticas. Bayer buscou formação no LOGOS II em 1992 para melhorar sua atuação em aula. E em 1993, quando a escola ficou sobre a responsabilidade de Aripuanã novamente por questão política, Bayer que possuía Magistério, decidiu ir para Ji-Paraná e encerrou suas atividades em Rondolândia. Ele reconhece “*fui ser professor e ajudei a iniciar a educação por lá*” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016).

Bayer se regozija ao saber que colaborou com a educação de vários jovens que estavam crescendo analfabetos, inclusive um menino, que estava sem escola e observou a

⁶⁶ Beira como ser da beira do rio, ribeirinho, beradero, exprime um modo de ser e de viver.

construção dela, hoje é Doutor em Ensino de Ciências e Matemática e professor⁶⁷ de Bayer na Pós-graduação.

Desta forma, muitos jovens aprenderam a ler e escrever. Certeau (2014) explica que o conhecimento de leitura e escrita instaura uma relação entre poder e saber, ou seja, torna-se um instrumento de controle e domínio dos alfabetizados sobre aqueles não alfabetizados. Nesse sentido, tornava-se importante que crianças e jovens das escolas multisseriadas em Rondônia aprendessem a ler e a escrever. A professora Gisele Vicente Campos percebeu a necessidade de ajudar na alfabetização de muitas crianças e jovens analfabetos em Ouro Preto do Oeste na década de 1980. Ela pondera que saber ler e escrever era importante no contexto da colonização porque os alunos alfabetizados auxiliavam os pais a adquirir os documentos de suas terras. (O FIO..., 2016).

Bayer construiu uma escola em um local novo, afastado, com a ajuda da comunidade, mas ela não tinha água encanada, nem eletricidade e nem professor qualificado. A escola foi autorizada pela prefeitura que, por motivos políticos tinha interesse em assumi-la. Bayer sinalizou o quanto a população rural se dedicou para construir as escolas, ensinar as crianças a ler e fazer contas, e percebe o resultado de seu serviço ao afirmar “*nós contribuímos, com as escolas, com as cidades, você viu a minha carreira profissional, a formação que eu tive na época, todinha na rede pública, eu vim da base, eu vim de lá do nada, do curso de técnico*” (BAYER, depoimento oral em 25 mai. 2016). Depois que chegou à Rondônia, mesmo sem formação em Magistério começou a trabalhar na educação, contribuiu e continua a contribuir para o ensino de Matemática.

Esse procedimento de construir escolas e oficializá-las, para depois formar o profissional leigo que atuava nela era a situação de Rondônia neste momento, segundo Lima (1993)

Muitas das vezes as comunidades se antecipavam à ação governamental, instalando escolas em espaços físicos por elas construídos e elegendo para exercer as funções de administração e de docência [estes faziam as matrículas dos alunos, selecionavam-nos em séries e iniciavam as aulas], um dos seus membros com mais aptidão. Não tendo para o Governo do Território, outra alternativa a não ser oficializar as escolas criadas e contratar os admiradores e docentes nelas em exercício. Isso implicou no aumento da quantidade de escolas funcionando em locais improvisados e não adequados (barracas e tapiris), e no aumento do contingente de docentes leigos, exigindo do Governo a execução de um programa de capacitação e habilitação de docentes leigos e de construção de prédios escolares. O primeiro foi desenvolvido através do Projeto LOGOS II (LIMA, 1993, p. 21).

⁶⁷ Ele refere-se ao professor da UNIR Kécio Gonçalves Leite.

Em Ouro Preto do Oeste, em homenagem a Professora Dirce Maria da Cunha que chegou à região em 1973, foi construída uma escola na Linha 24 em regime de mutirão, conforme figura 10. Essa foto nos dá vestígios deste momento histórico em que Rondônia ainda era constituída por grande área de mata amazônica e a comunidade devia trabalhar unida para abrir picadas e construir escolas.

Figura 10 - Mutirão para construir a Escola Dirce Maria da Cunha



Fonte: LOPES et al, 2016

Em São Francisco do Guaporé, Andrade relata que a comunidade se reunia e encontrava soluções para a construção de escolas nas linhas e para a contratação de professores. A comunidade escolhia os docentes que trabalhariam com seus filhos. Andrade, mesmo sem curso de Magistério foi muito respeitado como professor leigo. Ele procurou se relacionar bem com todos os pais de alunos, marcou competições e jogos de futebol com alunos de diversas escolas envolvendo a participação de toda a comunidade. Muitas aulas ocorriam ao ar livre por causa do calor e ele tentava relacionar a cultura local e a natureza em suas práticas pedagógicas.

Bayer explica que a comunidade se envolvia em muitas ações da escola, como na construção e participação de eventos para ajudar a mantê-la. Ele próprio afirmou que promoveu festas para angariar fundos para a escola com ajuda da comunidade. O engajamento em atividades sociais e culturais lhe permitiu uma prática pedagógica diferenciada, que não se limitou às questões pedagógicas, mas sim às questões sociais, econômicas e culturais.

Por tratar-se de uma pesquisa no campo da História Cultural nos interessamos pela comunidade, pois Burke (2012, p. 94) aponta ser esse um conceito tão indefinível e indispensável como cultura, e compreende comunidade de forma mais ampla que “indivíduos de uma cidade”. Em nossa pesquisa utilizamos tal conceito ao apontar a participação da comunidade na vida em sociedade, suas lutas por acesso à educação, na construção e autorização de escolas, na abertura de picadas para melhorar as suas condições de vida.

Em outros Estados da região Norte, como o Pará (cf. ANJOS, 2009) e o Tocantins (cf. CURY, 2011) a comunidade também se uniu na construção de escolas para garantir o acesso à educação formal. Garnica (2005b, p. 127) analisa que, no caso da construção das primeiras escolas rurais paulistas a atitude da comunidade de se envolver em mutirões para construir escolas buscando ultrapassar a precariedade do sistema oferecido pelo Estado demonstrou a iniciativa dos moradores que não se submeteram às condições impostas e participaram ativamente em prol da educação em seu município. Apesar disso, essas “estratégias para garantir acesso ao saber escolar” colaboraram “para a isenção de responsabilidade, pelos poderes públicos, no que diz respeito à manutenção e desenvolvimento dos núcleos escolares rurais e seus entornos”.

Esta análise de Garnica (2005b) nos leva a refletir sobre as táticas (cf. CERTEAU, 2014) utilizadas pela comunidade do interior de Rondônia para garantir acesso ao saber escolar em seus municípios e as múltiplas tarefas que lhes cabiam para manter esse acesso. Era imposto aos colonos que se deslocassem até as escolas da cidade, mas eles não obedeceram à lei do lugar. Eles não seguiram a determinação de deslocarem-se à cidade para estudar porque “não se definem por este.” (CERTEAU, 2014, p.92), mas decidiram construir sua própria escola. Com essa prática singular e criativa oportunizaram a educação formal em sua comunidade. Refletimos também, sobre a responsabilidade dos poderes públicos de garantir acesso à educação e quanto à manutenção dessas escolas, pois depoimentos revelam a morosidade governamental em atender as necessidades básicas de algumas escolas rurais em Rondônia, tais como a falta de quadro escolar e materiais didáticos.

Na contramão do que foi explicitado pelos professores colaboradores, Almeida expressa, conforme o relatório do INEP (1969, p. 11) que na zona rural “a escola existente, na maioria dos casos não poderia jamais receber esse nome. Sem instalações condignas, era jogada, quase sempre, num desvão, em água-furtada... Dessa instituição seria impossível exigir-se ensino eficiente.” A par desses problemas, questiona “que entusiasmo poderia apresentar o docente responsável por uma escola barracão? Que prestígio social e moral

ostentaria na comunidade o professor cuja sala de aula mais se apresenta a um depósito atulhado de bancos?” (Ibidem).

Estas escolas não tinham estrutura e nem recursos. Mas, Bayer, Andrade e Felipe destacam a vontade que os alunos tinham para ajudar e para aprender, o respeito da comunidade escolar pelo seu trabalho e sua disposição em lecionar da melhor forma possível. Para os colaboradores, estes elementos minimizavam as carências de formação, de instalações físicas e de materiais. Nessas condições, no nosso entendimento, o professor pode ser o mais preparado e não ser “*pego no laço*” (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016), mas se o aluno não tiver o desejo de aprender, a escola não será considerada boa por ele. A escola boa está relacionada tanto à vontade do aluno em aprender quanto ao seu ambiente físico, além de outros elementos, como o currículo, a gestão, o material e o relacionamento com a comunidade escolar.

Felipe não nega a precariedade da escola que “*não tinha ventilador, não tinha nada*” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016), era localizada no meio do mato, mas este local foi palco de experiências que lhes são muito caras. Os professores depoentes tendem a lembrar de forma positiva seus primeiros anos de docência, em que o pouco se tornava muito pela necessidade. Com isso as lembranças se tornam afetivas e eles recordam delas com carinho e não com tristeza. Ademais, lembrar-se de momentos difíceis com bom humor é fundamental para perceber que tudo valeu a pena.

Os momentos de atuação em sala multisseriada são entendidos por Bayer como momentos de formação, pois conta que aprendeu a ser professor na prática. Não só professor, como pedreiro, merendeiro, vigia, zelador, secretário, administrador, ele precisou aprender tudo na prática.

E aí, o que aconteceu? Naquela época, como estava sem educação, lá não tinha escola, tinha muitos alunos analfabetos. Criança já assim, com idade elevada e tal. A gente era merendeiro na escola, a gente era zelador, a gente fazia de tudo. A gente era tudo dentro da escola: era vigia, era secretário, tinha que fazer todas aquelas matrículas, preenchia aquelas fichas de aluno, tudinho, não tinha recurso, hoje você faz o canhoto e entrega. Naquela época não, além de você ensinar, avaliar e tudo, você tinha que fazer toda a documentação. Eu aprendi a fazer tudo isso na prática. (BAYER, depoimento oral em 25 mai. 2016).

Gouveia (2016) relata em sua pesquisa sobre a implantação do LOGOS II, entre 1970 a 1990 em Rondônia, que todos os profissionais ligados à escola eram contratados como professores porque os recursos eram direcionados para o contrato de professor.

Muitos professores trabalharam com desvio de função durante vários anos seguidos. Grotti foi contratado para lecionar nas séries iniciais, ministrou Matemática para o Ensino Médio em 1990 porque não havia professor habilitado e continuou a exercer esta atividade como leigo até se formar na UNIR em 2004. E julga que se saiu bem enquanto professor leigo durante quase 15 anos.

Eles contratavam todo mundo como professor, mas como é que funcionava? Os contratos era professor de Magistério para dar aula para as séries iniciais. Só que aquilo era só no papel, uma legalidade. Você acabava ministrando aulas para as séries finais do Ensino Fundamental porque não tinha professores. Só que contratualmente, você era contratado como professor de 1ª a 4ª série (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Esta situação não era exclusiva de Rondônia. Em outros Estados da região Norte também existiam escolas multisseriadas em que o professor exercia múltiplas funções. Ledoux (2005) que investigou a Licenciatura Plena Cursos de Contrato realizada de 2000 a 2008 no Pará, relatou sobre as precárias condições das escolas multisseriadas onde as professoras leigas atuavam como merendeira, secretária, faxineira, além de professora. Paes (2010) afirma que no Pará é comum especialmente nas escolas multisseriadas, os professores que fazem de tudo, pois além de lecionar, trabalham na direção, na secretaria, e até mesmo como agentes de saúde e líder comunitário. Cabral (2010) discute a formação de professores leigos no Acre, onde as oportunidades de formação na capital são diferenciadas do interior, que possui muitas carências, entre elas, o padrão das escolas do interior, a falta de material e funcionários. Até o final da década de 1990, havia problemas com o elevado número de alunos em salas multisseriadas, carência de livros e outros materiais pedagógicos, a falta de infraestrutura física e de professores formados. Costa (2012), que investigou o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental em Áreas de Reforma Agrária (2004-2008) nos Estados de Roraima e Amazonas, em convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), aponta problemas ligados ao saneamento, saúde, falta de acesso à educação. Na educação básica na zona rural, Costa (2012) observou inúmeras carências: número reduzido e infraestrutura precária das escolas; ausência de política de formação de professores; a falta ou o inadequado transporte escolar; permanência dos mais altos índices de analfabetismo no campo; currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; um grande número de classes multisseriadas nas quais o professor estava sobrecarregado com múltiplas tarefas.

Segundo Victória (2008), os alunos que estudaram no Curso Normal Superior, ministrado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) de 2002 a 2008 – através do Programa de Formação e Valorização dos Profissionais de Educação (PROFORMAR) –, apontaram alguns problemas sobre o cotidiano das escolas nas quais lecionam, como falta de tratamento da água, escassez de merenda escolar, de material didático, pouca cooperação entre os professores. Além dos desafios geográficos, climáticos, bem como políticos e pedagógicos, da educação ribeirinha, salas multisseriadas, onde o professor atuava como merendeiro, transportes precários, prédios sem estrutura, baixos salários e falta de uma política de formação de professores.

Rocha (2007) investigou um Projeto de Magistério em 1992, realizado por meio de convênio com a Secretaria de Estado de Educação do Pará, ministrado nos períodos de recesso ou férias escolares. As professoras leigas possuíam dificuldades de acesso à escola, que ficava cerca de trinta minutos de caminhada de sua residência. A escola multisseriada possuía uma estrutura física precária, com cobertura de cavaco de pau. Elas cuidavam da merenda, e atendiam uma sala lotada com 30 alunos em classe multisseriada. A professora era a única funcionária da escola e realizava todas as tarefas, lecionava, cozinhava e fazia a limpeza da escola. Os sanitários, um masculino e um feminino do lado de fora da escola, eram muito precários, sem fossa sanitária. Não tinha abastecimento de água e era necessário caminhar cerca de 400 metros até o igarapé para pegar água e lavar a louça.

Segundo o Censo do IBGE de 2000, 11,5% dos 1,3 milhão de habitantes de Rondônia não sabiam ler e escrever. Bayer iniciou seu trabalho em salas multisseriadas. Em uma sala funcionava a 1ª série e na outra sala funcionava a 2ª, 3ª e 4ª série juntas. O professor solicitava a ajuda dos alunos *"- pessoal, vamos lá, ajudar, né? então o alunado participava, nesse sentido e era muito bacana"* (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Ele tinha múltiplas funções, mas não podia fazer tudo sozinho, ele dependia da colaboração dos alunos. As tarefas dos alunos incluíam varrer a sala, lavar a louça, manter um ambiente adequado ao ensino, carregar água, pegar lenha.

Nessas condições, como Tardif (2013, p. 213) entendemos que o ambiente da escola propiciou um espaço de socialização onde o professor aprendeu os modos de ser e agir na profissão. Na vida cotidiana da escola, Bayer e Andrade desenvolveram maneiras de ser coletivas. É na vida escolar cotidiana que se constituem “[...] conhecimentos e maneiras de ser coletivas, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhado entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.” Segundo Tardif (2013), saber

como viver numa escola é tão necessário como saber ensinar na sala de aula. Entre os saberes práticos adquiridos no fazer diário estão conhecimento dos lugares de trabalho, das rotinas, valores e regras de conduta.

Andrade também relata que na escola multisseriada que trabalhou desenvolveu rotinas de trabalho, na qual os alunos ajudavam nas tarefas de manutenção da sala e as atividades eram realizadas em parceria, pois solicitava “*ajuda daqueles alunos que tinham mais desenvolvimento na matemática*”. Considera que possuía bom conhecimento do conteúdo, mas a didática foi aprendendo na prática, com os alunos, tentando utilizar a linguagem dos alunos, realizando atividades ao ar livre, como competições e jogos de futebol. O ambiente de parceria foi importante para Andrade que afirmou “*essa época foi muito boa [...] Os meus aluninhos aprendiam, eu não sei se era porque era lá no sítio, ou porque eles eram comportados, prestavam muita atenção, usavam a parceria. Mas eles iam de ‘vento em popa’.*” (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

Algumas dificuldades apontadas na literatura (BARROS, 2008; ROCHA, 2005) como próprias do professor em início de carreira, tais como: a falta de receptividade na escola, ausência de suporte e apoio na escola, falta de diálogo com os pares e equipe gestora e pedagógica, dificuldades com a gestão da sala de aula, o relacionamento, a desmotivação e a indisciplina dos alunos não foram mencionadas pelos nossos colaboradores.

Os ex-professores leigos, mesmo sem preparação específica, não expressaram quaisquer desses problemas no início da docência, manifestaram que foram bem recebidos nas escolas que tinham carência de profissionais e que os alunos colaboraram para o bom andamento das aulas. Porém, não nos esqueçamos de que a memória seleciona, filtra, fantasia, e o presente terá influência sobre o que será selecionado do passado. Segundo Pollak (1992, p. 5) “a memória é um fenômeno construído” e, por isso mesmo, “o que a memória individual grava, recalca, exclui, relembra, é evidentemente o resultado de um verdadeiro trabalho de organização”.

Como afirmamos, em Rondônia, as funções do professor leigo incluíam mais do que lecionar. Felipe, em depoimento, expõe que era responsável pelo ensino e pela merenda. “*Lá eu fui professor, fui merendeiro, fui tudo.*” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Às vezes, quando estava sobrecarregado, “*passava óleo de peroba na cara e pedia para o pai ou a mãe ajudar a fazer a merenda.*” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). A merenda vinha pronta, normalmente era sopa, e o preparo consistia em jogar água no caldeirão, ferver e dar para os alunos lancharem. Não tinha outras opções, e eles comiam. Felipe considera que “*hoje a molecada come carne e acha ruim*” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

A merenda em alguns casos não chegava até a zona rural, recorda Bayer. O caminhão não entregava a merenda porque não chegava até lá, estacionava bem longe e tinha que ir buscar. Bayer conta como ele procedia:

Eu pegava meus bois, tinha um carretão no meu sítio, então eu ia lá, jogava todos os produtos no carretão para levar até à escola. Era assim que acontecia. Então, tudo o que chegava para a escola, chegava via carretão, porque não tinha transporte até lá, na época. Isso era a maior dificuldade. (BAYER, depoimento oral em 25 mai. 2016).

A merenda era considerada muito importante para os alunos, e Cardoso comenta que havia professores que se sentiam responsáveis por este serviço e com muito sacrifício levavam a merenda até a escola. Uma de suas alunas do PROHACAP era diretora de escola e para que a escola recebesse merenda, ela ia da zona rural de Jarú até a cidade para buscá-la. Ela “*levava a merenda nas costas, levava de ônibus até um certo ponto, depois tinha que pegar uma trilha no mato e andar quase duas horas com aquela merenda nas costas para chegar na escola*”. E às vezes chovia, às vezes ela chegava até 21:00 lá na casa dela” (CARDOSO, depoimento oral em 20 mai. 2016).

Em Ji-Paraná, Rondônia, no final da década de 1970, Arcari (1995) apresenta o depoimento de uma professora que enfrentou muitas dificuldades para transportar e preparar a merenda:

No início era muita chuva, lama, pobreza da parte da clientela: dificuldades nos caminhos de casa à escola. Quando vinha material, lá ia eu buscá-lo com muito carinho, conduzia-o dentro de caixas até à escola, trazia lápis, giz, material de limpeza – o mínimo possível – e a tão esperada e devorada merenda. Esta sim dava trabalho: preparava-a quase ao relento (ARCARI, 1995, p. 39).

Porém, existe o caso contrário. Cordeiro (2014) relata que na escola em que trabalhou em Porto Velho na década de 1990, a diretora que assumiu o cargo por indicação política - prática comum no Estado -, manteve por dias a merenda trancada no depósito da escola, sem que os alunos tivessem acesso a ela. Estas e outras práticas levaram os alunos a evadirem, até que a comunidade unida exigiu na Secretaria de Educação a saída da direção e foi atendida.

Grotti que também teve responsabilidade de ensinar e fazer merenda, na condição de professor leigo de uma escola rural de Jarú, disse que assumir este novo trabalho “*foi um choque*” porque ficar sozinho na escola com um monte de crianças, ser professor que alfabetiza, ao mesmo tempo em que ensinava alunos da 2ª, 3ª e da 4ª série, fazer e distribuir merenda, sem ajuda alguma é de “*apavorar qualquer um*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Mas Grotti não abandonou a função e acredita que se saiu razoavelmente bem

porque era uma pessoa interessada em educação e sua família o ajudou, todos eles eram basicamente professores e discutiam muito sobre educação, em casa. Grotti era filho de professora e isso influenciou não apenas em sua atuação como professor, mas como pessoa. Concordamos com Nóvoa (1992) ao afirmar que os ambientes socioculturais onde somos criados, a família a que pertencemos são ingredientes fundamentais da pessoa que somos.

Segundo Sousa e Rodrigues (2008), as primeiras professoras de Guajará Mirim, interior de Rondônia, na década de 1980, foram submetidas à sobrecarga de trabalho e exerceram uma influência além da percebida em ambiente escolar. Apesar de, muitas vezes, ficarem sem receber salários, essas professoras atuavam como mães, merendeiras, faxineiras da escola, conselheira das crianças e dos pais. Como Freire (2001, p. 161) aponta a atividade docente, por vezes, é vista como vocação, missão, “que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever”. Desta forma, os autores enfatizaram a confiança que os pais depositavam nelas, decorrente da firmeza e competência dessas profissionais. Elas estabeleciam convivência amigável com os alunos os repreendendo, aconselhando e educando para a cidadania. Bayer e Felipe também explicitam sobre a convivência amigável com seus alunos.

Explicitamos as dificuldades sociais e econômicas, bem como as alegrias que perpassaram a vida dos professores que ensinaram Matemática em Rondônia ao chegarem e se estabelecerem no Estado nas décadas de 1970 e 1980. Preocupamo-nos em compreender a cultura, na perspectiva de Burke que considera esse conceito em significado “ampliado à medida que se ampliaram os interesses dos historiadores, sociólogos”, de tal forma que “dedica mais atenção à cultura popular, no tocante às atitudes e valores de pessoas comuns e às suas formas de expressão” na música, na arte, na alimentação, no vestuário, nas práticas sociais. (BURKE, 2012, p. 181).

Nesta pesquisa, trabalhamos com o conceito de cultura ao buscarmos compreender e evidenciar o modo de vida dos migrantes, dos professores leigos rurais, o modo de ocupação de terras e de construção das escolas, a maneira como enfrentavam problemas relacionados ao transporte, falta de água, energia elétrica, saneamento básico, malária; a música que retratava a construção das escolas, a efervescência do trabalho nas escolas, a alimentação; o modo como era em diferentes momentos a oferta de Curso Superior no Estado, as Políticas Públicas de formação de professores leigos.

Cardoso indica que quando chegou a Rondônia, início da década de 1990, percebeu carência em várias áreas, não apenas na estrutura das escolas. Ele relata que no final da

década de 1990, “houve progresso, a gente passou a ter avião, a TAM funcionava aqui, melhoraram as estradas porque as estradas também eram ruins na época, e como o próprio povo foi tendo mais recurso, o comércio foi melhorando muito. Depois veio a telefonia celular, veio a internet.” (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Evidenciamos na fala de Cardoso, a percepção de que o Estado está se desenvolvendo e esse “progresso” é observado nas áreas da comunicação e transporte. Este progresso também é apontado pelo Jornal *Folha de Rondônia*, que enfatiza em sua matéria de capa visualizada na Figura 11 “TAM confirma voo para Ji-Paraná” e no título da reportagem interna “Vôo da TAM gera progresso”, datado de 18 de dezembro de 1999. (TAM..., 1999); (VÔO..., 1999).

Figura 6 – Voos em Rondônia



FONTE: Jornal *Folha de Rondônia*, 18 dez 1999.

Porém, estas melhoras são percebidas por quem possuía maior poder aquisitivo. No caso de alguns alunos da área rural, suas vidas continuavam repletas de desafios.

Em relação ao Ensino Superior, a UNIR também apresentava carências para formação de seus docentes. Um ano antes do início do PROHACAP, a UNIR contava com um total de 260 professores, sendo 82 professores substitutos. Quanto ao número de professores por titulação, a UNIR possuía 96 graduados, 94 especialistas, 59 mestres, 8 doutores e 3 sem informação de titulação. Os professores da UNIR neste período também careciam de especialização, 36, 9% deles eram somente graduados. (UNIR, 1998).

Estes dados sinalizam que o corpo docente da UNIR também precisava se adequar às exigências da LDB (BRASIL, 1996) declaradas no art. 52, inciso II de que a Universidade

necessita possuir “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”.

A infraestrutura dos *campi* também era preocupante. A ausência de mínimas condições de estrutura física e recursos humanos qualificados obrigaram trabalhos de mutirão, de doações, parcerias e de convênios com as prefeituras interessadas na implantação dos *campi* nos municípios. Segundo o Relatório 1999-2002 (UNIR, 1999c), as obras dos *campi* do interior foram financiadas pela comunidade acadêmica e pelas prefeituras municipais, com apoio em determinados *campi* do governo estadual.

O campus da UNIR de Cacoal funcionava em uma escola estadual, as suas instalações foram construídas depois. O campus da UNIR Ji-Paraná também estava se estruturando, “*dava dó a situação da Universidade do Estado de Rondônia naquela época*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Sousa e Barroso Junior afirmam que no campus José Ribeiro Filho na Br. 364, Km 9 em Porto Velho por ser uma região isolada, havia problemas de transporte coletivo, falta de água e energia elétrica, o que resultou em “*paralisações por constantes greves de servidores e alunos por melhorias*”. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral de 10 ago. 2017).

Sérgio Candido de Gouveia Neto, ex-aluno e atual docente da UNIR, em depoimento oral quando do exame de qualificação desse trabalho, descreve a situação da biblioteca do campus de Ji-Paraná quando localizada no prédio da Escola Agrícola.

O prédio era de madeira, assoalho no chão, com frestas, de quatro a cinco centímetros entre uma ripa e outra. À noite, sentar nas cadeiras da biblioteca era como passear em um zoológico ... era possível ver os ratos e cobras andando abaixo do piso... já, na sala dos alunos, tinha seis ou sete computadores com programa totalmente desatualizados, e só um deles tinha acesso a uma internet discada (linha 0800 – realizada pelo super 11).

Essa declaração é bem diferente da disposta no Parecer 660/1993 na qual a comissão verificadora que analisou o reconhecimento de cursos da UNIR fora de sede entende que “o referido curso funciona no Campus Urupá da UNIR em Ji-Paraná, ocupando antigas instalações da Escola Agropecuária Silvio Gonçalves de Farias, situada num local amplo e aprazível.” Quanto à biblioteca, não aponta detalhes de infraestrutura, apenas especifica que ocupa uma área de aproximadamente 60 m² (UNIR, 1993, p. 6). Esse parecer omite as condições de estrutura da antiga escola Agropecuária.

A falta de energia elétrica na UNIR comprometia o funcionamento das atividades. No campus de Ji-Paraná, a falta de luz era frequente, então as aulas ocorriam à luz de velas ou eram suspensas (ALBUQUERQUE, 2014).

Barroso Junior, designado pelo Reitor Antonino para os trabalhos de interiorização da UNIR relata os problemas que enfrentou com a falta de energia e as condições das instalações da UNIR quando da aula inaugural em Ji-Paraná.

Eu olhei as salas e pensei: “só tem isso aqui? E cadê o quadro?”, “não tem”. Até telefonei para o prefeito: “prefeito, nós estamos precisando de quadro”. Eu sei que eles procuraram nas lojas de Ji-Paraná e não acharam. Foram encontrar em Jaru e só trouxeram o quadro no finalzinho da tarde, e a aula ia começar às sete e trinta da noite. E aí “chegou o quadro?”, “chegou, só que a gente não tem como pregar hoje”, “então vamos colocar o quadro em cima de duas cadeiras para a aula de hoje, amanhã a gente dá um jeito, prega”. Então estava tudo pronto para começar a aula inaugural. Os alunos começaram a chegar. E eu percebi por lá, ajeitando um material, que tinha gente desconfiada, entravam no barracão e diziam: “é aqui que vai ter aula?”, e eu disse: “é aqui mesmo. Pode entrar, seja bem-vindo”. (...) Tinha muita gente. Então é o seguinte, eu vou descer, vou começar a aula”. Quando eu falo isso, acaba a energia. Pum. Ah, e agora? Eu disse: “bom, gente, é o seguinte, vamos aguardar um pouquinho”. Então falei com a secretária e algumas pessoas para arrumar uns lampiões. Colocaram um lampião de cada lado e pronto. “Não tem problema. Eu não vou escrever tantas coisas, vou lá fazer uma explicação do curso. Então, a gente vai ter que começar, tem que começar com lampião, e fazia muito calor na sala, com qualquer coisa, tem que começar”. Porque se não fizer isso, no outro dia não anda. As pessoas vão ficar desacreditadas. E foi assim que o curso começou. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Os problemas de falta de energia elétrica eram tão comuns que Barroso Junior sabia que aqueles alunos estavam acostumados a enfrentar situações como esta. Em seu discurso, ele falou “justamente das dificuldades, que a Universidade estava sendo implantada naquele momento ali e depois ela iria se estruturar melhor, que eles teriam que vivenciar aquela situação, mas ela tenderia a melhorar, porque possivelmente já tinha uma perspectiva de outro espaço.” (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

O depoimento de Cardoso relativo ao campus da UNIR Ji-Paraná nos dá uma indicação de que a estrutura do campus era bastante precária.

Inclusive a gente tem hoje uma situação no campus que eu não esperava de ver nem se eu vivesse 50 anos a mais. Porque eu peguei isso aqui com poucas salas, as salas de tábua, a gente não podia pisar em qualquer tábua porque caía, tinha as tábuas de pisar certinha e tal, não podia pisar em qualquer uma! A gente estava dando aula e tinha boi andando aqui no campus, depois do campus começava a floresta, andava 40 metros da sala de aula e começava a floresta amazônica, então daqui para a frente tudo era floresta. Depois ela foi sendo derrubada e agora é um bairro aqui do lado do nosso campus. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

A *Folha de Rondônia* indica em 16 de dezembro de 1999 que a “Instituição receberá internet”. (INSTITUIÇÃO..., 1999). Ela comemora a instalação de duas linhas de internet das redes eletrônicas Mandic na UNIR, e noticia que possivelmente a internet funcionaria

somente a partir de 2000. Este jornal também afirma que a tecnologia em Rondônia está avançando e pretende atingir em 4 anos 2 megabites em Ji-Paraná, 128 kbps em Cacoal, 64 kbps em Rolim de Moura e Presidente Médice. (AVANÇO..., 2000).

Porém, Albuquerque destaca que mesmo com o advento da utilização de novas Tecnologias na Educação no início dos anos 2000, professores e alunos não tinham acesso a computadores no campus de Ji-Paraná, os pouquíssimos computadores eram apenas disponibilizados para o trabalho administrativo.

Nesse período, a única Universidade pública que formava professores de Matemática em Rondônia tinha muitas carências, mas passou por uma transformação em sua infraestrutura, além de aumento de profissionais e novos cursos.

O Jornal *Folha de Rondônia* de 23 de março de 2000, conforme Figura 12 sinaliza a necessidade de reformas no campus de Ji-Paraná, bem como na pavimentação e iluminação nas vias de acesso à Universidade. (UNIVERSIDADE..., 2000).

Figura 7 - Reforma na UNIR



Fonte: *Folha de Rondônia*. 23 mar 2000.

A UNIR não tinha infraestrutura suficiente para atendimento da demanda de formação e, apesar disso, ofereceu o PROHACAP. Ela pode ter sido escolhida em função de que os dirigentes, juntamente aos agentes educacionais, acreditaram que a UNIR fosse a instituição mais adequada por possuir *campi* da Universidade em vários locais do Estado e docentes de Licenciatura nos cursos regulares na capital e interior, e esses recursos materiais e humanos poderiam atender as Licenciaturas do PROHACAP em seu período de férias.

Durante seus 34 anos de existência, a Universidade Federal de Rondônia - a única Universidade pública do Estado -, sempre foi o principal locus de formação de professores de Matemática. Atualmente, a Licenciatura Plena em Matemática é oferecida no Estado em várias instituições, quais sejam, a Universidade Federal de Rondônia nos *campi* de Porto Velho a partir de 1987 e Ji-Paraná em 1992; Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR/ Ariquemes em 2004; Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal – FACIMED/Cacoal em 2007; Instituto Federal de Rondônia – IFRO/ Vilhena em 2012. Grotti afirma sobre o curso do IFRO “*nós já temos em Vilhena, a primeira turma que se formou no ano passado. Boa parte dos alunos já está atuando em sala de aula*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Porém, na década de 1980, a necessidade de professores de Matemática, Física, Química e Biologia para atender as escolas era grande. Sousa, em depoimento oral, afirma que era de conhecimento do Departamento de Ciências Exatas que havia carência destes profissionais e o curso de Licenciatura em Matemática da UNIR de Porto Velho em 1982, na sua primeira grade curricular, visualizada no Quadro 3, incluía muitas disciplinas de Física, Química e Biologia. Dessa forma, os professores, quando formados, teriam mais condições de lecionar estas disciplinas, além de Matemática.

QUADRO 3 - Primeira Grade Curricular da Licenciatura em Matemática da UNIR⁶⁸ - 1982

1º ano	CH	2º ano	CH	3º ano	CH	4º ano	CH
Matemática I	150	Cálc. Dif. Int. I	120	Cálc. Dif. Int. II	150	Cálculo Numérico	90
Física I	90	Geo. Plana e Esp.	60	Prob Estatística I	60	Análise Real	120
Química I	60	Des. Geométrico	90	Geo. Analítica	90	Álgebra Moderna	120
Biologia I	90	Fund Matemática	60	Inst. De Ensino	60	Prob. Estatística II	120
L. Portuguesa	90	Física II	90	Álgebra Linear	120	Proc. de Dados	120
Filosofia	60	Química II	90	Didática	90	Mat. Aplicada	120
Sociologia	60	Biologia II	60	Prát de Ensino I	60	Prát de Ensino II	60
Met. Científica	60	Psc. da Educação	90	Est Fun Ens I e II g	60		
El. De Geologia	60	EPB	60				

Fonte: Arquivo Pessoal de Barroso Júnior

⁶⁸ Utilizamos as abreviações, conforme o documento. Como exemplo, EPB - Estudo de Problemas Brasileiros - foi regulamentada pelo Decreto nº 68.065, de 1971 como disciplina curricular no ensino superior.

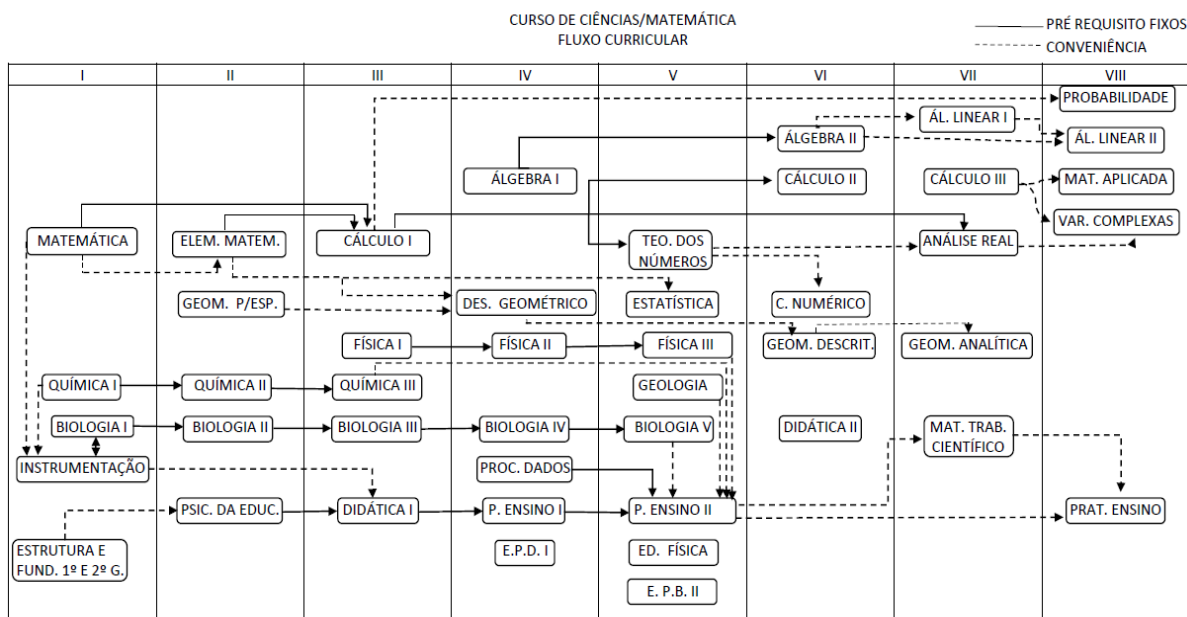
Outra medida que denota a falta de profissionais nas áreas de Física, Química e Biologia foi a mudança do Curso de Licenciatura em Matemática para Curso de Ciências com habilitação em Matemática em 1984, apesar da discordância dos docentes do curso. A “insatisfação dos professores” foi registrada na ata do Departamento de Ciências Exatas do dia 4 de fevereiro de 1984, que esclarece que “a escolha do tipo de curso diminui consideravelmente o nível dos candidatos a professores de Matemática, tendo em vista que foi acrescentado na antiga Licenciatura mais uma habilitação de “área” a ter de ser ministrada num mesmo espaço de tempo de quatro anos”.

Barroso Junior (depoimento oral em 10 ago. 2017) destaca que o Reitor pró-tempore Antonino Martins da Silva Junior⁶⁹ ao assumir o cargo faz uma reestruturação dos cursos. Ele solicitou ajuda de Barroso Junior para a realização de uma pesquisa junto à comunidade para conhecer a necessidade de formação na região. Após um ano de elaboração, tabulação e análise de questionários, Barroso Junior, o Reitor e o consultor do MEC decidiram que o curso passaria a ser semestral para tentar diminuir o índice de evasão e concluíram que havia na região a necessidade de formação em Matemática, Biologia, Física e Química. Assim, o curso deveria permanecer como Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática. Esse professor não desconsidera que sua formação em Ciências e Matemática tenha influenciado tal alteração. Já Sousa acredita que a mudança não foi pautada na consulta a docentes, mas realizada por decisão de uma minoria. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Em 1986 foi realizada uma consulta se o curso de Ciências seria mantido, bem como, foi realizado uma reformulação curricular. Barroso Junior explicou que elaborou uma nova grade para o curso de Ciências – Habilitação em Matemática, conforme a Figura 13.

⁶⁹ Reitor Antonino Martins da Silva Júnior segundo Reitor “pró-tempore” (28/06/1985 - 17/03/1988) oriundo da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

Figura 8 - Curso de Ciências - Habilitação em Matemática



Fonte: Arquivo Pessoal de Barroso Júnior

Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática da UNIR em Ji-Paraná e Porto Velho foram reestruturados em 2017. Atualmente, a UNIR possui cursos distribuídos em oito *campi*, localizados nos municípios de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena. Segundo o relatório de Gestão 2016, oferece 56 cursos de Graduação, 10 cursos de Mestrado e 2 de Doutorado. Os docentes do quadro são 362 doutores, 290 mestres, 93 especialistas e 31 graduados. A UNIR possui uma infraestrutura, materiais e corpo docente que atende às exigências legais. (UNIR, 2016).

Essa instituição foi palco da formação em nível superior de muitos professores do Estado. Os percursos formativos de nossos depoentes foram influenciados pela Licenciatura em Matemática oportunizada pela UNIR e em experiências de formação anteriores pautadas em sua vivência no mundo, tal como Freire (2001b, p. 79) aponta “é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

A formação dos professores leigos, nossos depoentes, se iniciou muito antes de ingressarem no PROHACAP. Seus momentos formativos não aconteceram apenas em salas de aula enquanto eram alunos, mas como professores e com a convivência com outros sujeitos: familiares, colegas, amigos, e com os alunos na relação do dia a dia. Todos eles atribuem valor ao aprendizado com outras pessoas. Além disso, todos afirmam que adquiriram conhecimento em materiais de estudo e planejamento pessoal e o fazem até hoje. A formação deles continua, “o ser humano jamais para de educar-se” (FREIRE, 2001a, p. 20).

O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO TEM QUE SER CONTÍNUO

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”
(ROSA, 1994, p. 588)

A formação de professores é um dos mais importantes temas dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo um patamar profissional capaz de enfrentá-los. Este tema mereceu destaque no debate internacional na década de 1990, que apontou, entre outras preocupações, o elevado número de profissionais da educação sem formação adequada e a necessidade de implementar políticas públicas para intervir diretamente neste sentido.

O Banco Mundial, a partir da Conferência de Ministros da Educação e de planejamento econômico, realizada no México em 1979 e da Declaração de Jomtien na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, estabeleceu diretrizes que o Brasil e os outros membros do E9⁷⁰ deveriam cumprir.

A Declaração de Jomtien está em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais⁷¹ responsáveis por determinar as mudanças necessárias na educação tendo como foco melhorar as condições de escolaridade, nos países. Em particular, sobre a formação de professores declara a necessidade de “aperfeiçoar o status, o treinamento e as condições de trabalho do magistério” (BRASIL, 1993, p. 125). A partir desta declaração, o país assumiu compromissos de assegurar a Educação Básica a todos os brasileiros para receber os investimentos internacionais. As políticas educacionais no Brasil dos anos 1990 foram implementadas em conformidade a estas exigências.

A Declaração Nova Delhi (1993, p. 123) de 16 de dezembro de 1993 reiterou o compromisso dos membros do E9 quanto a “buscar com zelo e determinação as Metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos” de realizar uma reforma na educação, tendo como um dos objetivos melhorar “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”. Ao prestar “testemunho da promessa e do compromisso assumidos” conclama o apoio das “instituições financeiras internacionais

⁷⁰ O E9 é composto pelos países com maior taxa de analfabetismo no mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

⁷¹ Entre os organismos internacionais estão o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismo Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei n. 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional alinhadas com as propostas internacionais em substituição à Lei 5.692/71. (BRASIL, 1971). De acordo com a atual LDB (BRASIL, 1996) “a formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados”. Acrescenta que programas de formação de professores em serviço deveriam ser iniciados ou reforçados. O Banco Mundial indica em seu documento que o Brasil necessita “retreinar e certificar os professores em nível superior” (BANCO MUNDIAL, 2001, p. 20).

Documentos da época, como os ‘Referenciais para a formação de professores’ (BRASIL, 2002c) explicitam a diferença existente entre formação em exercício, formação inicial e formação continuada de professores. A formação inicial constitui a base para a construção de conhecimentos, atitudes e valores dos futuros professores. A formação continuada é entendida como uma necessidade de participação em um processo permanente de desenvolvimento profissional por meio de projetos educativos. A formação em exercício refere-se ao desenvolvimento profissional do professor em serviço e os “programas desenvolvidos com a finalidade de titular professores em exercício estão situados entre a formação inicial e a formação continuada.” (BRASIL, 2002c, p. 70). Sobre a formação em serviço, este documento destaca que

Ao mesmo tempo que o professor já está exercendo profissionalmente suas atividades, necessita de uma formação que lhe forneça condições e um currículo que lhe permita atingir o mesmo patamar e a mesma amplitude do conhecimento profissional estabelecido pela formação inicial em nível médio ou superior, dependendo da escolaridade que possui. Não se pode tomar a formação para titulação em serviço como uma formação menor, mais ligeira, restrita em nível técnico e às questões imediatas da docência. (BRASIL, 2002c, p. 70).

O PROHACAP surgiu em meio a este contexto de políticas de incentivos internacionais que determinou mudanças nas condições educacionais, entre elas a formação em serviço de educadores. Este programa ofereceu a formação de nível superior em serviço a professores leigos visando atender à exigência da LDB (BRASIL, 1996).

Os depoimentos dos participantes do PROHACAP revelam que ele surgiu a partir de experiências anteriores realizadas em parceria com a UNIR, utilizando os mesmos moldes do

oferecimento do curso modular. Entendemos que refletir sobre os depoimentos dos participantes do curso de Treinamento para professores leigos de Matemática, da Licenciatura Plena Parcelada em Matemática e do PROHACAP, permite-nos reconstruir uma versão das trajetórias das práticas de formação, no que se refere ao modo como os cursos foram ofertados e quais os conhecimentos privilegiados na Licenciatura foram direcionados aos professores leigos. Possibilita-nos, também, compreender os cursos segundo a visão dos professores formadores que ministraram as aulas do PROHACAP e compreender como o professor que foi cursista percebe este processo formativo na relação com a sua prática docente.

Os depoimentos e documentos do curso cotejados com outras fontes ampliaram nossa busca por “pistas”, “sinais” ou “indícios” reveladores de aspectos sobre a formação de professores que ensinavam Matemática em período anterior ao PROHACAP. Para tanto, procuramos documentos da Secretaria Estadual de Educação e localizamos alguns projetos e avaliação de ações, basicamente direcionados aos professores que lecionavam até a 4ª série. Estes documentos que regiam a política de formação de professores em serviço na década de 1990 explicitam alguns aspectos relacionados à formação de professores leigos e os propósitos e prioridades do governo do Estado.

O Plano Quadrienal de Educação do Estado de Rondônia (PQE/RO) de 1992 a 1995 expôs que sua elaboração foi pautada “diretamente de dispositivos constitucionais, de diretrizes da política federal e estadual da educação, bem como de postulados de teoria educacional e de administração. Não teve, portanto, preocupação de inovar quando se lhe deu forma.” (RONDÔNIA, 1992, p. 11) Está evidenciado que a palavra de ordem era seguir as diretrizes emanadas de órgãos superiores. O documento afirma que o seu principal propósito qualitativo é buscar “a elevação dos padrões de relevância educacional nos conteúdos e métodos de ensino.” (Ibidem, p. 11). Essa preocupação com o aumento dos padrões de ensino está alinhada com a Declaração de Jomtien.

Quanto às ações de formação docente, o PQE/RO previu programas voltados à capacitação, alegando que “o nível de qualificação dos profissionais é insatisfatório.” (Ibidem, p. 41) Desta forma, o PQE/RO afirmou que “para reverter esse quadro, a SEDUC estabeleceu como prioridade programas voltados a uma capacitação permanente de recursos humanos através da realização de cursos de reciclagem em todas as áreas do currículo escolar” (Ibidem, p. 15).

O documento apontou a necessidade dos professores realizarem cursos de acordo com sua formação: os que “não têm grau adequado de escolaridade e/ou habilitação deveriam ser oferecidas oportunidades de capacitação intensiva ou parcelada” como medidas emergenciais

e para os habilitados “será necessário proporcionar cursos de aperfeiçoamento ou atualização.” (Ibidem, p. 43) Os professores, tanto da zona urbana quanto da zona rural – estimados em 26.950 profissionais –, precisavam participar dos programas oferecidos, quais sejam, LOGOS II: programa para habilitar os docentes para lecionar no magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau; Cursos Adicionais ao Magistério: para habilitar os docentes para o exercício até a 6ª série do 1º Grau; Projeto Esquema: curso de complementação pedagógica para habilitar profissionais liberais que atuavam no magistério; Projetos Licenciaturas Plenas Parceladas: Curso de Letras, Matemática e Pedagogia para habilitar professores da rede pública de ensino em período de férias escolares. Entre as ações de formação continuada estava ‘Um Salto para o Futuro’ transmitido via-satélite, pela Rede Brasil e programas de capacitação em serviço de cursos de curta duração.

O Plano Decenal de 1994 a 1998 contemplou “a formação, qualificação, especialização e aperfeiçoamento, bem como se assegura ao profissional da educação uma situação condigna de exercício de sua atividade.” (RONDÔNIA, 1994, p. 28). Este Plano, como o anterior, propôs “a capacitação intensiva para atualizar os profissionais da educação” (Ibidem, p. 29) e “oportunidades diversificadas de preparação e aperfeiçoamento que lhes permitam desempenhar com maior proficiência sua atividade” (Ibidem, p. 33).

O Plano Estadual de 1995 não destoou dos demais quanto ao propósito de melhorar a educação do Estado a partir do oferecimento de “reciclagens, cursos e consultorias” (RONDÔNIA, 1995, p. 6), mas revelou diálogo com a UNIR ao apresentar projetos em “parceria com a Universidade para capacitação de profissionais que atuam na educação em Porto Velho” (Ibidem, p. 5). Este se diferenciou também por oferecer oportunidades apenas aos profissionais da capital.

As Ações do Departamento Estadual de Educação 1996/1997 incluíram “propiciar cursos de aprofundamento de conhecimento aos educadores, buscando-se a renovação da prática educativa e melhoria qualitativa do entendimento” (RONDÔNIA, 1996, p. 1).

O Projeto Simpósio Estadual de Educação oferecido pela Secretaria Estadual de Educação em 1997 pretendeu “oferecer subsídios teóricos metodológicos aos profissionais em educação visando elevar a qualidade do processo ensino-aprendizagem”. (RONDÔNIA, 1997, p. 3).

Destacamos após o estudo dos documentos, que todos os Planos citam a necessidade de ofertar cursos – seja de treinamento, aprofundamento, reciclagens, consultorias, adicionais, complementares, qualificação, especialização e aperfeiçoamento, capacitação intensiva ou parcelada e capacitação permanente – com o objetivo de melhorar a proficiência do professor

e favorecer o ensino e a aprendizagem dos alunos. O documento destaca que a formação do professor interfere em seu desempenho profissional e, como o professor é tido como elemento central para um ensino de qualidade, ele precisa de capacitação. Ponte (1994, p.9) considera que “o professor é hoje visto como um elemento chave do processo ensino aprendizagem”. O foco no professor é explicitado no relatório de pesquisa da OCDE que divulga exemplos de “boas práticas” e aponta a necessidade de melhorar a “proficiência e desempenho do professor”. Sua meta é aumentar a “eficácia do professor” na educação das escolas em todo o mundo. (OCDE, 2006, p. 4)

Para isso, “Os ministros de Educação dos países da OCDE assumiram o compromisso de melhorar a qualidade de educação para todos. Este objetivo ambicioso somente poderá ser atingido se todos os estudantes receberem ensino de qualidade.” (Ibidem, p. 18). Nisso, declaram a importância crucial do “recurso mais significativo das escolas, os professores, que constituem o elemento central dos esforços pelo aprimoramento escolar”. A preocupação com a qualidade e quantidade de professores é pauta dessa política educacional, que considera que “A melhoria da eficiência e equidade da escolarização depende, em grande medida, da garantia de que pessoas competentes queiram trabalhar como professores, que seu ensino tenha alta qualidade.” (Idem). O aumento de cursos para melhorar a “eficácia do professor” se alinha com a proposta neoliberal que aborda a educação no âmbito do mercado.

Os termos usados nos planos estaduais, em especial “treinamento”, “reciclagem”, “qualificação” foram divulgados em todo este período, tanto nos documentos, quanto em jornais, a exemplo da notícia da *Folha de Rondônia* de 30 de março de 2001, informando que o Fórum Nacional de Educação profissional serviu para reciclar os professores. Neste evento, o bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais Bahij Amin Aur e consultor do Ministério de Educação Humberto Falcão Martins foram convidados a explicar a “nova política educacional” e avaliar o processo de reciclagem dos profissionais em Rondônia. Bahij Amin julga que apesar do processo de reciclagem dos profissionais estar avançado, ele pode ser ampliado para que os mesmos acompanhem “as mudanças ocorridas nos mais diversos setores profissionais” (EDUCAÇÃO..., 2001).

Burke (2012) afirma que, em épocas diferentes, as palavras possuem significados diferentes, por isso é necessário observar seus significados em diferentes momentos históricos. O historiador que utiliza os padrões linguísticos atuais recai no anacronismo. Desta forma, nos preocupamos em compreender os significados das palavras treinamento, formação em serviço (BRASIL, 2002c), reciclagem e capacitação no momento em que esses cursos foram elaborados e operacionalizados.

Apesar da “reciclagem” ser utilizada na década de 1980, esta terminologia ainda se mostra presente em Rondônia no início do século XXI. De acordo com Marin (1995), o termo ainda em uso na década de 1990 refletia a necessidade de “atualização pedagógica” por meio de alterações substanciais, Marin (1995) se apóia no pressuposto de que o “material” estava sujeito à destruição “para posterior atribuição de nova função ou forma”. Ele se refere à realização de cursos rápidos, palestras e encontros esporádicos abordando temas ligados ao ensino tomados de forma superficial (MARIN, 1995, p.14).

Atualmente, esse termo não é considerado adequado. Grotti, nosso depoente, contesta o uso desta expressão: *“Eu acho muito chulo esse termo “reciclagem”. Reciclagem, a gente recicla lixo. O professor não faz reciclagem nenhuma, o professor se capacita. E o processo de capacitação tem que ser contínuo.”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Barroso Junior também sugere a necessidade de capacitações sucessivas.

Faz bem a sociedade atender esse pessoal que não chegava à Universidade, o PROHACAP foi bom porque atendeu pessoas que precisavam chegar ao nível superior, porém seria importante dar continuidade em capacitações sucessivas, e um acompanhamento de avaliação para obter melhores resultados, não é? (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Os professores receberam uma capacitação, mas reconhecemos como Freire (2001b, p.72) que “a melhora da qualidade da educação implica na formação permanente dos educadores.” Uma capacitação é necessária, mas não suficiente para abarcar todos os desafios impostos aos professores. Assim, o processo de capacitação deve ser contínuo.

Capacitação, segundo Marin (1995), representa relação com a perspectiva da educação continuada, na qual os educadores precisam se tornar capazes, habilitados, ou seja, adquirir as condições para o desempenho da profissão. Treinamento foi um termo usado na década de 1970 que designa pessoas capazes, aptas a realizar tarefas, adquirir habilidades e desenvolver competências.

Fusari (1992) explica que os treinamentos variavam conforme o momento histórico. Por exemplo, na década de 1960, principalmente a partir do golpe militar de 1964, não havia espaço para propostas progressistas na educação e os treinamentos de educadores enfatizavam as questões de métodos e técnicas, as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo, influenciados pelo Movimento da Escola Nova, que priorizou a inovação e modernização dos meios de ensino. Na década de 1970, com o desenvolvimento da indústria e destaque no desenvolvimento econômico, os treinamentos receberam influência da pedagogia tecnicista, na qual a organização racional dos meios é tida como prioridade, tendo o professor e aluno uma posição secundária. Com a ênfase na mecanização do processo, as propostas

pedagógicas estavam baseadas no enfoque sistêmico - o microensino, o uso dos computadores, o ensino modular, o tele-ensino e a instrução programada. A escola tinha a função de preparar o homem para o mercado de trabalho e os treinamentos enfatizaram habilidades ligadas à tal necessidade, apontando o uso de novas tecnologias e habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem.

Santos (2000) em sua dissertação faz um levantamento dos cursos de formação em serviço oferecido aos professores pela Secretaria Estadual de Educação de 1991 a 1998. Destacamos entre estes, o único de Matemática, intitulado “Procedimentos didáticos em Ciências e Matemática” voltado ao ensino de 1ª a 4ª série, oferecido a 32 docentes e supervisores em diferentes municípios. Observamos que, dos 19 cursos promovidos neste período em Rondônia, 16 foram específicos de 1ª a 4ª série, três em nível de Ensino Fundamental e nenhum deles estava voltado aos professores de Ensino Médio. Levando em consideração que muitos professores que atuavam no Ensino Médio só possuíam curso de Magistério, talvez o nível não contemplado fosse o destinado ao professor que mais necessitava de auxílio para o planejamento das aulas.

Essa prática de oferecer muitos e diversificados cursos de treinamentos para os professores das séries iniciais, enquanto eram raros os cursos destinados aos demais professores foi apontada por Fusari (1992), que reflete sobre a postura de dar prioridade ao treinamento dos educadores das quatro primeiras séries, nesse período.

A partir dos planejamentos estaduais, em especial o PQE/RO de 1992 a 1995 tem-se as recomendações para a realização do curso de Licenciatura Plena Parcelada em Rondônia.

Apesar de o Estado vivenciar um conturbado período político na década de 1990, com crise política e greves mobilizadas por sindicatos de várias categorias, por meio de planos estaduais algumas ações voltadas à formação dos profissionais da Educação foram propostas, sendo intensificadas quando o governo federal instituiu o Fundo de Desenvolvimento da Educação (FUNDEF) pela Emenda Constitucional nº 14/1996 regulamentada pela Lei nº 9424/1996 e pelo Decreto nº 2264/1997, o qual determina que sessenta por cento do fundo estavam destinados ao Ensino Fundamental, à formação de professores leigos e a promover condições mínimas de remuneração aos docentes. De 1998 a 2006, este fundo financiou a Educação Fundamental no país, e desde 2007 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996, já revogada, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

Segundo o artigo 9º dessa Lei, “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses de vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e remuneração do Magistério” que entre outros, era responsável por assegurar remuneração condigna aos professores do ensino fundamental público em efetivo exercício no magistério; estimular seu trabalho em sala de aula; melhorar a qualidade do ensino; estipular novos planos de carreira e remuneração do magistério e valorizar a profissionalização docente, “pelo resgate da melhoria da qualidade do ensino”.

O PROFORMAÇÃO teve como objetivos: titular o professor em nível médio, com habilitação para o magistério; melhorar sua prática pedagógica; contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e elevar o desempenho escolar dos alunos; valorizar o magistério. Esse programa contou com recursos provenientes do FUNDEF e com o financiamento do FUNDESCOLA até 2003. Ele foi desenvolvido em Rondônia, tendo duração de 3.200 horas distribuídas em quatro semestres. O informativo do PROFORMAÇÃO (BRASIL, 1999) informa que cada um dos 4 módulos compreendia uma fase presencial e uma fase a distância, com apoio de materiais instrucionais, impressos e videográficos. Nesse documento, “o custo-aluno é de R\$ 2.354,47, sendo R\$ 1.353,22 do Governo Federal e o valor de R\$1.001,25 dos Estados e municípios”. (BRASIL, 1999, p. 3)

A *Folha de Rondônia* de 16 de dezembro de 1999 na matéria “Pró-Formação treina futuros professores” informa que 89 professores foram capacitados em Presidente Médice neste curso de 2 anos de duração. (PRÓ-FORMAÇÃO..., 1999). Este Programa iniciou em caráter experimental em fevereiro de 1.999 no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Em janeiro de 2000, o Programa foi estendido a oito Estados das regiões Norte (Rondônia, Acre), Nordeste (Ceará, Piauí, Paraíba, Pernambuco, Sergipe) e Centro Oeste (Goiás) e, em julho a mais cinco Estados (Maranhão, Bahia, Amazonas, Tocantins e Alagoas) no total de 31.142 professores matriculados, sendo 1.795 em Rondônia.

Este curso também teve sua duração ampliada, visto que em 12 de julho de 2002 este jornal discorre sobre a segunda edição do PROFORMAÇÃO que atendia mais de 20 cidades. (SEDUC..., 2002). Ele foi aplicado em Rondônia, de 2000 a 2006, com a formação de 1633 professores. (BARBOSA, 2009, NÖRNBERG, 2003).

O coordenador da Equipe Estadual de Gerenciamento do PROFORMAÇÃO, Cornélio Recklenwald, afirma em 2001 que estava perto de atingir sua meta de formar em Magistério todos os professores leigos de Rondônia. O Boletim Trimestral do Programa de Formação de Professores em Exercício 5 Ano 2 nº 5 informa que o PROFORMAÇÃO formou até dezembro de 2001, 1.072 professores de 34 municípios e estavam passando “um pente fino”

em todos os municípios para que todo professor concluísse o curso de Magistério (BOLETIM, 2001, p. 6).

Em 2000, a SEDUC ofereceu o PROFORMAÇÃO para mais de 1500 professores leigos. (PROFORMAÇÃO..., 2000). A segunda etapa do PROFORMAÇÃO oferecida a cerca de 96 professores está apresentada na *Folha de Rondônia*, conforme Figura 14.

Figura 9 – PROFORMAÇÃO em Rondônia



Fonte: *Folha de Rondônia*. 12 jul 2002.

Todos esses professores precisaram fazer o PROHACAP após o PROFORMAÇÃO. Esse foi o caso de Tudeia e Andrade, nossos depoentes, que eram professores mesmo sem qualquer formação de Magistério e acreditam que esse curso foi decisivo para que eles fossem reconhecidos como professores. Andrade explica: “*Depois que eu comecei a trabalhar dando aulas, eu precisei fazer o curso e me formar mesmo professor, aí eu fiz o PROFORMAÇÃO*” e acrescenta que ao final do curso “*já estava apto a ser professor de verdade*”. (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017). Tal perspectiva de não se reconhecer como professor de verdade antes da formação institucional nos remete à questão da legitimidade do professor leigo apontada por Brandão (1986), pois segundo esse autor, esse profissional não se sente parte do quadro legítimo de professores, embora seja reconhecido oficialmente. Com efeito, Andrade era incluído na folha de pagamento, mas não no quadro de carreira do magistério.

Andrade relata que foi uma experiência muito boa ter contato com disciplinas pedagógicas e tantos conhecimentos novos para melhorar suas aulas. Ele reconhece o apoio

da Prefeitura de São Francisco do Guaporé para que essa formação fosse efetivada. “O ônibus da prefeitura levava um grupo de professores até Costa Marques, distante aproximadamente 110 quilômetros. Era assim: a gente estudava o dia inteiro e depois voltava para casa, saía de madrugada e chegava de madrugada, mas valia a pena”. Ele acredita que depois do PROFORMAÇÃO, seu salário aumentou e suas aulas melhoraram bastante. Ele acrescenta que esse curso o ajudou a “abrir a mente para desenvolver novas ideias”. Logo após essa formação, ele ingressou no PROHACAP, que era como o PROFORMAÇÃO, os dois possuíam o “mesmo sistema”, porém aquele com formação de nível superior. (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

O PROFORMAÇÃO não foi alvo de controvérsias no jornal. Apenas o PROHACAP, que ofereceu nível superior, foi motivo de polêmica. Talvez os professores considerassem aceitável oferecer Magistério em curso modular, mas não Licenciatura. O curso regular de Licenciatura era o padrão de curso superior naquela época. Aos olhos da sociedade desse período, uma proposta de férias, que se diferenciava do modelo de curso regular, era visto como fora da normalidade. O curso nesses padrões poderia enfrentar desafios para ser aceito e reconhecido pela sociedade.

No movimento de diferenciar, comparar, hierarquizar os cursos, é estabelecida a norma, o saber “se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer” (FOUCAULT, 2001, p. 88).

Estas propostas educativas foram realizadas em um contexto econômico favorável, pois segundo pesquisa do BNDES, o Brasil apresentou um crescimento em torno de 2% anuais nos anos 1990, semelhantemente a 1980, considerada a década de estagnação política-econômica do Brasil. Entre 2000 e 2011, a economia brasileira alcançou crescimento médio anual próximo a 4% ao ano. Neste período, a economia melhorou, a inflação esteve sobre controle a taxa anual média de 5,4%, houve diminuição na taxa de desemprego e expansão do crédito. (CRUZ et al., 2012).

Os documentos elaborados pelas Políticas Públicas para orientar a formação dos professores no país no final da década de 1990 e início dos anos 2000, como os Referenciais para formação de Professores (BRASIL, 2002c), argumentam sobre a necessidade do aumento no grau de escolaridade do professor, sua disponibilidade para formação contínua, sua flexibilidade em situações de trabalho e a necessidade da mobilização de novas competências para enfrentar as imposições do atual mundo tecnológico e globalizado. O Banco Mundial apontou os baixos índices de escolaridade do professor e novas perspectivas sobre seu desenvolvimento e desempenho. Um relatório de avaliação seria

realizado para controlar e assegurar o alcance dessas medidas. O documento *'Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda'*, descreve os avanços na "Educação brasileira 1995-2010: Transformação" e argumenta que os níveis de formação dos professores melhoraram. Essas características de regulação refletem a presença do neoliberalismo, que estava em um momento de grande ascensão na economia do país. Percebemos a política de avaliação coerente com o ideário neoliberal, pautada na racionalidade do mercado, no qual busca descentralizar o gerenciamento do sistema educacional, ao mesmo tempo em que estabelece o controle sobre esse sistema. (EVANS; LUQUE, 2010)

A exigência de formação declarada pela LDB (BRASIL, 1996) e o estabelecimento do FUNDEF estão interligados com a criação do PROHACAP. A maioria dos entrevistados entendeu que houve motivação política para formar os professores e cumprir as exigências tanto legais quanto de mecanismos internacionais. Como Felipe, afirmam que existiu *“motivação política de formar todos, tinha que formar. O Estado queria os seus professores formados, habilitados nas áreas, e essa foi a solução”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Bayer também acredita que a proposta de formação do PROHACAP surgiu da intenção do governo de dizer que habilitou o quadro. O governo precisou oferecer a formação porque a lei determinou, mas *“o Estado visou um curso para certificar, habilitar e não oferecer uma boa formação”*. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Alguns educadores, como Brzezinski (1999, p. 81) também questionam esse tipo de formação.

Em face dos ditames desse órgão financeiro internacional, o Brasil tem adotado um 'modelo' de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores. Os resultados desse "modelo" têm sido expressos por dados quantitativos que pretendem causar impacto nos financiadores externos das políticas educacionais, o que está longe de representar a política global de formação e de profissionalização para o magistério defendida pelo mundo vivido do Movimento Nacional de Educadores, hoje Anfope.

Porém, consideramos que essa é uma visão da formação dentre as possíveis apontadas por professores que participaram do programa. A posição de Bayer pode estar relacionada à atuação do governo do Estado, e não sobre a qualidade do curso que participou. Ele problematizou a determinação de que todos deviam se formar dentro de 5 anos, tendo em conta que a proposta de uma formação em massa nesses termos gera desconfiças quanto à formação oferecida. Outras compreensões sobre a proposta do curso foram bem mais frequentes nos colaboradores dessa pesquisa, que defenderam essa modalidade como

adequada para aquele momento e, apesar de compreenderem que interesses políticos determinaram a formação, apontaram que ela foi muito proveitosa em seus percursos formativos.

A sociedade tinha a necessidade de ter seus professores formados e o governo tinha o interesse de formá-los para receber incentivos do Banco Mundial. O PROHACAP surgiu em meio a este cenário complexo e multifacetado.

Mas, antes da criação do PROHACAP, o Convênio nº 011/92 –PGE celebrado entre a UNIR e o governo do Estado com interveniência da Secretaria do Estado de Educação estabeleceu a realização dos cursos de Licenciatura Plena Parcelados de Matemática em Pimenta Bueno, Letras em Ouro Preto do Oeste e Pedagogia em Ariquemes para a formação de 240 professores que atuavam nos sistemas de ensino de 1º e 2º graus no Estado. O Parecer 002/92-CONSUN autorizou em 1992 os Cursos Parcelados e justificou a sua implantação frente às reivindicações da sociedade rondoniense.

A Universidade Federal de Rondônia - UNIR sendo a única⁷² IFE no Estado não pode e não deve ficar insensível e omissa às questões de caráter socioeconômico e políticas do País em particular na região onde está inserida. Se a Universidade é instituição produtora da ciência e da cultura, metas estas que devem nortear e atender as carências Rondonienses e Rondonianas, observando e respeitando o específico cultural, frente às necessidades prementes de mão-de-obra qualificada no ensino de 1º e 2º graus, vimos como pauta primordial o atendimento das reivindicações dos municípios do interior no tocante a qualificação docente via processo parcelado, que atenderá no primeiro momento aos reclamos da clientela que está impossibilitada de frequentar cursos regulares, por não serem oferecidos nos municípios onde residem (UNIR, 1992, p. 3).

Ao não se omitir frente às questões de formação de professores, a Universidade desempenhou seu papel social, tal como entende Burke (2012, p.79) como “padrões ou normas de comportamento que se esperam daquele que ocupa determinada posição na estrutura social”. A UNIR - única Universidade pública do Estado -, ofereceu cursos emergenciais de formação de professores para atender a urgência dessa formação.

Os Cursos de Licenciatura Parcelados foram criados na UNIR por meio do convênio citado que estabeleceu a cooperação financeira, administrativa e pedagógica na realização dos Cursos em 1993. O Parecer 013/CONSUN de 9 de setembro de 1992 aponta “a maneira inadequada de tramitação do pleito, principalmente no que diz respeito à participação da

⁷² A partir de 2009, a UNIR não é a única IFE no Estado. Segundo o D.O.U nº 167 em 1/9/2009, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), instituição criada nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, Artigo 5.º, Inciso XXXII atua como “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica.”

comunidade universitária, envolvida no conteúdo da proposta,” na qual as coordenações e os colegiados não participaram da concepção e elaboração deste projeto. (UNIR, 1992, p. 3). Este documento também aponta a “impraticabilidade da disciplina Prática de Ensino, não havendo informações perceptíveis no texto do projeto” (UNIR, 1992, p. 3). No entanto, aprova a proposta em consideração a clientela dos cursos e defende a “necessidade imperativa de se qualificar verdadeiramente a classe professoral de Rondônia em suas atribuições funcionais.” (Ibidem).

Neste momento, a UNIR era a única Instituição Superior pública para a formação de professores em Rondônia. Para expandir sua capacidade de atendimento a demanda de formação de professores, foi estabelecido um convênio com os municípios, a UNIR e a Riomar para a criação do Curso Parcelado - um programa emergencial de formação de professores em nível superior - que, segundo Cardoso, Candido, Albuquerque, Pinho, Grotti foi uma experiência piloto ou “*um balão de ensaio do PROHACAP*”. Com as Parceladas, segundo Grotti “*elas viram o que deu certo e o que não deu certo no curso para poder aplicar o PROHACAP*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Candido e Albuquerque reiteram que as Parceladas foram uma experiência piloto de oferecimento de Licenciatura de Matemática em período modular para dizer que esta formação funciona. As Parceladas de Jarú foram um programa da Universidade com aquela prefeitura e RIOMAR para formar os professores naquele município, o mesmo ocorreu com Pimenta Bueno, que expandiu o número de turmas especiais com a implantação dos Cursos de Pedagogia e Letras em 1996, segundo a Resolução no 181/CONSEPE, de 16 de novembro de 1995. A resolução no 158/CONSEPE de 20 de abril de 1995 aprovou o projeto de implantação de graduação de Matemática, Letras e Pedagogia em Regime Parcelado em Colorado do Oeste.

A partir dessa iniciativa de formação emergencial esses municípios conseguiram formar muitos de seus professores em serviço, o que pode ter incentivado outros municípios a procurar a mesma modalidade de formação para seus servidores e influenciado a criação do PROHACAP em 1999. O Processo 23118.000182/95 de 20 de abril de 1995, sobre o Projeto de extensão Universitária em Regime Parcelado (Letras- Matemática- Pedagogia), sustenta nossa teoria ao afirmar que a implantação dos Cursos Parcelados “tem sido alvo de inúmeros pedidos de quase todos os municípios do Estado.” (UNIR, 1995, p. 3).

O referido processo acrescenta que este curso deveria ter critérios consistentes e ponderados, um projeto bem elaborado para não incorrer em medidas impensadas, passíveis de acusações. Possivelmente tinham interesse em estender este programa para mais

municípios e precisavam que os Cursos Parcelados em desenvolvimento alcançassem bons resultados e mantivessem uma boa imagem perante a sociedade, uma que valorizasse sua importância quanto a abrangência sócio educacional frente aos expressivos anseios da sociedade.

O convênio com o município de Colorado do Oeste é o único que aponta o percentual de professores que necessitavam esta formação. O Processo 23118.000182/95 sobre Projeto de extensão Universitária em Regime Parcelado (Letras-Matemática-Pedagogia) aprovado em 20/4/95 explica que

No ensino de quinta a oitava séries e segundo grau, atuam no município 154 professores dos quais 72% são leigos.

Na rede estadual, num universo de 77 professores que lecionam de quinta a oitava séries e segundo grau, apenas 29% possui graduação, 0,5% estão cursando faculdade e 70,5% possuem apenas o segundo grau. (UNIR, 1995, p.2)

A Resolução 161/CONSEPE de 11 de maio de 1995 estabeleceu as diretrizes para os cursos parcelados. Ela determinou que o calendário acadêmico fosse competência do Coordenador Geral juntamente com os coordenadores locais e que os professores deviam entregar até 30 dias antes do início da etapa do curso, plano de ensino contendo ementa, descrição do conteúdo, objetivos específicos, metodologia de trabalho, bibliografia e sistema de avaliação. A Prefeitura local ficou responsável por fornecer cinco exemplares da bibliografia básica para cada curso (a ser adquirida no prazo de 3 meses antes do início do curso). Estes exemplares seriam doados ao acervo da UNIR após o curso. Esse curso pode ter servido para a UNIR conseguir melhorias em infraestrutura e recursos materiais.

A coordenadora Geral dos cursos Parcelados foi a professora Maria Severina Mascarenhas. As atribuições da UNIR eram identificar, elaborar e prestar orientação e assistência técnica, científica e pedagógica aos programas. Os municípios/ Estado eram responsáveis por alocar, aplicar e fiscalizar os recursos necessários à implantação das ações referentes ao convênio.

O convênio também apresentou atribuições comuns aos convenientes:

a- Propiciar os meios necessário, inclusive institucional, objetivando o alcance das metas acordadas pelo presente instrumento; b – promover o intercâmbio de servidores, inclusive os que exercem suas atividades em regime de dedicação exclusiva, desde que indicados para cargos em comissão de direção superior.

A Fundação Rio Madeira – RIOMAR participou do convênio como executora administrativa e financeira. Segundo o Estatuto da RIOMAR por meio do ato Decisório

073/CONSAD, de 11 de dezembro de 2008, a entidade de apoio à UNIR, RIOMAR é “uma pessoa jurídica de direito privado, com sede em Porto Velho. Alguns dos objetivos que constam em seu estatuto, Capítulo II, art. 4º são:

I – Promover e apoiar a pesquisa científica, tecnológica, filosófica e cultural em todos os aspectos e fases, propiciando a UNIR, todo apoio e os meios necessários à consecução dos seus objetivos;

II – Promover os estudos no campo da produtividade e qualidade empresarial, visando a integração universidade-empresa-Estado;

III – Prestar serviços técnicos, científicos e administrativos, inclusive com fornecimento de mão-de-obra às instituições de ensino superior e a comunidade, de acordo com os respectivos projetos;

IV – Promover a elaboração e/ou realização de prestação de serviços nos âmbitos estudos, projetos, pesquisas e concurso, de natureza jurídica pública e/ou privada em todas as áreas do conhecimento; [...]

VII – Promover o desenvolvimento e a manutenção dos laboratórios e a parte prática dos cursos;

VIII – Promover cursos, simpósios, seminários, conferências, congressos e estudos que visem à melhoria do ensino e contribuam para a maior capacitação técnica da comunidade e, nesse mister, prestar serviços as atividades de ensino, pesquisa e extensão e de desenvolvimento científico e tecnológico de interesse desta e de outras instituições de ensino superior;

IX – Colaborar na implementação de cursos de graduação e pós-graduação nas diversas unidades da UNIR; [...]

XII – Firmar convênio, acordos, protocolos, ajustes ou contratos para a consecução dos seus objetivos. (UNIR, 2008)

O Plano Decenal pontua as vantagens relacionadas à formação dos professores leigos: “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” (PLANO DECENAL, 1993, p. 125). O Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmado pelo Ministério da Educação, Estados e municípios, representados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, União Nacional dos dirigentes de Ensino Municipal e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Fórum dos Conselhos Estaduais da Educação tinha o objetivo de “estabelecer e implementar uma política de longo alcance para a profissionalização do magistério com vistas à elevação dos padrões de qualidade da Educação Básica.” O FUNDEF “incorporou parte considerável das recomendações do Pacto” tendo em conta a Declaração Mundial de Educação para Todos. (BRASIL, 2002c, p. 30)

O Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 com vigência para dez anos, também recomenda a valorização dos profissionais da educação ao enfatizar que “A melhoria da qualidade de ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e uma inserção nas atividades produtivas que

permita a constante elevação do nível de vida, constituem um compromisso da Nação”. (BRASIL, 2000, p. 114). O Plano pontua que “Esse compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes constituem o centro de todo o processo educacional.” (BRASIL, 2000, p. 114)

O Plano Decenal de Educação destaca a falta de ações que buscaram a melhoria da formação dos professores, alertando para a excessiva quantidade de estudos e pesquisas sobre os problemas de “formação do magistério, e sobre alternativas para superá-los. No entanto, poucas são as ações efetivas para equacionar a questão de sua formação. O consenso sobre os problemas não tem sido suficiente para solucioná-los” (PLANO DECENAL, 1993, p. 27).

Desta forma, o Curso Parcelado em Pimenta Bueno foi uma ação proposta para formar os professores de Matemática em Rondônia, efetivado em 1992. Consideramos esse curso importante por ser a primeira iniciativa naquele local de instalação de curso em nível superior. Posteriormente essa iniciativa foi realizada em Jarú por meio do Curso de Parceladas de Matemática em 1995. A grade curricular deste curso possuía 2730 horas, distribuídas em oito módulos. As aulas foram realizadas nos meses de janeiro, fevereiro e julho, de 1995 a 1998 de acordo com o cronograma do convênio, celebrado entre a prefeitura de Jarú e a UNIR.

O curso Parcelado foi aprovado com vistas a formar professores em áreas específicas e melhorar a qualidade de ensino da Educação Básica. O parecer 02/1992 que estabelece o convênio entre a UNIR e o Estado destaca que

Não há como não apoiar um programa de tamanho alcance educacional, com repercussão positiva para a qualidade de ensino, na medida que qualifica docentes para as redes estadual e municipal de ensino, acabando de vez com o chamado Professor Leigo. Além do mais, ressalta-se a forte tríplice aliança formada entre a Universidade, Estado e Município, numa tarefa de promover o homem por meio da educação. (UNIR, 1992, p. 4)

Este curso conferiu diploma de Licenciatura em Matemática e os formandos se declaravam habilitados em Física, segundo Tudeia.

Terminei esse curso em 1998 e tive autorização legal para lecionar Matemática e Física, pois era Curso de Matemática com habilitação também em Física, é assim que diz no meu diploma. Nesse mesmo ano, eu passei no concurso para professor do Estado de Rondônia e continuei trabalhando Física e Matemática no Ensino Médio. (TUDEIA, depoimento em 20 ago. 2018).

Procuramos outras fontes que pudessem nos responder por que este curso conferia habilitação em Física e localizamos a recomendação da comissão que avaliou o curso de Física implantado em Ji-Paraná em 1992 (campus mais próximo, que dista 81 quilômetros aproximadamente de Jarú). Esta comissão apresentou a proposta de “aproveitar o Curso de

Ciências – aprovado e credenciado, criando habilitação em Física, e os alunos receberiam o diploma logo após a colação de grau.” Inferimos que uma explicação possível para os formandos do Curso Parcelado de Jarú se considerarem habilitados em Física seria a carência de professores formados nessa área naquele período - como apontado pelos jornais e depoimentos orais – que levava professores leigos a lecionarem tanto Física quanto Matemática. Ademais, encontramos documentos da primeira turma do curso de Licenciatura em Física de Ji-Paraná em 1992, na qual apenas um aluno colocou grau em 1996, enquanto os outros desistiram do curso e o segundo ingresso ocorreu somente em 1995, restando somente oito alunos cursistas.

No vestibular de 1994 para o curso de Licenciatura em Matemática, foram oferecidas 50 vagas, sendo 34 destinadas a professores prioritariamente da rede municipal e 16 para a comunidade local. O processo seletivo para ingressar nas Parceladas de Jarú foi composto de entrevista e avaliação escrita contendo questões de: Língua Portuguesa, Matemática e Redação.

Barroso Júnior foi responsável pela elaboração do projeto da primeira turma da Licenciatura Parcelada e utilizou ideias da experiência realizada no Curso de Treinamento do qual também foi idealizador. Ele declarou “*montei a Licenciatura Parcelada em Pimenta Bueno em 1992. Este curso de Licenciatura Parcelada em Matemática foi oferecido pelo pessoal do Departamento de Matemática da UNIR de Porto Velho*”. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017). Ele participou da banca de seleção das Parceladas e considera que estes professores eram, em sua maioria, da zona rural.

Eram pessoas humildes, sabe? Você conversava e percebia a inocência daquele profissional na linguagem, na forma de se colocar, na forma de se expressar. Eu me lembro de um desses professores que eu estava selecionando, ele não sabia explicar o que era uma função matemática. Eu perguntei se ele conhecia o que era uma função Matemática. E aí ele me explicou na linguagem dele, que função matemática no entendimento dele não tinha nada a ver com Matemática. Na entrevista perguntava: “você sabe definir uma função matemática?” às vezes, ele não sabia a base do conhecimento da Matemática. É uma pessoa assim, da zona rural, que trabalha no sítio, sem muito conhecimento matemático. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Grotti participou da primeira turma das Parceladas e acredita que a entrevista foi o que mais predominou na escolha dos professores cursistas. Os candidatos eram todos professores leigos e na entrevista observavam o perfil da pessoa, se ela atuava especificamente naquela área porque desejavam investir na formação de quem eles acreditavam que viria a contribuir na educação daquele local. Investir em um professor rural que se enquadrasse em tal perspectiva significa para Brandão (1986, p. 14) possuir como atributo profissional o “desejo

de carreira, isto é, intenção de realizar-se como professor rural, seguindo, como tal, a sua trajetória de amadurecimento e profissão”. Conforme já apontamos, essa forma de seleção se manteve durante os Cursos Parcelados.

No Pará, a seleção dos professores leigos que participariam do PRONERA, executado nos anos de 2001 a 2004, foi realizada por meio de indicação, escrita de uma redação e entrevista. Essa última foi determinante para o ingresso no Curso (ANJOS, 2009).

Segundo Grotti, a maioria dos alunos selecionados em Pimenta Bueno lecionava Matemática para as séries finais do fundamental e para o Ensino Médio com formação a nível médio de Magistério. O curso de Parceladas de Matemática dessa turma tinha alunos de várias localidades, entre elas, Espigão do Oeste, Cacoal, Alvorada do Oeste, Cerejeiras, Colorado do Oeste e Rolim de Moura. A maioria era do interior, da região Centro-Sul, de Presidente Médici, mas não havia alunos de Vilhena, porque, na UNIR Vilhena, funcionava um curso de Licenciatura em Ciências, com habilitação em Ciências e Matemática.

Ao discutir as condições do curso, Grotti assinala que os alunos não tiveram nenhum apoio em questão de transporte, alimentação, hospedagem, pois tudo era financiado por sua conta e responsabilidade. Ele e muitos colegas ficaram alojados no auditório do Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Rondônia (SINTERO), compravam colchonetes e dormiam no auditório, porque no local não tinha quarto. Para se alimentar faziam ‘vaquinha’, compravam os ingredientes e pagavam a merendeira para cozinhar.

A prefeitura e o Estado, nas Parceladas, não auxiliaram os alunos, somente pagaram as passagens e o alojamento dos professores da UNIR para ministrar as aulas. Candido explica que, nas Parceladas os formadores recebiam um auxílio financeiro para a estadia, mas não ganhavam qualquer valor adicional para ministrarem as aulas.

O curso foi oferecido inicialmente em salas de aula de escola pública. Por motivos de greve, as escolas não ficaram disponíveis no período do módulo e o Centro de Formação da Igreja Católica foi disponibilizado pela Prefeitura de Pimenta Bueno que alugou tanto o ambiente das aulas, como o ambiente do alojamento. Segundo Grotti, era um ambiente maior e mais confortável, diferente das salas de aula apertadas utilizadas na primeira metade do curso.

O mesmo ocorreu no Curso Parcelado de Jarú. Tudeia (depoimento oral em 23 jan. 2013) nos informou que eram cedidas escolas municipais ou estaduais para as aulas. A escola *“também era o local onde os alunos que eram de outros municípios ficavam alojados, dormíamos em sala de aula, com o passar do curso, uma das alunas era de uma igreja evangélica e ela conseguiu o alojamento da igreja para a gente dormir”*.

O espaço utilizado para o curso foi resultante de interesses, aceitações e embates, portanto são atravessados pela política, que em meio a relações interpessoais e jogo de interesses, por meio da prefeitura se posicionou e tomou a decisão de alugar outro ambiente para as aulas. Essa ação não era neutra, ela tinha entre outras, a intenção de que o curso dentro da gestão do prefeito Cláudio Reinoldo Wink fosse considerado bem sucedido.

O material utilizado no curso eram os livros texto indicados pelos professores. Conforme Grotti, eles precisavam adquirir estas bibliografias, e como algumas delas eram difíceis de serem adquiridas em Rondônia, eles pegavam os livros emprestados dos professores e xerocavam. Esse foi o único instrumento de estudo que eles tiveram porque as aulas eram concentradas, então os professores passavam a parte teórica em sala e a prática era muitos exercícios que recebiam em forma de trabalhos para exercitar em outro momento. Ao término das aulas modulares, no período que estavam trabalhando na escola, resolviam muitas listas de exercícios.

Grotti argumenta que muitos alunos não possuíam dificuldades em Matemática, pois todos eram professores atuantes e o seu laboratório era o seu campo de trabalho. Acredita que o Curso Parcelado, de uma forma geral, era uma forma de *“regularizar, legalizar um conhecimento que o indivíduo já tinha adquirido de formas tortuosas – vamos dizer assim –, aprendia-se muito, muitas teorias eram discutidas, mas aquilo que se necessitava para a atividade docente nós já tínhamos na prática”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Este professor demonstrou estar consciente de que possuía saberes práticos, ou seja, “saberes específicos que são baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2013, p. 39). Grotti reivindica para si uma profissionalização baseada nos saberes construída pela experiência e no compromisso com a ação docente, a despeito de ser professor leigo e não ter habilitação em Matemática. Ao retratar sua prática docente, revela segurança para ministrar Matemática, adquirida principalmente pelo estudo individual.

Grotti observa que não havia recursos nas aulas, contudo na disciplina de Psicologia a professora Margarida Arcari utilizava muito o projetor de película, quando a SEMED disponibilizava. Os demais professores não utilizavam recursos.

As aulas eram expositivas mesmo. Era o tradicional mesmo, chegava lá e explicava a parte teórica, o que a gente não entendia a gente discutia e tal, às vezes a gente não entendia e ficava quieto mesmo porque a coisa era estudar Matemática, e tem alguns assuntos meio escabrosos que não era naquele momento que iria cair a ficha, não é? A gente já tinha uma ideia disso porque o processo era muito rápido e a gente não conseguia assimilar tudo. Então, quando você retornava para os municípios de origem mesmo trabalhando você acabava estudando para poder compreender melhor, porque no momento das aulas da Parcelada, era tudo muito rápido (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

As metodologias de ensino utilizadas pelos professores nas Parceladas diferiu muito pouco das metodologias utilizadas pelos professores dos cursos regulares oferecidos pela UNIR, segundo Grotti que foi aluno de ambos os cursos.

Cardoso, Silva, Candido e Albuquerque reiteram que não havia diferença entre as aulas das Parceladas, do PROHACAP e da graduação. A única diferença era porque no modular as aulas eram intensivas. Eles tinham aulas de manhã, de tarde e às vezes, à noite. Independente se tinham aulas nos três períodos, as noites eram destinadas a resolver as atividades propostas pelos professores para o dia seguinte.

Tudeia afirma que gostava de ajudar os colegas nas Parceladas, principalmente sanando dúvidas das disciplinas de Cálculo, Equações Diferenciais e de Variáveis Complexas.

Os alunos estudavam juntos, segundo Grotti “*éramos unidos. Se você não tivesse união, você sozinho não ia para frente, não*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Segundo Andrade “*a nossa amizade de alunos era incrível, porque a gente dependia uns dos outros.*” (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017). Quando tinham dificuldades, se ajudavam, e trocavam informações. Cada um ficava em um município diferente, mas isso não os impedia de se comunicarem. Os que estavam mais próximos se juntavam para resolver as listas de atividades em conjunto.

Naquela época não havia tanta facilidade tecnológica para se comunicar, então eles usavam muito o fax para trocar informações. Um grupo mandava para o outro as questões que conseguiram desenvolver via fax. Eles entregavam os trabalhos no próximo encontro modular e recebiam o *feedback* dos professores, quanto ao que eles tinham conseguido resolver ou não.

As avaliações incluíam parte do período presencial e parte das atividades desenvolvidas entre um período e outro. Durante as aulas, as provas eram individuais e durante o semestre eram realizados os trabalhos em conjunto. Mas o processo era muito rápido. Alguns professores faziam a prova repositiva em outro momento, mas outros não, “*tinha que sacramentar o negócio, pronto e acabou*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Grotti considera que, apesar da quantidade excessiva de conteúdo para pouco tempo, a aprendizagem da turma era boa, porque eram empenhados. “*Todos eram professores e não estavam ali para brincar, porque já tinham idade suficiente para tratar o curso com seriedade*” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). A maioria tinha, naquela época, média de idade, de 35 a 40 anos. Apenas Grotti e outro colega tinham entre 20 a 22 anos, os demais eram mais velhos.

Eu estudei com o mesmo professor de Geometria tanto nas Parceladas quanto no regular depois, era idêntico. As cobranças eram as mesmas, a qualidade era a mesma, só que nas Parceladas ele acelerava mais a parte teórica e depois as atividades a gente resolvia, entre um período e outro, mas era tudo igual. Não tinha nada de especial que diferia as aulas das disciplinas das Parceladas com o do regular. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Segundo Grotti, havia muitas cobranças, não era um curso facilitado por ser modular. A única particularidade era porque a turma das Parceladas continuava sempre junta, diferente do regular que tem muitos alunos que atrasam as disciplinas do curso e trocam de turmas. Nas Parceladas, em caso de reprovação, era permitido “pagar” as disciplinas no curso regular da UNIR e continuar acompanhando a turma das Parceladas.

Os cursos de Licenciaturas Plenas Parceladas previam este benefício por meio da Resolução nº 219/ CONSEPE, de 13 de março de 1997 que aprovou as diretrizes para os cursos em regime parcelado ou especial. Ela inclusive permitia outras vantagens, que posteriormente foram revogadas: “o discente do curso em regime parcelado poderá solicitar vaga em curso regular de Unir;” “o aluno pode requerer disciplina em período especial”.

Grotti acredita que os professores foram imparciais, não cobraram nem a mais, porque eles tinham determinadas limitações e nem a menos porque aquela experiência estava sendo avaliada e dela poderiam surgir outros cursos. Acreditamos que devido às Parceladas serem muito visadas, os professores foram cuidadosos em suas atitudes.

Compreendemos que essa experiência de formação carregava o nome da UNIR e os envolvidos nele precisavam ter em mente seu papel de “fornecer os conhecimentos necessários e garantir, de uma certa maneira, a qualidade da produção daqueles que os possuem”. (GAUTHIER et al.,1998, p. 70).

O professor formador Albuquerque afirma que, a partir das Parceladas tanto o governo do Estado, dos municípios, quanto a UNIR, perceberam que este era um modelo possível para formar os professores leigos na perspectiva de formação em serviço.

A questão pedagógica foi bastante valorizada pelos alunos que, por estarem em sala de aula, contribuíram com as discussões, acredita Grotti, pois no curso regular o licenciando não conhece as reais necessidades da sala de aula e quem atua tem vantagem: devido à vivência em sala, “a parte pedagógica foi menos traumática” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Nas aulas de Didática, havia momentos de trocas de experiências e a discussão era centrada na teoria, mas era permeada com as práticas, pois Grotti acredita que eles tinham “um conhecimento de causa”, então colaboraram bastante. “A clientela era específica, então

tinha alguns professores que tinham mais a ensinar do que aprender em questão de didática, porque já tinham anos de atuação na área” (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Os professores universitários, em muitos casos, não conheciam a realidade das escolas públicas do Estado como os professores leigos.

Pela análise de Candido, a turma das Parceladas não teve mais assistência da prefeitura, nem privilégio quanto à organização ou funcionamento do curso do que as turmas do PROHACAP.

O principal ponto do Parcelado de Jaru foi a clientela. Os alunos agarraram a possibilidade, com unhas e dentes, correram para falar com fulano, fazer referência, pressionar e conversar para que terminassem o curso. Os principais responsáveis para que o Parcelado acontecesse foram os alunos. Eles é que ‘vestiram a camisa e correram atrás’ brigaram com a Universidade, brigaram com a prefeitura e correram lá e correram cá, para que o curso terminasse (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

A compreensão de Pinho sobre a estrutura oferecida pelas Parceladas é diferente desta. Ela acredita que seus amigos que participaram da primeira experiência de formação em serviço viveram outra realidade, que as Parceladas tiveram outra estrutura, por ser uma parceria com o município tiveram maior apoio do que o Estado lhes ofereceu na época do PROHACAP.

O formador Barroso Junior relata seu envolvimento junto à prefeitura de Pimenta Bueno em 1992 para concessão de um local adequado, estrutura de apoio ao curso e aquisição de materiais.

Eu me lembro da sala dos professores, eu me lembro do apartamento, era muito bom. O professor que trabalhou neste curso tinha um quarto para morar, uma pessoa para lavar roupa, uma pessoa para fazer almoço. O professor que passava uma semana lá, tinha tudo. Ele recebia diárias, tudo direitinho. Porque exigia, e solicitei com a secretária de educação do município, os livros, fiz uma relação de livros para serem comprados pela prefeitura. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

O curso Parcelado em Rondônia teve pontos positivos e pontos negativos na avaliação de Grotti. Mas, ele considera que conseguiu atingir os objetivos de abrir caminho para o PROHACAP. A partir desta experiência piloto, o Estado, os municípios e a UNIR tiveram maior conhecimento de como estruturar uma capacitação de maior abrangência como foi o PROHACAP.

A reunião de avaliação dos Cursos Parcelados de Ariquemes, Ouro Preto do Oeste e Pimenta Bueno realizada em 9 de setembro de 1992 destacou pontos a rever neste curso, entre eles: “espaço físico adequado para cinquenta alunos, salas com maior conforto, falta de programas e ementas, alojamento para alunos inadequado, falta de definição do papel da REN

(Representação de Ensino) no processo, falta de material didático entregue com antecedência para os alunos.” (UNIR, 1992, p. 7)

Como sugestões solicitam providências a serem tomadas para as próximas turmas: definir com antecipação os programas e material de estudo e incluir professores dos *campi* do interior no projeto. Sobre o processo de seleção, sugerem incluir uma prova específica de acordo com o curso, “proibir a inscrição de quem já tem curso superior; limitar a inscrição aos professores da área específica do curso.” (Ibidem, p.7).

Um problema que necessitava solução e foi apontado por todos era “a necessidade de melhorar as condições ambientais e, por consequência, as pedagógicas”. (Ibidem, p. 7). Apesar disso, este documento considera que foi “uma experiência válida e inovadora, podendo ser repetida” (Ibidem, p. 7).

Tudeia também reconhece que o Curso Parcelado contribuiu muito com sua formação e a de seus colegas.

Eu sou um defensor desta modalidade de ensino porque eu já estive dos dois lados. Eu comecei com o PROFORMAÇÃO - formação de professores para o Ensino Fundamental - e posteriormente eu fui aluno do Parceladas, mesma modalidade do PROHACAP, com aulas concentradas e formação em serviço. E eu posso dizer que da minha turma muitos contribuíram com a educação no Estado, tanto na educação básica quanto superior. Hoje eu estou na Universidade enquanto formador de professores de Matemática e outros colegas também. (TUDEIA, depoimento oral em 23 jan. 2013).

Pelas considerações dos colaboradores, as Parceladas foram importantes como experiência piloto do PROHACAP e por meio dela novos convênios surgiram e os responsáveis pelo curso estariam preparados para oferecer melhores condições de formação em serviço às próximas turmas.

Para a criação do PROHACAP firmou-se um convênio entre a UNIR, a RIOMAR, a Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação. Posteriormente se incluiu parcerias com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO) e o Sindicato dos Servidores Federais (SINDSEF) para atender aos professores filiados destas entidades.

O PROHACAP utilizou a mesma modalidade de formação experimentada no Curso Parcelado, com poucas mudanças na estrutura e desenvolvimento do curso no atendimento de um público maior e, por isso, somos levados a refletir se a mudança do termo Parceladas para PROHACAP não se fez necessário dada a participação do governo do Estado como responsável pelo curso, para embasar o discurso que o marco da gestão do governador Bianco foi a implantação do PROHACAP.

Cabia a UNIR: Fixar currículos levando em consideração as diretrizes curriculares; Criar número de vagas conforme critérios do sistema de ensino, destinado a atender o programa em caráter emergencial; adotar a forma presencial e semi-presencial em regime especial; Realizar a avaliação dos cursos em seu processo. A RIOMAR estava responsável por: “oferecer levantamento exato das condições locais, em termos de espaço físico, bens móveis, biblioteca; garantir os recursos financeiros que lhe cabe do início ao final do programa.” (UNIR, 1992, p. 2).

O PROHACAP “está embasado em dispositivos legais, principalmente para aqueles que apontam para a década da educação. A não implantação do programa causará problemas de ordem social, político e econômico.” (UNIR, 1992, p. 3).

Quanto as estruturas curriculares dos cursos: “Os cursos terão a mesma estrutura curricular dos cursos de Porto Velho. Os ementários serão os mesmos de Porto Velho, cabendo aos professores elaborar o plano de trabalho”. (UNIR, 1992, p. 3).

A grade curricular do PROHACAP era extensa, como a do curso regular. O curso de Matemática de Porto Velho serviu de modelo para o PROHACAP de Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena, assim como foi anteriormente modelo para os cursos regulares desses *campi* da UNIR. Os cursos oriundos da interiorização eram de Licenciatura Curta quando instalados em 1988 e em Ji-Paraná após quatro anos, passou para Licenciatura Plena. Sua primeira grade de Licenciatura Plena em Matemática funcionou de 1992 a 1999, e possuía 73% das disciplinas obrigatórias na área de exatas. Esta grade alterou em 2000 e passou a oferecer 75% das disciplinas na área de exatas. Todas estas grades são muito semelhantes. A grade de Matemática de Porto Velho alterada em 2000 continuou a oferecer 73% das disciplinas na área de exatas. Ela continha predominantemente disciplinas de Matemática e foi utilizada pelo PROHACAP, que não possuiu uma grade específica em atendimento à formação de professores leigos de Matemática.

Barroso Junior afirma que “*todos os cursos usaram a matriz curricular de Porto Velho. Todos os cursos começaram assim, até porque fui quem os iniciei, e não via uma justificativa de mudança*”. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

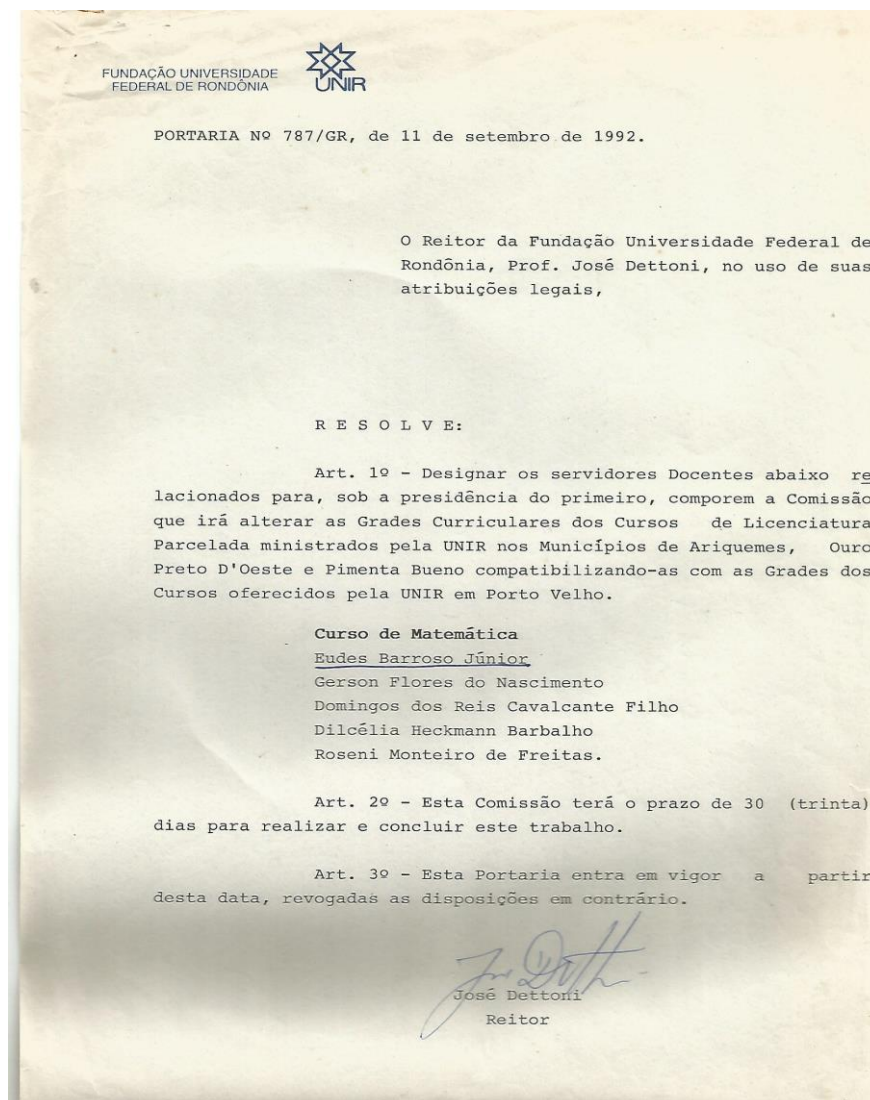
A Resolução 101/CONSEPE de 13 de outubro de 1993 “autoriza curso de Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática, no campus de Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena obedecendo a grade curricular vigente no curso ofertado em Porto Velho.” Por esta resolução percebemos que esta prática não foi descontinuada em 2000; sendo que o PROHACAP e todas as Licenciaturas anteriores utilizaram inicialmente a grade de Porto Velho.

Ademais a reunião de avaliação dos Cursos Parcelados realizada 9 de setembro de 1992 discutiu as grades dos cursos nos municípios de Ariquemes, Ouro Preto do Oeste e Pimenta Bueno e considerou que “é necessário alterar as grades curriculares dos cursos, no sentido de compatibilizá-las com grades dos cursos oferecidos em Porto Velho.” Para tanto, nomearam três comissões - Matemática, Pedagogia e Letras, tendo quatro componentes cada. Barroso Junior foi presidente da Comissão de Matemática conforme Parecer nº 002/92, Processo nº 23118.000899/92-11 de 7 de outubro de 1992 e pela Portaria nº 787/GR, documento cedido por ele durante a entrevista, onde esclarece que

Esta portaria me designa com os professores Gerson Flores do Nascimento, Domingos dos Reis Cavalcante Filho, Dilecia Heckmann Barbalho e Roseni Monteiro de Freitas para compor uma comissão para alterar as Grades Curriculares dos cursos de Licenciatura Parceladas ministrados pela UNIR nos Municípios de Ariquemes, Ouro Preto D’ Oeste e Pimenta Bueno, para compatibilizar com as Grades dos Cursos oferecidos pela UNIR em Porto Velho. Esses cursos foram também instalados por questões políticas, e alguns professores não quiseram trabalhar nesses cursos, bem como, outros foram preteridos pela administração da UNIR por não estarem alinhados politicamente. Vou te passar o documento. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

O documento a que se refere Barroso pode ser visualizado na Figura 15.

Figura 10 - Portaria no 787/GR



Fonte: Arquivo pessoal de Barroso Junior

Essa Comissão possui dois integrantes que também participaram como elaboradores do Curso de Treinamento de professores do Estado. Os professores Eudes (Barroso Junior) e Roseni foram escolhidos por se mostrarem interessados em trabalhar com a formação em serviço de professores e por compartilharem dos mesmos ideais da equipe gestora. Destarte, muitas decisões quanto à manutenção ou alteração do curso de Licenciatura em Matemática, interiorização, estrutura e organização dos novos *campi*, contratação de docentes são exemplos de ações em que perpassam o critério político.

Por meio da Resolução nº 58/CONSEPE de 22 de novembro de 1990, ficou estabelecido que todas as licenciaturas da UNIR deveriam incluir nas suas matrizes curriculares as seguintes disciplinas e carga horária: Prática de Ensino – 120 horas; Estrutura

e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus – 60 horas; Psicologia da Educação – 90 horas e Didática 90 horas.

Porém, o PROHACAP seguiu o estabelecido na grade do curso regular, com pequenas adaptações conforme esclarece o Parecer 315/CEN Processo Nº 23118.000782/99-32. A grade era a mesma do curso regular, então foi seguido o mesmo currículo. Cardoso declara: *“eu vou dizer a verdade: o grosso foi do nosso Curso Regular, mesmo, não teve adaptação, não. Pegou aqui, colocou lá”*. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Esse Parecer informa que após elaborados os projetos dos cursos regulares, as coordenações fizeram as devidas adaptações para atender aos cursos modulares. E “estas foram nas questões de disciplinas complementares optativas e dos estudos independentes, sem com isso ferir a estrutura curricular”. Este processo também aponta para a realização de um seminário no qual foram discutidas as questões de currículo e esclarecimentos sobre a LDB (BRASIL, 1996) e sua aplicabilidade. Esse seminário, no relato de Candido e Bayer era apenas para informar os professores da formação que já havia sido elaborada tendo em conta a LDB. Sérgio Cândido Gouveia Neto, em contribuição quando do exame de qualificação desse trabalho, pondera sobre a audiência pública que deliberou sobre o programa: *“o PROHACAP já estava “jurado e sacramentado” e a audiência serviu apenas para apresentar o projeto.”* Mesmo assim, afirma que os discentes questionaram sobre a infraestrutura da Universidade e a qualidade do programa, temas pertinentes, visto os problemas de recursos materiais e pessoais na UNIR naquele momento.

A grade curricular do PROHACAP atendeu as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (BRASIL, 1999) que propõe a estrutura curricular composta por dimensões que privilegiam a formação pedagógica e a formação específica de conteúdos disciplinares da respectiva área de conhecimento, contemplando ainda, disciplinas eletivas que ampliem e aprofundem os conhecimentos de sua área de atuação.

Os formadores se preocuparam em manter o nível e a seriedade de um curso regular de Matemática.

Utilizando a mesma ementa do Curso Regular, o PROHACAP ofereceu Licenciatura Plena nas áreas de Pedagogia, Geografia, História, Matemática, Física, Letras/Inglês, Letras/Português e Educação Física no período de 2000 a 2009, a mais de 8000 professores leigos das redes estadual e municipal do Estado.

Utilizamos a legislação do período, documentos que regiam o curso e reportagem de jornais para compreender o programa em questão. Observamos que os depoimentos e documentos encontrados possuem zonas opacas, mas deixam rastros que podem nos fornecer

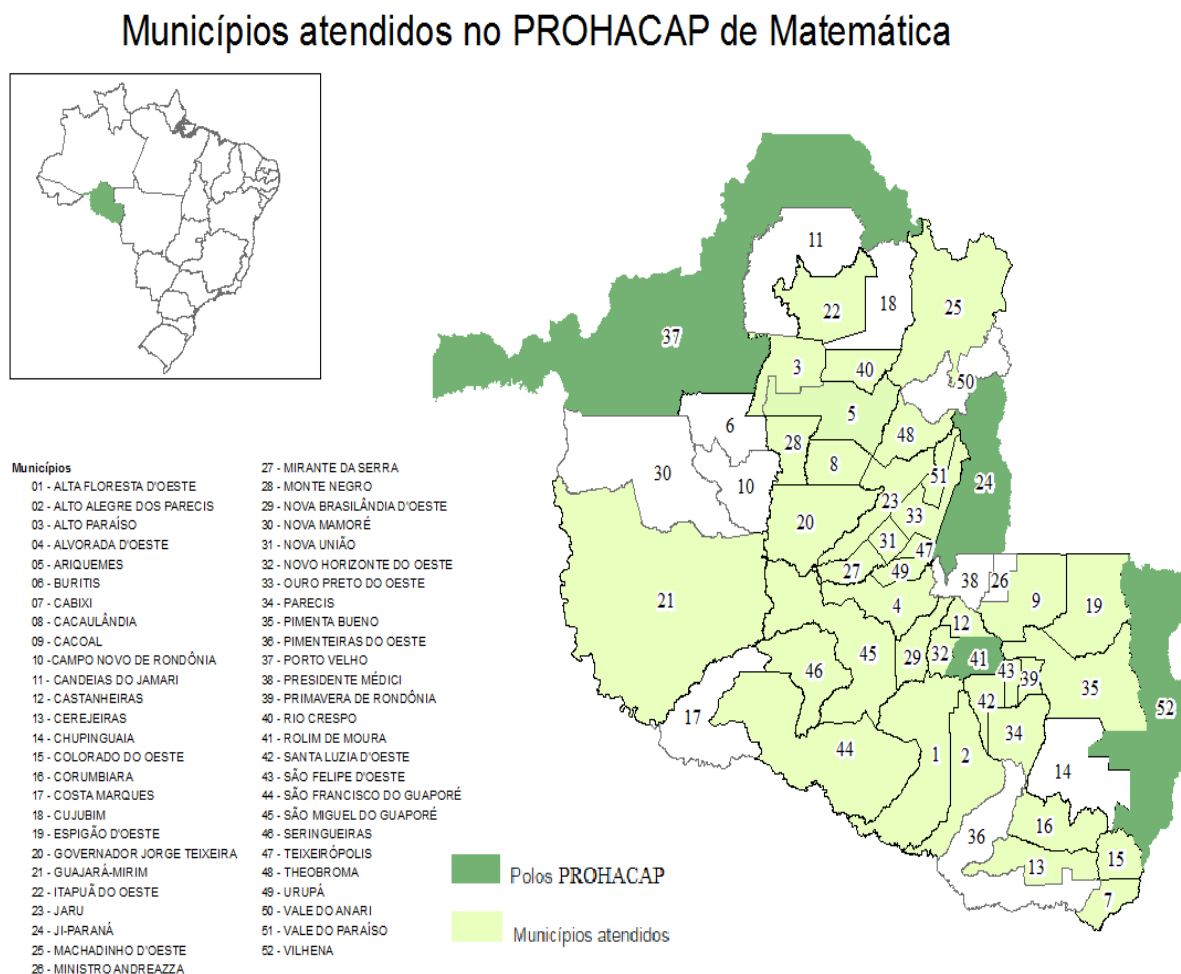
indícios dos processos anteriores ao desenvolvimento do curso, da criação e elaboração do projeto, das intenções do curso, das preocupações em torno do currículo de Matemática, dos trabalhos e metodologias utilizados, das formas de avaliação, do relacionamento entre os participantes, dos preconceitos e dos modos institucionais de lidar com a formação dos professores leigos.

Como exemplo, o Parecer 315/CEN Processo N° 23118.000782/99-32 citado anteriormente apenas mencionou um seminário que discutiu questões de currículo, LDB e sua aplicabilidade. Esse parecer nos deixou um indício sobre uma audiência envolvendo a comunidade, que entrecruzado com depoimentos nos revelou intenções de apresentar o PROHACAP como um programa possível a ser realizado pela Universidade em atendimento a LDB. Devido à abrangência do programa, inferimos que causou preocupação nos discentes do curso regular da UNIR quanto ao atendimento de tão grande público em concomitância com a realização dos cursos regulares. Seus questionamentos sobre a qualidade do PROHACAP pode ser um indício de não aceitação do programa por parte de alguns alunos regulares, que posteriormente demonstraram preconceito em relação à forma como o curso foi executado.

Inicialmente em 1999, o PROHACAP I (2000/2005), ofereceu 4.510 vagas, sendo 3.285 para o Estado e 1.225 para os municípios. Em 2001, o PROHACAP se estendeu e ofereceu as seguintes vagas de habilitação de acordo com o convênio: 2400 para professores do Estado, 1455 para professores Municipais, 266 Bolsistas, 220 para a SEMED – Porto Velho e 864 para o SINTERO. No total foram oferecidas mais 5.200 vagas para professores em todo o Estado de Rondônia. No PROHACAP II (2002/2007), houve um aumento de 3.034 alunos distribuídos em 53 turmas e no PROHACAP III (2005/2009) ocorreu um aumento de 6 turmas de Pedagogia.

Os cursos foram distribuídos em quatro polos: Porto Velho, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Vilhena. A localização dos polos justifica-se pela instalação de prédios da UNIR nesses locais, pela abrangência do Programa em todo o Estado e dada as grandes distâncias entre os municípios atendidos e a capital, como apontado anteriormente. A Licenciatura em Matemática recebeu alunos de 41 municípios de Rondônia, conforme observamos na Figura 16:

Figura 11 - Municípios atendidos no PROHACAP de Matemática



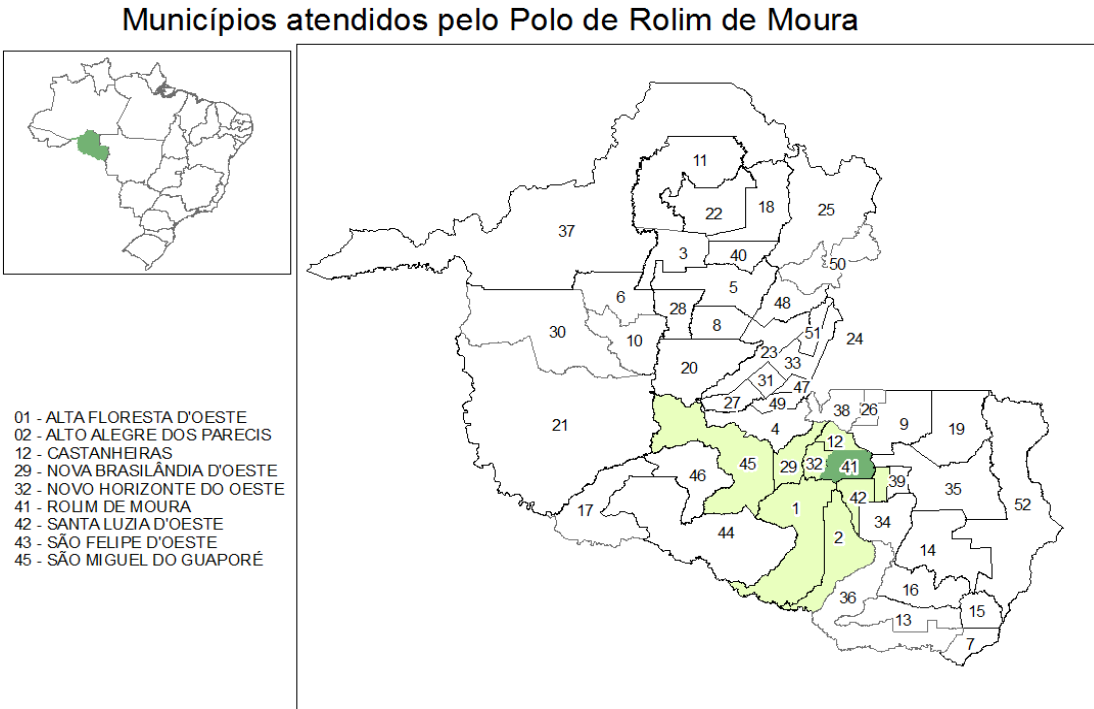
Fonte: A autora

Os coordenadores do Programa foram: Marília Pimentel, em Porto Velho; Maria de Lourdes Bertiol em Rolim de Moura; Aparecida Augusta da Silva em Ji-Paraná e José Carlos Cintra em Vilhena. Em 2001, a professora Irmirgard Margarida Theobald assumiu a coordenação do polo Ji-Paraná.

O polo de Rolim de Moura abrangeu 9 municípios, conforme o mapa da Figura 17

FIGURA 17

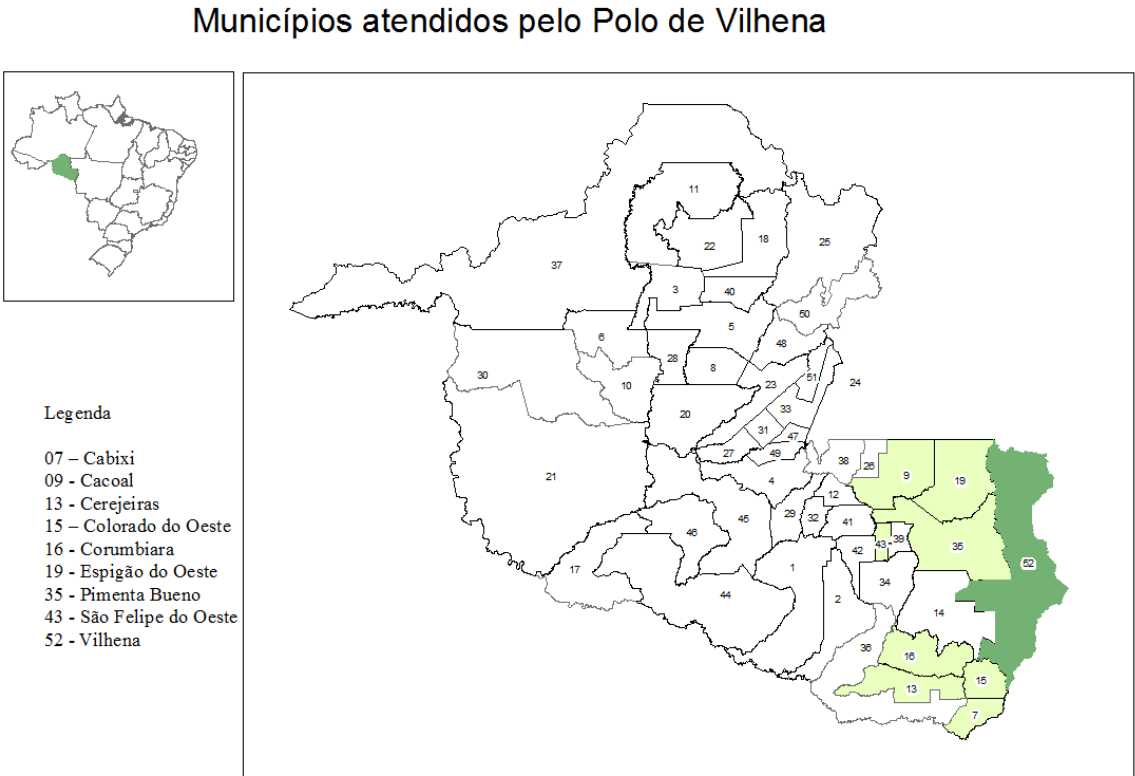
Figura 12 - Municípios atendidos pelo Polo de Rolim de Moura



Fonte: A autora

O polo de Vilhena abrangue 9 municípios, conforme o mapa.

Figura 13 - Municípios atendidos pelo Polo de Vilhena

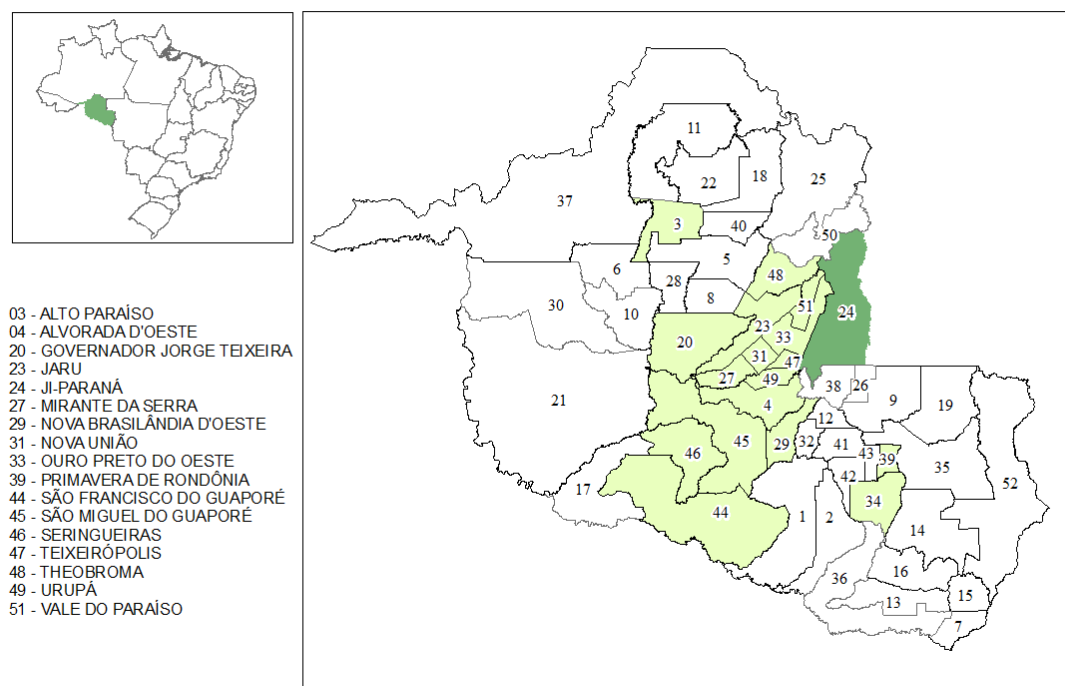


Fonte: A autora

O polo de Ji-Paraná pode ser observado no seguinte mapa:

Figura 14 - Municípios atendidos pelo Polo de Ji-Paraná

Municípios atendidos pelo Polo de Ji-Paraná

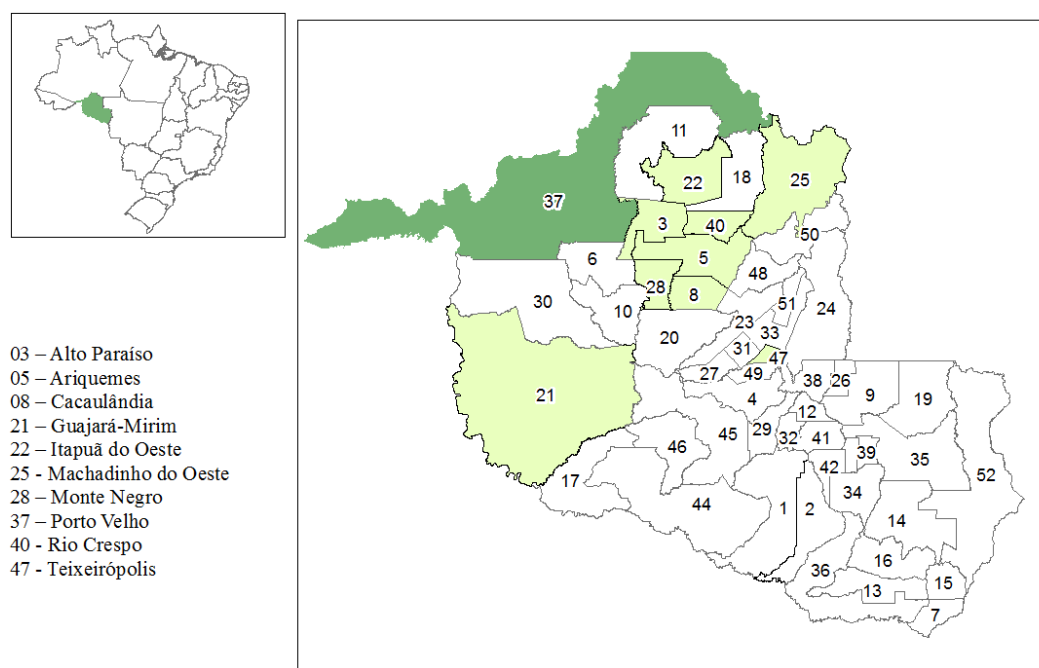


Fonte: A autora

O polo de Porto Velho atendeu 10 municípios, conforme visualizamos no mapa:

Figura 15 - Municípios atendidos pelo Polo de Porto Velho

Municípios atendidos pelo Polo Porto Velho



Fonte: A autora

A Licenciatura em Matemática por meio do PROHACAP I com ingresso em 2000 e PROHACAP II com ingresso em 2002 tiveram 11 turmas com o total de 585 alunos matriculados. Consideramos o número de alunos matriculados por turma, não o total de vagas, de 55 alunos por turma. A distribuição ocorreu da seguinte forma:

As Turmas de Matemática do PROHACAP I – 2000 ocorreram nos polos de Ji-Paraná, Rolim de Moura, Vilhena e Porto Velho com aulas em oito municípios:

- 1) Jaru: 56 alunos da SEDUC e Municípios de Jarú, Jorge Teixeira, Theobroma e professores demitidos do Estado que se tornaram bolsistas do PROHACAP;
- 2) Alvorada do Oeste: 55 alunos da SEDUC e Municipais de Seringueiras, Alvorada do Oeste, São Miguel, Nova Brasilândia e bolsistas;
- 3) Ouro Preto do Oeste: 58 alunos da SEDUC e Municipais de Ouro Preto do Oeste, Vale do Paraíso, Nova União, Mirante da Serra, Teixeirópolis e Bolsistas;
- 4) Porto Velho: 59 alunos da SEDUC e bolsistas;
- 5) Ariquemes: 41 alunos da SEDUC e Municípios de Machadinho, Itapua, Cacaúlândia, Alto Paraíso, Monte Negro, Teixeirópolis e bolsistas;
- 6) Rolim de Moura turma A: 52 alunos SEDUC e Municípios de Rolim e Moura, Santa Luzia, Alta Floresta, Nova Brasilândia, Castanheiras, Alto alegre, São Felipe e bolsistas.

Rolim de Moura turma B: 51 alunos da SEDUC e Municípios de Rolim de Moura, Castanheiras, São Miguel e Novo Horizonte e bolsistas.

- 7) Colorado do Oeste: 54 alunos da SEDUC e Municípios de Colorado do Oeste, Corumbiara, Cerejeiras, Cabixi, Pimenta Bueno.
- 8) Pimenta Bueno: 56 alunos da SEDUC e Municípios: São Felipe, Pimenta Bueno, Espigão D'Oeste e SINTERO Federal e bolsistas.

As Turmas de Matemática do PROHACAP II – 2002 ocorreram nos polos de Ji-Paraná e Porto Velho:

- Ji-Paraná: 50 alunos do SINTERO e Prefeitura de Urupá, São Francisco do Guaporé, Vale do Paraíso, Alto Paraíso, Primavera de Rondônia e Parecis.
- Porto Velho Turma B: 53 alunos do SINTERO (Porto Velho, Ariquemes, Guajará-Mirim, Rio Crespo, Estadual).

Os Coordenadores do curso de Matemática por município foram os professores Gerson Flores do Nascimento em Porto Velho, Adeiton Fernandes da Costa em Ariquemes, Francisco Pinto Candido em Alvorada do Oeste, Fernando Cardoso em Jaru, Antônio Vicente Pereira Neto de Ouro Preto do Oeste, Lourival Antônio Venturoso e Orestes Ziviere Neto em Rolim de Moura e Iêdo Luis Marinoviski em Colorado do Oeste e Pimenta Bueno.

Competia aos coordenadores de Curso, segundo a resolução 304/CONSEPE, de 15 de julho de 1999:

a) Coordenar as atividades acadêmicas; b) Solicitar professores para ministrar as disciplinas constantes de cada módulo; c) Acompanhar no processo as atividades acadêmicas; d) Matricular os classificados no processo seletivo; e) Divulgar o calendário acadêmico; f) Proceder renovação da matrícula; g) Encaminhar as matrículas, renovações de matrícula, bem como os diários de classe e respectivas notas à DIRCA quando se tratar de Cursos de Porto Velho e às Secretarias dos Campi quando se tratar de Cursos sob sua responsabilidade; h) Fazer a inscrição e acompanhamento dos alunos junto ao PROVÃO/ MEC (UNIR, 1999, Art. 20).

Dentre os programas de formação de professores em nível de graduação implementados em Rondônia, o PROHACAP foi o que obteve o maior alcance em termos de contingente de professores e municípios atendidos. Além dos dois polos da UNIR que ofereceram Licenciatura em Matemática de forma contínua, ou seja, Porto Velho e Ji-Paraná, havia poucas oportunidades até 2004, de formação em Matemática no Estado. Como explicado anteriormente, a UNIR era a única instituição que oferecia Licenciatura na área nesse período. Especialmente para alguns professores que moravam nas demais cidades do Estado, o PROHACAP foi a única opção de formação, na época.

Encontramos alguns jornais⁷³ que informam sobre a dimensão do PROHACAP no Estado como na notícia “Prohacap: Mais de 1.600 professores qualificados em Porto Velho” divulgada no *Rondonotícias*. (PROHACAP..., 2006). Ela informa que o programa já havia atendido mais de 7,5 mil professores não-graduados no Estado desde a sua implantação. Nair Gurgel, pró-reitora da UNIR entrevistada pelo jornal explicou que nas “férias as disciplinas são concentradas, ou seja, 75% são aulas teóricas e 25% são aulas práticas e trabalhos de pesquisa que se desenvolvem entre um módulo e outro.” O Padre Zenildo Gomes da Silva⁷⁴, coordenador geral do Programa, outro entrevistado, informou que o PROHACAP atendeu todos municípios do Estado e “de agora em diante não haverá novas turmas. Só encerraremos os cursos em andamento.” O último ingresso de turmas do PROHACAP ocorreu em 2005. O coordenador do Programa expõe a grandiosidade do programa, destacando os números e afirmando que atendeu a todos os municípios do Estado.

⁷³ Entre eles, o *Rondonotícias*, o *Noticia Mais*, o Portal *Gente de Opinião*, *Rondônia ao Vivo*.

⁷⁴ O Padre Zenildo Gomes da Silva chegou no Território Federal de Rondônia na década de 1970, período em que assumiu a direção da Paróquia Nossa Senhora das Graças e trabalhou na área da educação básica. Posteriormente, colaborou com a instalação da UNIR, onde atuou como Reitor. Ele foi contatado por nós em 2016, mas estava hospitalizado e a seguir faleceu aos 73 anos.

Apesar dos depoimentos e jornais não indicarem causas do encerramento do Programa, além da justificativa de que atingiu um número suficiente de professores no Estado, aventamos que ela pode estar relacionada com os custos para oferecer essa formação e também por terem surgido problemas com a Fundação RIOMAR, como explicitam os documentos que questionam a gerência da RIOMAR em diários oficiais e os depoimentos dos formadores.

Observamos que essa política de formação permaneceu um longo período em Rondônia, de 1999 a 2009, e, assim como outros programas especiais do Estado que duraram um tempo e encerraram suas atividades, tendo como característica a transitoriedade. Como aponta Garnica (2018), as políticas públicas no campo da educação sofrem revezes determinados pela alteração de grupos políticos. Percebemos que esses programas são muito presentes na Educação do Estado, pelo oferecimento de Curso de Capacitação de 6ª série, LOGOS I, LOGOS II, Projeto Fênix, PROFORMAÇÃO, Curso de Treinamento, Cursos Parcelados, PROHACAP e PARFOR. Cada um deles foi sendo substituído por outro de acordo com o momento político, cada programa foi incentivado e operacionalizado no Estado a partir do apoio de grupos políticos, e cada novo governo poderia descontinuar a política de formação do governo anterior, ocasionando a transitoriedade desses programas. Entendemos que o PROHACAP foi descontinuado, mas não o oferecimento de formação especial de professores, pois a Resolução nº 105/CONSEA, de 04 de outubro de 2005 aprovou diversos Cursos de Licenciatura na modalidade a Distância na UNIR. Em seu Art. 1º resolve “aprovar a realização dos projetos de cursos de licenciatura na modalidade à distância de: Licenciatura em letras – habilitação em língua portuguesa; Licenciatura plena em ciências naturais e biologia; Licenciatura em matemática; Licenciatura em física”. Essa outra modalidade de curso pode ter influenciado o encerramento do PROHACAP, que foi aos poucos sendo substituído por essa nossa política de formação de professores no Estado.

A abrangência do PROHACAP a todo o Estado é algo que perpassa o discurso dos nossos colaboradores. Alguns de forma mais explícita consideram que “*O PROHACAP formou todos os professores leigos, tinha que formar.*” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Esse pensamento pode ter sido reflexo do discurso bastante difundido e apoiado no contexto político da época relativo à graduação de todos os professores leigos. Como assinalou Semeghini (2001, p. 53), na época, “uma das metas mais ambicionadas pelo Fundef é a de promover a erradicação, como vem de fato ocorrendo, da categoria de docentes não qualificados”. A disseminação dessa necessidade foi exposta na legislação e em diversos meios de comunicação de modo que os professores reproduziam essa ideia.

Ainda hoje, existem documentos que tornam visível a contribuição do PROHACAP na educação, como o Plano Estadual de Educação de Rondônia 2011-2020, que destaca a iniciativa bem sucedida de habilitar cerca de 7000 professores pelo PROHACAP. Também o jornal online de Rondônia ‘*Correio Popular*’ que aponta os investimentos na educação com projetos inovadores, entre eles, o PROHACAP, o PROFORMAÇÃO e o AÇAÍ⁷⁵ - Programa de Formação de Professores Indígenas, além de ações de assistência complementar ao ensino. (EDUCAÇÃO..., 2011).

A Avaliação Institucional da UNIR (2006, p. 54), afirmou que “o PROHACAP é um programa de maior visibilidade na UNIR que vem cumprindo sua meta de formação, porém com muitos desgastes no âmbito das relações”. Este documento reconhece a falta de estudos que avaliem o impacto e eficácia do PROHACAP. Aponta também a grande quantidade de alunos do curso parcelado em relação aos alunos regulares. Em 2003, a UNIR possuía 8095 alunos matriculados no PROHACAP e 5400 alunos matriculados do curso regular, sendo que a taxa de aproveitamento⁷⁶ do PROHACAP chegava a 95%, enquanto os cursos regulares atingiam 60%.

Sem avaliação específica sobre o curso, este documento discorre sobre seu excelente resultado: “até 2006 estima-se que já ascendeu a casa de 10 mil formados, pois a taxa de sucesso neste programa chega a 95%”.(Ibidem, p. 54)

A notícia do *Estadão do Norte* apresenta parte do discurso do governador Bianco que versou sobre a importância de realizar a capacitação de 5200 professores por meio do PROHACAP:

O Prohacap é considerado o maior programa de capacitação de professores leigos no país. Isto me foi dito pelo próprio ministro da educação, Paulo Renato. Sem o programa, muitos professores não poderiam frequentar a universidade, já que muitos dos cursos estão concentrados em Porto Velho. O caminho é levar a universidade para perto destes professores. (SEMINÁRIO..., 2002).

⁷⁵ O Projeto AÇAÍ foi autorizado por meio do Decreto Estadual nº 8516, de 15 de outubro de 1998, sendo um Curso de Formação Inicial para Professores Indígenas para habilitar em nível médio (Magistério), os professores que exercem atividade docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental. A primeira turma do Projeto AÇAÍ formou 118 professores e a segunda turma formou 157 professores em Magistério Indígena, com equivalência de Nível Médio, para atuarem com alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Em 2006, com o término do AÇAÍ, a UNIR atendeu as reivindicações dos povos indígenas e criou a Licenciatura em Educação Básica Intercultural específica para professores indígenas no campus de Ji-Paraná.

⁷⁶ Taxa de aproveitamento ou Taxa de sucesso é a dimensão avaliada pela PROGRAD quanto “a trajetória do ensino no aspecto quantitativo de acadêmicos de graduação e pós-graduação, número de professores e técnicos administrativos.” (UNIR, 2006, p. 49)

A Presidente da Fundação Riomar, Waldemarina Melo, também declarou que o Prohacap foi “o maior programa de capacitação de professores já realizado no país” segundo o Jornal *Notícia na Hora*. (CAMARGO..., 2008).

Esses discursos buscam engrandecer o Programa e podem influenciar a memória coletiva. Dessa forma, eles podem determinar que o PROHACAP merecesse ser lembrado como “o maior programa de capacitação”, independente de terem conhecimento sobre outros programas de maior alcance em nível nacional. Le Goff (1990, p. 427) pondera que “a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais no poder”. Nesse sentido, “tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das preocupações das classes e dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas” (Idem).

Burke (2012) também entende memória como fenômeno coletivo. Para ele, memórias são construídas pelas comunidades. “Os indivíduos ‘se lembram’ bastante bem do que não experimentaram diretamente.” Os indivíduos se lembram, no sentido literal, mas é a comunidade que determina o que é ‘lembrável’ e também como será lembrado” (BURKE, 2012, p. 173)

O discurso do governador e da Presidente da Fundação Riomar, na reportagem, chamou a atenção para o número de professores atendidos, e enalteceu a quantidade de professores a ponto de amplificar os seus resultados, pois alguns outros programas realizados no mesmo período, atenderam um número maior de professores. Por exemplo, no Magister no Ceará formaram-se 12.045 docentes, e no Veredas em Minas Gerais formaram-se 14.700 docentes tendo um alcance maior que o PROHACAP que atendeu 8.095 professores leigos.

Segundo o Jornal *Gente de Opinião*, o prefeito de Porto Velho Roberto Sobrinho, em seu discurso quando da formatura da última turma do PROHACAP disse: “Nas administrações anteriores, as pessoas que estavam longe do centro urbano eram deixadas de lado, mas nós mudamos essa situação”. (PREFEITURA..., 2009). A propaganda era de que a atual administração foi superior à anterior por não deixar os professores da zona rural sem oportunidades de formação em nível superior, com seus esforços, a Universidade iria até o interior para atender esse público.

Em outros Estados da região Norte, também houve divulgação do alcance dos cursos especiais de formação de professores. Carvalho (2012), que estudou o Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PEFPEB) do Acre (2002-2006), destaca que o discurso de governador aponta para a execução de um programa de educação fabuloso, no qual o professor estuda e ascende profissionalmente. Carvalho (2012) afirma que a imagem

que se projeta no plano político, é que o governo realizou o programa que atendeu a necessidade de formação dentro do prazo, que o executivo e o legislativo que o apoiaram cumpriram com o objetivo de levar educação superior para todos, porém o autor enfatiza que não se revelam “os atrasos na liberação dos recursos financeiros”.

Observamos que o discurso dos responsáveis políticos utiliza termos como ‘o maior’, ‘para todos’, ‘inovador’ para valorizar as ações do governo.

Porém, alguns depoentes como Sousa compreende que economicamente é um grande gasto para o governo oferecer uma educação de qualidade, mas entende também que “*eles não fazem questão que isto ocorra, porque eles não precisam. Eles precisam apenas que o povo saiba votar neles, só isso! Não precisam saber reclamar, não precisam enxergar, não precisam compreender, nada, nada! Precisam só votar*”. Segundo a depoente, “*eles estão oferecendo mais que isso porque são pressionados pelas instituições do exterior para que eles alcancem determinados índices, para poder receber. É por isso que eles fazem*” (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015). Alguns professores reconhecem que esses programas especiais de formação foram elaborados a partir de interesses políticos, e apesar disso, como Sousa justificam sua participação no projeto: “*Mas a gente vai fazer o quê? Pelo menos, a gente colabora, sabe que não está fazendo por eles, está fazendo pelas pessoas que foram acolhidas pelo projeto*”. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Sousa acredita que muitos motivos políticos levaram a criação do PROHACAP e explica

Então foi uma coisa que deslanchou, mas realmente foi forçado. Cada um que realizava uma estratégia para alcançar esse índice era pressionado por outras camadas superiores e assim sucessivamente, cada um que pressionava de cima para baixo, e aí nesse caso, o povo que é o último também ganha, não ganha o que deveria ganhar porque eles estão procurando só número para alcançar os índices, e assim eles estão sempre em dívida com a educação de qualidade, ainda estão. E isso daí, eles não fazem esforço não. O esforço deles é só para alcançar o índice e depois os bancos internacionais exigem para poder financiar os projetos. É assim mesmo, né? Quando não tem jeito, é o jeito que tem. (SOUSA, depoimento oral em 23/10/2015).

A importância de “[...] implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990, p. 04) foi declarada na conferência da UNESCO de 1990, e no artigo 4º afirma a necessidade de “[...] avaliação dos programas de educação básica” (UNESCO, 1990, p. 06). Alinhada com essa declaração, a LDB estabelece diretrizes para “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996, p. 03). A preocupação era voltada para atingir os índices em avaliações estabelecidas pelo Banco

Mundial, e nesse sentido, Pessoa (2008, p. 38), considerou dados quantitativos em relação ao PROHACAP e o desempenho escolar dos alunos da rede municipal de Ensino Fundamental de 4ª a 8ª séries em Porto Velho para investigar “em que medida a elevação do nível de qualificação docente para o Ensino Fundamental melhorou o desempenho escolar do respectivo alunado?” Ele apontou uma correlação positiva entre essas duas variáveis concluindo que a formação dos professores pelo PROHACAP apresentou um impacto positivo no rendimento médio das turmas investigadas.

As estratégias realizadas foram para alcançar o atendimento de dispositivos legais, mas indiretamente os professores tiveram a oportunidade de se qualificar, melhorar sua atuação em sala e contribuir com a educação do Estado. Concordamos com Freire que “a educação não é a alavanca da transformação da sociedade”, mas ela tem um papel nesse processo. “A eficácia da educação está em seus limites. Se ela tudo pudesse ou se ela pudesse nada, não haveria porque falar de seus limites. Falamos deles precisamente porque, não podendo tudo pode alguma coisa.” (FREIRE, 2001a, p. 30).

Vários depoentes, como Sousa, Candido, Felipe, Grotti, Pinho percebem o interesse do governo em receber incentivos do Banco Mundial, porém uma característica quase ausente nos depoimentos foi a resistência de alguns prefeitos em estabelecer o convênio para a realização do PROHACAP. Inicialmente eles não tiveram interesse em participar do PROHACAP, como podemos evidenciar nas matérias de jornais que encontramos. Analisando os jornais percebemos que o programa foi especialmente boicotado pelos diretores de Faculdades particulares que perderiam espaço no mercado. Eles afirmaram que “os convênios são uma forma encontrada por professores da UNIR para ganhar mais usando ilegalmente o nome da Universidade”. (POLÊMICA..., 1999).

Na *Folha de Rondônia* de 18 de agosto de 1999, a matéria “Curso Parcelado gera polêmica” critica os convênios para formação de professores leigos. (CURSO..., 1999). O jornal contém afirmações polêmicas: os prefeitos podem perder seu mandato ao participar do convênio e os professores da UNIR vão trabalhar ilegalmente no PROHACAP para aumentar sua renda. Os argumentos usados para acusar o convênio são: A falta de vestibular para ingresso no programa é injusto e ilegal, pois enquanto um cidadão comum teria que passar pela pressão do exame, os professores entrariam sem precisar passar pelo teste, o que caracterizaria concorrência desleal; os alunos teriam um percentual bem menor de dias de aulas, com conseqüente queda no aproveitamento; foram criados mecanismos estranhos para resolver um problema cuja solução foi adiada até o limite.

Figura 16 - Polêmica no PROHACAP



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*, 18 ago. 1999.

Por considerar importante apresentar diversas visões sobre o programa, não desconsideramos as críticas apontadas pelo jornal e trazemos a opinião do prefeito de Vilhena Heitor Tinti Batista. Quanto ao papel social do prefeito que desempenha uma função de gestor e ocupa determinada posição na estrutura social (cf. BURKE, 2012), poderia se esperar um padrão de comportamento que apoiasse o contrato de formação de professores leigos e colaborasse com a educação em seu município.

Porém, o prefeito de Vilhena, Heitor Tinti Batista, não assinou o contrato e argumentou que o professor leigo deveria fazer o curso regular, pois ele considerava que para menos de dois meses de aula, o valor da mensalidade de R\$134,11 seria exorbitante. Ele declarou que não acreditava que se conserta um erro cometendo outro. Por fim, o jornal enfatiza: “a impressão que se tem é que o interesse maior é fornecer o diploma ao professor leigo e não sua formação intelectual”.

Não dispomos de maiores elementos sobre a declaração do prefeito de Vilhena, mas como “o melhor está nas entrelinhas” (LISPECTOR, 1999, p. 86) e uma interpretação histórica não é baseada apenas no que foi dito ou escrito, mas também nas entrelinhas, nos interditos, para tentar preencher essa lacuna, supomos que diversos fatores possam ter interferido para essa declaração. O prefeito pode ter considerado oneroso demais o convênio que visava cumprir as metas de formar os professores. O fechamento de um curso em

Ciências da UNIR nessa localidade; a recém-criação da Faculdade da Amazônia, estabelecimento particular de ensino em Vilhena que devia estar pleiteando espaço e apoio político para se manter; o melhor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) entre as cidades do Estado⁷⁷, com uma taxa de crescimento de 24,50% de 1991 a 2000 indicando melhoria em educação e renda poderiam ter influenciado o pensamento de que Vilhena teria potencial para manter cursos de graduação regular públicos e particulares, e não cursos de férias que fossem dispendiosos a sua administração. Ademais, alguns municípios com o IDHM mais elevados do Estado, como Vilhena, Ji-Paraná e Cacoal estão entre as poucas prefeituras que não participaram do PROHACAP.

O discurso carrega consigo muitas das visões de mundo de quem o profere, assim, entendemos que o prefeito compara o PROHACAP com o curso regular da UNIR, modelo aceitável a ser seguido na formação de professores segundo sua visão, dado que ele pontua as diferenças entre os cursos.

Apesar do posicionamento desse prefeito, a maioria das prefeituras apoiou o PROHACAP. Localizamos convênios de diversos municípios dos quarenta que participaram do Programa, a exemplo da Câmara municipal de Ariquemes, que em meio a esta polêmica autorizou o poder executivo a celebrar convênio para a Habilitação e Capacitação de Professores Leigos pela Lei municipal nº 812 de 29 de setembro de 1999.

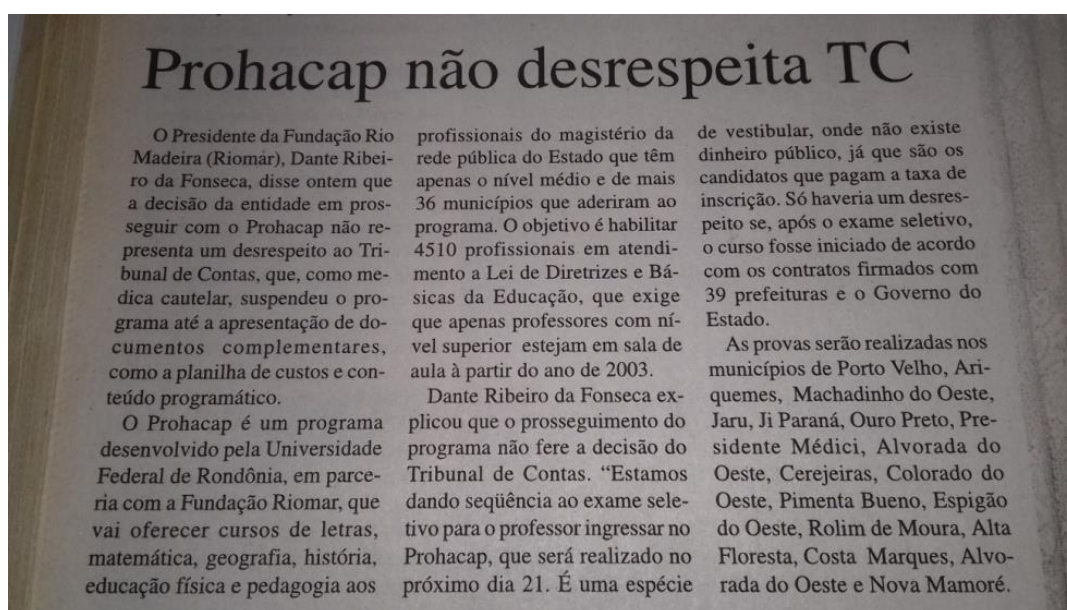
O convênio abrangeu o governo do Estado e a maioria das prefeituras distantes dos polos da UNIR, o que nos leva a inferir que essas não consideraram que era tão dispendioso resolver o problema de formação dos seus professores por meio do PROHACAP. Seu interesse pode ser movido pela facilidade de utilizar o FUNDEF, recursos repassados automaticamente aos Estados e Municípios para formar seu quadro de professores; oferecer formação em serviço sem prejudicar o funcionamento das escolas; pelo compromisso dos professores em contribuir financeiramente com uma parte de sua formação e a responsabilidade desses em permanecer no mesmo município por pelo menos dois anos, entre outros. Temos que considerar que a distância e as estradas precárias dificultavam aos professores do interior buscar formação em um campus da UNIR, e esse convênio com a proposta de levar a Universidade até o interior para atender a necessidade de formação de todo o Estado foi a medida emergencial adotada por quarenta prefeituras e o Estado de Rondônia.

⁷⁷ Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil, os melhores IDHM de 2000 em Rondônia foram de Vilhena (0,620), Porto Velho (0,613), Cacoal (0,567) e Ji-Paraná (0,564).

Esse convênio atendeu os padrões jurídicos quanto ao dever dos sistemas de ensino de trabalhar para a elevação do perfil de qualificação dos seus profissionais do magistério e de que esses deveriam ser formados em instituições de ensino superior que possuísem cursos de licenciatura reconhecidos nas respectivas disciplinas. Outras instituições de ensino superior necessitariam de uma autorização específica do Ministério da Educação. Segundo o art. 6º da Resolução nº 3/97 do Conselho Nacional de Educação sobre o “desenvolvimento profissional dos docentes em exercício”, esta qualificação somente poderia ocorrer em instituições credenciadas e a UNIR atendia tal exigência. Como rege a LDB em seu art. 87, § 3º esses cursos emergenciais com a UNIR pretendiam ser “programas de capacitação para todos os professores em exercício.”

Após apresentar a documentação pertinente do curso ao Tribunal de Contas (TC), o presidente da Fundação RIOMAR, Duarte Ribeiro da Fonseca, em entrevista à *Folha de Rondônia* em 15 de dezembro de 1999, rebate as divergências do prefeito de Vilhena e enfatiza que “o PROHACAP não representa desrespeito ao Tribunal de contas”, conforme Figura 22. (O PROHACAP..., 1999).

Figura 17- PROHACAP autorizado pelo TC



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*, 15 dez 1999.

Quanto ao motivo do oferecimento do PROHACAP no Estado, os colaboradores têm visões diversas, alguns como Barroso Junior e Gomes relatam que foi necessidade do Estado frente à carência de profissionais habilitados, outros como Felipe, Santo, Pinho e Cardoso reconhecem que foi uma imposição da LDB (BRASIL, 1996) e alguns como Sousa, Grotti e Felipe percebem motivação política para que o curso ocorresse.

O Reitor da UNIR, Ene Glória da Silveira explicita que a UNIR tinha interesse em melhorar a qualificação dos professores do Estado. Na apresentação do Manual do aluno do PROHACAP o Reitor narra o “Mito da caverna” de Platão, conforme recontada integralmente por Marilena Chauí (2000) no livro *Convite à Filosofia*, porém, sem citar a referência. Ele utiliza a alegoria da caverna para passar a mensagem de que os alunos podem se libertar da condição de escuridão que os aprisiona, por meio do PROHACAP. E acrescenta com suas palavras “nossa intenção é que cada aluno da UNIR encontre dentro de si, pela reflexão e pelo estudo, a coragem para atravessar a entrada/saída da caverna, em busca de um mundo melhor”. (UNIR, 2001).

O papel social (cf. BURKE, 2012) da UNIR é explicitado nesse discurso que considera a contribuição da UNIR de trazer luz para libertar o aluno da escuridão, mensagem também presente na bandeira da UNIR, criada em 1985, por Roberto Marques de Souza, na época acadêmico da instituição. Ele explicou o significado das cores e componentes da bandeira com especial atenção ao sol amarelo-dourado no centro representando a luz, a esperança, a vida e o conhecimento presentes na universidade. O símbolo também presente em todos os documentos do PROHACAP, provém da bandeira que significa que, “assim como o sol, a UNIR é para todos”. (BANDEIRA..., 2017). O PROHACAP foi um programa que estendeu o ingresso à universidade para muitos professores leigos até então sem acesso a ela.

Nesta mesma direção, o jornal *Rondônia ao Vivo* publicou a notícia “Professores da rede municipal concluem pedagogia pelo Prohacap” e informa que o programa surgiu em atendimento aos eixos orientadores do Planejamento Estratégico Participativo (PEP), que buscava a valorização dos profissionais da educação, porque “a meta é investir sempre na qualificação dos profissionais da educação, com vistas na qualidade do processo ensino-aprendizagem”. (PROFESSORES..., 2007).

O depoimento do Reitor e a notícia do jornal não apresentam discursos neutros, eles tinham a intenção de anunciar que a meta era valorizar os professores em exercício e que o investimento se deu pela preocupação com a qualidade da educação do Estado.

A Resolução 304/CONSEPE, de 15 de julho de 1999, que estabelece normas para o ingresso no PROHACAP, expõe os motivos da criação do Programa para atender o artigo 44 da LDB, o Artigo 207 da Constituição do Brasil, a Deliberação Plenária na 89ª sessão ordinária e devido ao “grande contingente de professores leigos atuando” nas escolas públicas do Estado sem a titulação necessária em Cursos de Licenciatura Plena, necessária para a docência. (UNIR, CONSEPE, 1999).

Albuquerque, em depoimento, considera que o PROHACAP veio para atender a questão de legislação, porque Rondônia diferentemente dos Estados mais antigos, tinha muitos professores em sala que não tinham a habilitação legal e o curso era para atender essa necessidade.

Alguns colaboradores, como Sousa, asseveram que a proposta era habilitar as pessoas que já estavam ministrando a disciplina em sala de aula, sem a formação. Ele ofereceu Licenciatura em Matemática para quem já lecionava Matemática, sem formação na área. “O objetivo era esse, rápido e seco para aquilo ali.” (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Vários colaboradores como Dantas, Andrade, Sousa, Grotti, Cardoso, Bayer, Pinho não acrescentam em seus comentários o motivo de melhorar a educação do Estado aliada à formação dos professores leigos, justamente o que os documentos enfatizam em seu discurso.

O Prohacap é um plano de superação de dificuldades/limitações do magistério no Estado de Rondônia, é um plano de ações e esforços conjuntos de órgãos e entidades na busca de um resultado (formação acadêmica da totalidade dos professores alvo adequada ao nível de magistério que exercem) em um determinado tempo (previsão de quatro anos), portanto, é um projeto de melhoria do ensino no Estado. (DOU, 24/10/2004, p. 183).

O PROHACAP foi um programa realizado por uma motivação política, para melhoria dos índices educacionais, segundo critérios do Banco Mundial. O financiamento do PROHACAP foi realizado pelo governo do Estado, por meio do incentivo do governo Federal, através de recurso a fundo perdido. Ele foi implementado para alcançar melhores índices na Educação Básica e houve grande interesse político para que o programa ocorresse.

Este programa se configurou como uma política sem participação dos envolvidos, por interesses políticos como afirma Candido

Foi uma política de cima para baixo, porque do nada, há um programa: “pá”, “vamos fazer”, e iniciou o vestibular. O aluno, o professor leigo não estava sabendo disso, o professor lá do interior não estava sabendo como foi estabelecido esse processo, nem a gente que é da Universidade sabia. (CANDIDO, depoimento oral em 31/08/2016).

Candido expõe que os professores não tiveram conhecimento do curso e de como seria realizado o processo.

Assim, o PROHACAP foi um programa de formação emergencial em atendimento a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), influenciada pelas orientações de organismos financeiros internacionais, cuja intencionalidade seria a formação de professores que se ajustassem à lógica do mercado capitalista.

Em consonância com as determinações internacionais de elevar a formação dos professores, as leis apontam para a necessidade de habilitar o professor leigo, segundo o PNE (2001, p. 44) por meio de “propostas inovadoras, de cursos sequenciais e de cursos modulares, permitindo maior flexibilidade na formação e ampliação da oferta de ensino”. Essas ditas propostas inovadoras seguem um modelo neoliberal que visava a uma reforma educacional a partir de ações governamentais como instrumento de controle, já que exigiam “patamares mínimos de formação” que deveriam ser medidos. Como expresso no PNE (2000-2010, p.76) “É fundamental que os dados sobre necessidades de qualificação sejam desagregados por Estado, o que deverá ser feito nos planos estaduais, a fim de dimensionar o esforço que em cada um deles deverá ser feito para alcançar o patamar mínimo de formação exigido”. E visando uma economia, mercado, o professor é ‘convidado’ a “empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (Parecer CNE/CP 09/2001, p. 33).

A resolução 293/CONSEPE, de 2 de junho de 1999 justificou o PROHACAP frente ao “grande contingente de professores leigos atuando, em sala de aula, na escola pública das redes estadual e municipal, sem a titulação em Cursos de Licenciatura Plana, necessária ao exercício do magistério.”(UNIR, 1992, p. 1) O PROHACAP foi criado para atender a esses “professores leigos que estejam em pleno exercício do magistério no Estado” (Ibidem).

O ingresso dos professores leigos no PROHACAP ocorreu por meio de processo seletivo aplicado em etapa única dia 29 de julho de 1999 e obedeceu às normas de ingresso no Programa, do Edital nº 001, de 17 de junho de 1999, conforme segue:

Art. 4º - Considerar-se-á apto a se inscrever no processo seletivo destinado ao preenchimento das vagas do PROHACAP, aqueles que atenderem a todos os requisitos abaixo:

- I) Ser professor leigo com formação apenas no ensino médio ou professor com formação apenas no Normal de Nível Médio, em efetivo exercício do magistério, conforme documento comprobatório expedido pelas Secretarias de Educação dos Municípios e do Estado, sendo elas intervenientes nos convênios e contratos, firmados entre os seus Municípios e Estado com a UNIR e RIOMAR, respectivamente;
- II) Preencher devidamente o formulário de inscrição;
- III) Apresentar comprovante do depósito ou pagamento de inscrição (UNIR, CONSEPE, 1999).

Outra condição para a inscrição referia-se a escolher apenas um curso, “dentre os demais ofertados para o município de abrangência, em que o candidato é professor leigo.” (UNIR, 1999, art. 5º).

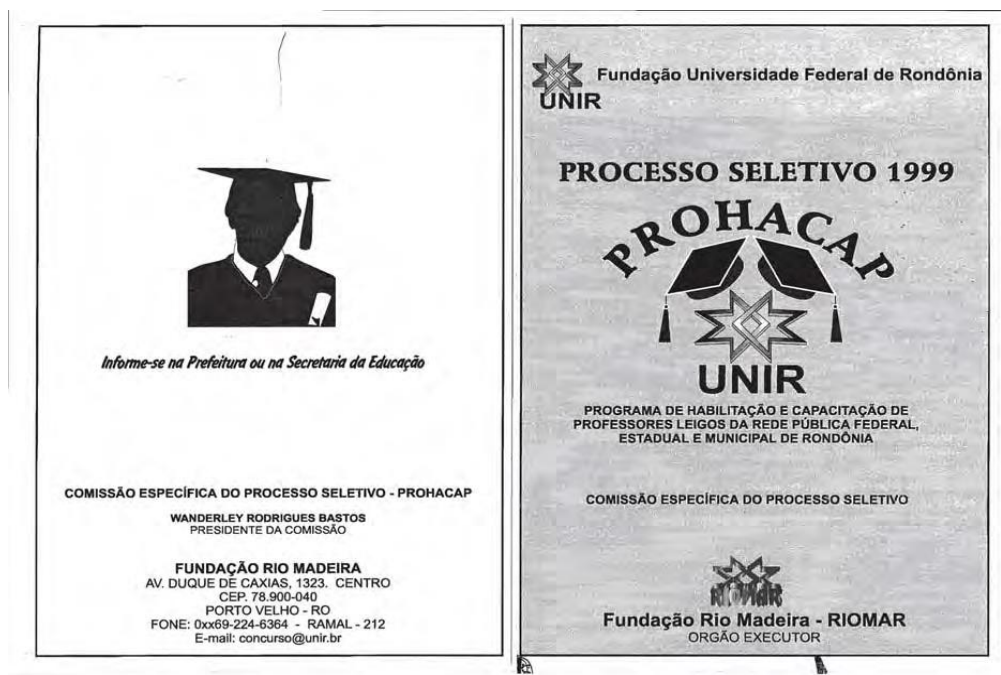
A partir dessas condições para inscrição, observamos que a seleção atendeu à sugestão dos avaliadores dos Cursos Parcelados de “proibir a inscrição de quem já tem curso superior; limitar a inscrição aos professores da área específica do curso.” (UNIR, 1992, p. 7).

Este vestibular ofereceu vagas de Licenciatura em Matemática em Ariquemes, Jaru, Alvorada do Oeste, Ouro Preto do Oeste, Porto Velho, Rolim de Moura e Cacoal.

As inscrições ocorreram de 5 a 9 de julho de 1999 nas prefeituras onde os cursos foram oferecidos, das 8 às 18 horas. Aos candidatos era exigido pagar a taxa de inscrição de R\$ 48,00 no Banco do Brasil, preencher o requerimento de inscrição que solicitava a cópia dos documentos pessoais e de comprovação de escolaridade em nível Médio.

O informativo Processo Seletivo 1999 explicou para os candidatos ao programa o que é o PROHACAP, como se inscrever, quem poderia participar, quais os custos (orçados entre R\$ 106,00 e R\$ 120,00 divididos entre o profissional e as receitas públicas dos Estados e municípios, conforme o convênio), como seria realizado o programa. A Figura 23 apresenta a capa do Informativo:

Figura 18 – Informativo do Processo Seletivo do PROHACAP



FONTE: Acervo da UNIR

Para o primeiro ingresso do PROHACAP foi realizado um teste em 1999, como um vestibular, porém sem prova de redação.

Art. 9º- O processo seletivo para ingresso nos cursos do PROHACAP, realizar-se-á em uma única etapa, que será através de uma prova, constituída de 25 (vinte e cinco questões objetivas, de múltipla escolha, com 04 (quatro) alternativas cada uma, sendo que apenas um delas responderá a questão,

cujas matérias versarão sobre Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, comuns e idênticas para todos os cursos ofertados (UNIR, CONSEPE, 1999).

O Edital nº 001, de 17 de junho de 1999 por meio da Comissão de Vestibular (COPEVE) que rege as normas do processo seletivo do PROHACAP da rede pública Estadual e Municipal do Estado informou que o conteúdo programático da prova de Língua Portuguesa incluía estudo do texto; fonética e fonologia; morfologia e sintaxe. A prova de História compreendia História geral, História do Brasil e História Regional. A prova de Geografia abrangia Geografia do Brasil, Geografia da Amazônia e Geografia de Rondônia, com muitos subitens para esse último, o que nos leva a supor que esta prova valorizou conhecimentos regionais, colocando em evidência a criação do Estado, os processos de ocupação, os projetos de colonização, o processo migratório que, de certa forma, faziam parte da história de vida dos professores.

A prova de Matemática abrangeu conteúdos de Ensino Fundamental e Médio:

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 $\mathbb{N}$, Conjunto dos números inteiros: elementos e operações em $\mathbb{Q}$; Conjunto dos números reais: elementos e operações em $\mathbb{R}$.

Comercial: Proporções, Regra de 3, Porcentagem.

Cálculo Algébrico: Polinômio, identidade, operações; Resolução de equação de 1º e 2º graus redutíveis; Resolução de inequação de 1º grau redutíveis; Resolução de sistema de 1º 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 do polígono, círculo e figura 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.

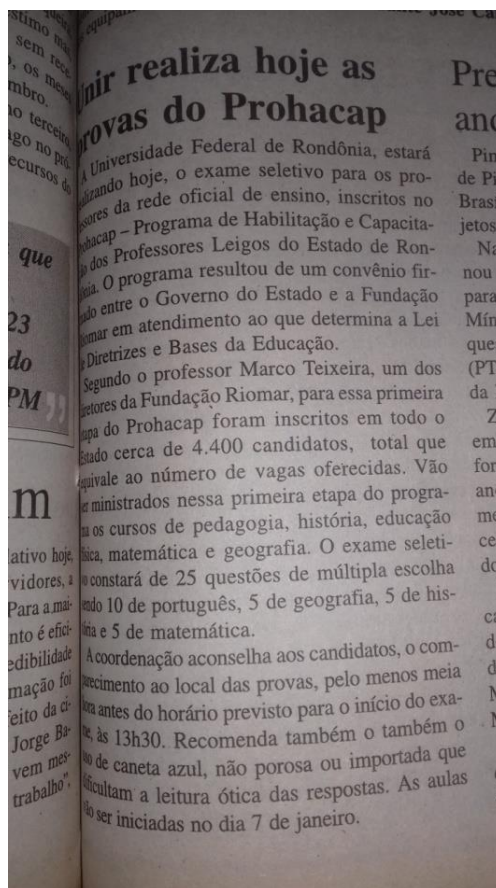
Trigonometria: Razões trigonométricas; Funções trigonométricas e funções trigonométricas inversa; Identidades fundamentais.

Progressões: Progressões aritméticas – conceito – fórmula do termo geral; Progressões geométricas – conceito – fórmula do termo geral.

A prova que estava prevista para o dia 29 de julho de 1999 foi realizada dia 21 de dezembro de 1999, como indica o Jornal *Folha de Rondônia* na Figura 24. (UNIR..., 1999). Esse atraso pode ser relacionado a questões de infraestrutura, visto que no edital não informava o número de vagas em cada curso, nem o local onde seriam realizadas as avaliações. Ela contou com a participação de “cerca de 4.400 candidatos, total que equivale ao

número de vagas oferecidas,” segundo um dos diretores da Fundação RIOMAR, Marco Teixeira. (UNIR..., 1999). Essa informação sugere que haveria vagas para todos os inscritos.

Figura 19 - Notícia da Seleção do PROHACAP



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*. 21 dez 1999.

Enquanto no PROHACAP, o curso mais concorrido foi Pedagogia com dois candidatos por vaga, o Vestibular da UNIR que iniciou em 15 de dezembro de 1999 teve 10.005 candidatos inscritos que disputaram 1.180 vagas em 16 cursos. O curso mais concorrido foi Direito com 28 candidatos por vaga. O curso menos concorrido foi Letras Espanhol com 4 candidatos por vaga.

A seleção do PROHACAP para Felipe e Bayer não foi fácil, mas conseguiram entrar no programa. Gomes considera que foi uma prova igual à outra qualquer, como um vestibular, mas foi fácil. Pinho e Gomes fizeram vestibular para Ouro Preto do Oeste, mas não passaram dentro das 55 vagas oferecidas, e receberam um comunicado perguntando se elas desejavam participar da turma de Alvorada do Oeste e elas aceitaram.

O Edital nº 001, de 17 de junho de 1999, previa a possibilidade de o candidato se inscrever para uma segunda opção de curso, no mesmo município, caso o curso de sua primeira opção não dispusesse mais vagas.

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. (UNIR, 1999).

O edital assinalava a viabilidade de mudança de curso dentro do mesmo município. Porém, a partir do relato de Gomes e Pinho entendemos que outra alternativa foi utilizada pela Comissão Permanente de Vestibular: oferecer ao candidato interessado em um curso específico a possibilidade de troca de município. Assim, caso excedesse o número de vagas no município inscrito, ele teria como segunda opção concorrer para o mesmo curso em outro município.

Essa situação não estava prevista no edital, porém entendemos que foi utilizada devido aos interesses de preencher as vagas das turmas.

O vestibular do PROHACAP foi realizado em um único dia, com 25 questões, enquanto que o vestibular regular da UNIR, na época, constituiu-se de duas provas, sendo uma objetiva, com 80 quesitos de múltipla escolha, abrangendo oito disciplinas, e outra subjetiva, com quatro questões discursivas, versando sobre quatro disciplinas, perfazendo 96 questionamentos.

Cardoso considera que *“eles fizeram um vestibularzinho bem simples e praticamente passava todo mundo, não era um negócio muito rigoroso, era quase um contrato, o Estado contratava um curso e oferecia”*. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Este professor conta que muitos alunos apresentaram dificuldades em conhecimentos de Matemática básica, visto que *“entravam alunos que não tinham condições”* (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Santo considera que era difícil trabalhar e estudar, ele já tinha tentado passar no vestibular algumas vezes sem sucesso e considera que o PROHACAP foi destinado a este público docente e por isso *“teve um critério de seleção com mais facilidade um pouquinho para nos ajudar. Havia pessoas de idade, pessoas que já tinham tentado e não tinham conseguido passar, e foi uma bênção para todos.”* (SANTO, depoimento oral em 11 ago. 2017). Andrade também reflete sobre a facilidade de ingressar no Programa *“praticamente quase todos os professores passavam nessa prova, não me lembro de ter algum que não foi*

aprovado, era uma prova bem facilitada mesmo de entrar.” (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

Observamos que não existiu nota mínima para a aprovação no processo seletivo, pois todos foram classificados até o limite de vagas, conforme o Edital em seu Art. 10º “Classificar-se-ão os candidatos, em ordem decrescente da nota obtida na prova, por curso e até o limite de vagas ofertadas para o município de abrangência, em que o candidato é professor”. (UNIR, 1999).

Para Navarro, as pessoas se inscreveram e foram distribuídas nas turmas, em alguns polos e ao final *“foi atingida esta meta de conseguir agregar todos os que haviam feito a inscrição”*. (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016). Depois que formaram as primeiras turmas houve uma sequência no programa, que atendeu os inscritos que *“não tiveram coragem”* de participar da primeira vez (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016).

Esta prática também foi utilizada em outros programas de formação emergenciais, por exemplo, no Amazonas, segundo Belém (2004), o ingresso dos professores leigos no Programa especial de formação docente - PEFD (Pedagogia) – Programa especial de formação docente em convênio com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com início em 1999, ocorreu por meio de um vestibular que não foi eliminatório, apenas classificatório no sentido de ingresso – ano. O curso também possuía a mesma estrutura e objetivos do curso regular.

A política em Rondônia estava conturbada no período que ocorreu o PROHACAP. O diálogo com outros campos, além do educacional, nos possibilita uma melhor compreensão do contexto social e político em que se situa a formação emergencial de professores de Matemática. Segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) (disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo> >), a Escola de Ciências Sociais da Fundação Getulio Vargas, Oswaldo Piana Filho, governador de Rondônia de 1991 a 1994, foi eleito após o assassinato de Olavo Pires que concorria para governador no segundo turno. Em 1992, “a CPI [Comissão Parlamentar de Inquérito] confirmou em seu relatório o envolvimento de Piana, do vice-governador Assis Canuto e do proprietário da empresa de ônibus União Cascavel, Assis Gurgacs, na morte de Olavo Pires”. Apesar disso, ele terminou seu mandato em dezembro de 1994 e foi acusado por seu sucessor, o governador Valdir Raupp, de “ter saqueado Rondônia, deixando um rombo nas contas do Estado e desaparecido dois dias antes do término de seu mandato, juntamente com seu secretário de Fazenda, Valdir

Grabner”. A justiça também o acusou de ter cometido irregularidades durante a campanha eleitoral, e de contratar 110 servidores sem concurso público.

Segundo o CPDOC, Valdir Raupp, primeiro prefeito de Rolim de Moura, se reelegeu prefeito de 1993 a 1994 e governador do Estado de 1995 a 1998, autorizou a execução da ordem de desocupação da fazenda Santa Elina, em Corumbiara, no distrito de Colorado do Oeste. Ela foi palco de um dos maiores massacres do país, no qual 11 trabalhadores sem terra foram mortos no confronto armado com a Polícia Militar. O tribunal internacional criado pela Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados e pela OAB, em julgamento simbólico, o considerou responsável pelo “massacre de Corumbiara”. Ele tentou reeleger-se pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) sem sucesso, e durante sua campanha foi “acusado de desviar 1,48 milhão de reais das Centrais Elétricas de Rondônia (Ceron) para pagar publicidade”, o que resultou na prisão de dois publicitários.

José de Abreu Bianco foi eleito pelo Partido da Frente Liberal (PFL) governador de 1999 a 2002. Conforme o CPDOC “seu governo priorizou a estruturação da máquina pública e o enxugamento da folha de pagamento, adequando-a às exigências da Lei de Responsabilidade Fiscal”. Em atitude polêmica demitiu aproximadamente, 10 mil funcionários do Estado não concursados. Ele alegou que o Estado estava sofrendo pressão para esta decisão há vários anos, visto as irregularidades dos governos anteriores, o inchaço da máquina pública e antes do início de seu mandato já estava acertado a demissão destes funcionários. Tentou reeleger-se, mas foi derrotado por Ivo Cassol, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Ivo Cassol foi eleito governador em 2002, e de acordo com o CPDOC foi indiciado por empregar dez familiares em cargos públicos ligados ao governo estadual. Estava envolvido com o conflito na Reserva Indígena Roosevelt, na região de Espigão d’Oeste entre garimpeiros ilegais e índios cinta-larga, onde a Polícia Federal encontrou 29 corpos de garimpeiros. Destarte, “Ivo Cassol foi acusado de associação a contrabandistas de diamantes para a exploração ilegal das jazidas localizadas na reserva cinta-larga por meio da Companhia de Mineração de Rondônia (CMR)”. Além disso, sofreu ação penal por diversas denúncias, entre elas, fraudes em licitações públicas, compra de votos, falso testemunho, coação no curso do processo e formação de quadrilha. Em repercussão nacional foi deflagrado em vídeo apresentado pelo programa de televisão *Fantástico*, pagando dez deputados estaduais em troca de apoio político. Não obstante, a Corte Especial do Superior Tribunal de Justiça (STJ) ter acatado a denúncia de fraudes em licitações públicas por decisão unânime, a corte “votou pela manutenção do governador no cargo durante o processo, indo contra a Constituição

estadual que previa o afastamento do cargo por até seis meses após a instauração do processo”. Em 2006, Ivo Cassol foi reeleito governador no primeiro turno pelo Partido Popular Socialista (PPS).

Consideramos lamentável a situação política do Estado no período anterior e durante o oferecimento do PROHACAP. Apresentamos as irregularidades políticas apontadas pelo CPDOC porque acreditamos que “estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo (...), sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível” (FREIRE, 2001a, p. 98). Essa situação política acabou refletindo em todas as esferas econômicas do Estado. Observamos que as alegações sobre a contratação irregular de funcionários públicos, o rombo nas contas públicas, o inchaço da máquina pública, a pressão para o enxugamento destas, entre outras, levaram, em dezembro de 1999, a demissão de 10 mil funcionários do Estado não concursados, sendo os mais atingidos os funcionários da SEDUC e da Secretaria de Estado da Saúde (SESAU). Em função das falhas das administrações acima apontadas, com excesso de gastos públicos, houve a demissão desses funcionários. A demissão estava amparada pela Lei 9.801 de 16 de junho de 1999, estabelecida pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, que dispõe sobre as normas para perda de cargo público por excesso de despesas com pessoal, na forma do art. 169 da constituição.

Essa medida se alinhou ao governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso ao seguir o programa nacional de enxugamento da máquina administrativa que estimulou demissões voluntárias na Educação do Estado. Não tendo o resultado esperado, procedeu com a demissão dos funcionários.

O governo do Estado se adequou à política fiscal incentivada pelo Banco Mundial. Pelo Decreto 9026, de 15 de março de 2000. O Banco Mundial fez acordos com o Programa de Fortalecimento e Modernização da área fiscal e financeira do Estado de Rondônia, em que se comprometeu a constituir uma comissão especial no âmbito da Secretaria de Estado de Finanças para adequar a política fiscal do Estado e reestruturar a máquina administradora e maximizar o controle do gasto público. (RONDÔNIA, 2000b).

Segundo o jornal *Diário do Grande ABC* de 23 de janeiro de 2000, o governo de Rondônia anunciou a demissão de 10 mil funcionários públicos, o equivalente a 30% do quadro do Estado. Centenas de professores estavam entre os demitidos. (GOVERNO..., 2000a). O governador Bianco afirmou: "o clima é dramático e as medidas são dolorosas, mas

não vejo nenhuma possibilidade de comoção, pois a sociedade sabe que precisávamos agir assim para tirar as finanças do Estado do caos". (Ibidem). Ele ameaçou punir os grevistas, descontando dos salários dos funcionários os dias não trabalhados, caso participassem das greves.

As demissões foram pautadas na Lei Complementar Federal nº 96, de 31 de maio de 1999 (Lei Camata) que determinou que os Estados reduzissem o excesso de despesas de pessoal. O Decreto nº 8955 de 17 de janeiro de 2000, (RONDÔNIA, 2000a) que dispõe sobre a adequação das despesas de pessoal da Administração Pública Estadual em atendimento à Lei Camata determinou em seu art.1º a exoneração dos servidores não estáveis do Quadro de Pessoal Civil Permanente do Estado, a partir de 24 de janeiro de 2000. A exoneração foi explicada nos seguintes termos:

Considerando as disposições previstas no art. 169, 3º, da Constituição Federal, bem como as diretrizes determinadas pela Lei Complementar nº 96, de 31 de maio de 1999, que não permitem aos Estados federados, gastos com pessoal superior a 60% (sessenta por cento) de sua receita corrente líquida, culminando o seu descumprimento, em insuportáveis sanções administrativas; [...]

Considerando que foram colocados à disposição dos servidores públicos estaduais, programas que objetivaram a redução espontânea dos custos com a folha de pagamento (Programa de Licença Extraordinária Incentiva – PLEI e Programa de Redução de Jornada de Trabalho), os quais, lamentavelmente, obtiveram ínfimo número de adesões;

Considerando que buscou-se, também, a redução de despesas com pessoal que encontram-se à disposição dos Municípios, formalizando-se convênios com estes, que assumiram 50% (cinquenta por cento) do salário líquido de mencionados servidores, representando mais uma medida de contenção de despesas com pessoal;

Considerando que, inobstante, a adoção dessas medidas o índice de comprometimento da folha com despesa de pessoal consome a quase totalidade da receita líquida do Estado. (RONDÔNIA, 2000a, p. 2)

Segundo o Decreto, os gastos com o pessoal geraram um déficit superior a cinquenta e um milhões de reais em 1999 e os problemas de despesa geraram atraso no pagamento de servidores, greves nas áreas da saúde, educação e segurança pública e, para resolver esses problemas e atingir a meta da Lei Camata a exoneração dos funcionários foi a medida tomada.

Em 19 de dezembro de 1999 saiu a primeira listagem dos demitidos no jornal, contendo 3239 servidores celetistas, conforme Figura 25. (RONDÔNIA..., 1999). Inicialmente os professores foram poupados desta medida.

O Decreto nº 8955 do dia 17 de janeiro de 2000 foi o primeiro que atingiu professores do Quadro de Pessoal Civil Permanente do Estado, servidores não estáveis, nos termos da Lei

Complementar nº 96, de 31 de maio de 1999 (Lei Camata). Entre os 6092 demitidos, 1120 eram professores de 1ª a 4ª série.

Figura 20- Primeira lista dos demitidos em Rondônia



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*, 19 dez. 1999.

Bayer quase não participou do PROHACAP porque foi um dos funcionários demitidos na gestão de Bianco. A demissão foi assunto bastante enfatizado na fala de Bayer e Gomes, que estavam entre os 9570 funcionários que ficaram desempregados. Tanto que o depoimento de Gomes destaca esse incidente logo em sua fala inicial: “*Eu sou Maria Teresa, uma nordestina lá de Caxias, do Estado do Maranhão, eu cheguei aqui em Rondônia em 1986, trabalhei até 1999, na Escola Janete Clair, quando fomos demitidos pelo senhor governador José de Abreu Bianco*⁷⁸” (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Então retornou das férias no nordeste para Rondônia e descobriu que foi classificada no PROHACAP, mas talvez não pudesse efetuar a matrícula no curso.

A *Folha de Rondônia* de 5 de janeiro de 2000 apresentou a lista dos aprovados no PROHACAP e logo em seguida, em 17 de janeiro de 2000 saiu a lista de 5.800 servidores da Educação demitidos, sendo 668 professores de 1ª a 4ª série. Entre eles, o nome de Maria Teresa Pereira Gomes. (RELAÇÃO..., 2000); (LISTA..., 2000).

⁷⁸ José de Abreu Bianco foi governador de Rondônia durante a implantação do PROHACAP (1999/2003).

Figura 21 - Relação dos aprovados no PROHACAP e lista dos demitidos

The image shows two pages from a newspaper. The left page is titled "RELACÃO DOS APROVADOS DO PROHACAP" and contains a long list of names in two columns. The right page is titled "FOLHA DE RONDÔNIA" and has the number "13" in the top right corner. It contains a list of names in two columns. An arrow points to the name "MARIA TERESA DE SOUZA" in the second column of the right page.

RELACÃO DOS APROVADOS DO PROHACAP		FOLHA DE RONDÔNIA	
LO GONCALVES	402	388481	MARIA SANDRA DF MATOS
DEA SAUTINS	403	402141	MARIA SUELI LAZ ARM DE CARVALHO
CO BRANCO	404	404891	MARIA SUELY DE JARUTTI
ES DA SILVA	405	405141	MARIA TERESA DE SOUZA
INDAO	406	406081	MARIA TEREZA PEREIRA GOMES
UNIVERSO MACHADO	407	407041	MARIA VERALUCIA DA SILVA REBOUCAS
UPENOTTO	408	407091	MARIA VIERA COSTA CORDEIRO
UNDEL	409	407181	MARIA ZULEIDE LIMA
DA SILVA	410	410281	MARIA ZULMA PEREIRA COSTA
SANTOS CARVALHO	411	544801	MARIALVA SCARAMUZZA TREZZAN
EVES REISLINGER	412	409121	MARILENE LIMA DE OLIVEIRA
JESUS	413	407011	MARILENE LOURDES VENDRUSCULO GONCALES
PENA DE MIRANDA	414	406041	MARILENE NOGUEIRA BATISTA
S BARBOSA REIS	415	410721	MARLUCIA ERIERA MARQUES
ALMEIDA	416	388601	MARIZA DIAS REZNIK
INASCIMENTO	417	408031	MARINA CONCEICAO COMBRA
PIA	418	407101	MARINA DE SOUZA BARCELOS
CIMENTO	419	386471	MARINALVA JOAQUIM FERNANDES
DE SOUZA	420	420711	MARNEZ DE LIMA BARBOSA
INA GURKOWICZ	421	401331	MARISTELA BALENROT
LIMA	422	408801	MARLENE ASSIS DE ALENCAR LARIOS
A SANTAS	423	384051	MARLENE CASADO MIALHO
ROPERA DA SILVA	424	401071	MARLENE COSTA HIBRIDO
DES DA SILVA	425	320031	MARLENE DAS GRACAS MARQUES LOPES
DE FREITAS	426	578661	MARLENE MARIA DOS SANTOS
CAMPOS FAGRE	427	544311	MARLENE MARQUES SEGANTINI
DE OLIVEIRA SANTANA	428	302541	MARLENE NUNES CALENTE
FERREIRA	429	384411	MARLENE SOUZA SILVA
LARI DE CARVALHO	430	578031	MARLETE PETERLI DE NADAI
FRANCO	431	387401	MARLI ALVES DE OLIVEIRA
DE LIMA	432	431881	MARLI DE OLIVEIRA
DE ALMEIDA	433	432801	MARLI ELIZABETH DE MARCHE SILVA
DE SANTOS	434	430411	MARLIZE SALLES DE FREITAS
MARTOS	435	388641	MARLY APARECIDA FERNANDES MAULAES
ES	436	541031	MARTA MARTINS FERRAZ
ONE	437	407541	MARTENIRA ALVES BORGES
BRAGA	438	403091	MATILDE EUGENIA DE OLIVEIRA
DEA	439	407191	MATILDE NOGUEIRA DA SILVA
MARTOS	440	408631	MATILDE PAIO
DE LIMA	441	388561	MERES MENEGON FLORES
DE ALMEIDA	442	381081	MERCEDES BRUNORO MIRANDA
DE SANTOS	443	407281	MIGUEL ALVES DO NASCIMENTO
DE LIMA	444	401371	MIRIAN JUSTINIANO
DE ALMEIDA	445	404271	MIRTES BALBI SENA
DE SANTOS	446	403031	MONICA SCHNEIDER KOHLERT
DE LIMA	447	403061	MURILIO FERREIRA DE LIMA
DE SANTOS	448	386411	NADA ANGELICA DA CRUZ
DE LIMA	449	386031	NAIR ANATALIA MALLERI
DE SANTOS	450	386411	NAIR DE LOURDES BONATTO
DE LIMA	451	401411	NAIR DEGANUTTI
DE SANTOS	452	578631	NAIZORA DE FATIMA DA SILVA
DE LIMA	453	388601	NANCY MAGALENA V ANDRADE
DE SANTOS	454	587031	NARA IVANETE SASSI
DE LIMA	455	388601	NATALLI DE SOUZA

FONTE: Jornal Folha de Rondônia jan. 2000.

Como coordenador de polo em Jarú, Cardoso foi realizar a matrícula do pessoal aprovado no vestibular do PROHACAP. O professor chegou às 7 horas, e os alunos já estavam ansiosos pela matrícula. Cinco minutos antes de começar a matrícula, Cardoso recebeu um telefonema do Reitor para suspender as mesmas. Ele não acreditou que era o Reitor, pensou que era brincadeira, mas o Reitor explicou que o Estado iria demitir muitos funcionários e para os demitidos, o Estado não pagaria o curso e se a UNIR fizesse a matrícula, o aluno teria direito assegurado no curso. Cardoso relata: *“Tinha mais de 500 pessoas na fila. Aí, acabei pedindo a alguém para dar a notícia, foi aquele tumulto lá e eu acabei saindo, meio que fugido, quase que correndo de lá”*. Só depois ele ficou sabendo que o Reitor teve conhecimento da demissão dias antes e resolveu não matricular os demitidos. Após analisar a situação e de alguns alunos ingressarem como alunos especiais, o Reitor reviu sua decisão e incluiu os demitidos no PROHACAP. Segundo Cardoso *“a UNIR deu o curso de graça para as pessoas que foram demitidas, até porque eram poucas e eram vítimas”*. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Depois desse incidente, Cardoso na qualidade de formador no PROHACAP incentivava os professores cursistas a não desistir do curso e *“sempre falava: – Cuidado, faz o curso superior senão os próximos serão vocês.”* (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

A demissão dos professores leigos não concursados nos remete a questão da legitimidade desse profissional levantada por Brandão (1986), visto que esse profissional não parte do quadro legítimo, ou seja, não possui estabilidade. Embora seja reconhecido legalmente, ele se constitui em um professor de fato, mas não de direito. Na mesma direção, Cândido afirma que trabalhava “*na porta dos fundos*” da UNIR antes de ser concursado, e explica: somente com a nomeação “*eu entrei na Universidade pela porta da frente, porque eu passei num concurso e estava na Universidade de fato e de direito.*” (CÂNDIDO, depoimento oral em 2016).

A situação de Rondônia não foi a única. Santos (2015) que investigou o Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade Federal do Pará — UFPA/Polos Belém também relata que os professores temporários selecionados para o PARFOR que foram desligados da secretaria de educação continuaram com o direito de permanecer no curso.

Cardoso explica que o enxugamento da folha de pagamento em Rondônia foi protelado por vários anos, até que o Estado teve problemas financeiros, estava descumprindo a Lei Camata citada anteriormente e quando pressionado por Brasília precisou demitir quem não era concursado.

A *Folha de Rondônia* declarou que as áreas da “Saúde e Educação são mais atingidas” pela demissão. Dos 4765 servidores da saúde, 2733 foram demitidos. Porém, o Estado alegava que, na educação, o problema maior foi com servidores de apoio, como merendeiras e faxineiras. (SAÚDE..., 2000).

Os professores demitidos não possuíam um comprovante de que estavam em sala de aula para efetuar matrícula no PROHACAP. Mas alguns deles, como Bayer, mesmo sem a matrícula não desistiram de ingressar no PROHACAP. Para Bayer o ingresso no programa foi dificultoso. Ele fez a seleção em Ouro Preto, junto com outros dez candidatos de Ji-Paraná. Destes, só três foram classificados, e ele ficou feliz por ser selecionado, mas qual não foi sua surpresa quando depois da alegria de visualizar seu nome na lista de aprovados no PROHACAP, na semana seguinte, viu seu nome na “*lista negra*” dos demitidos do Estado de Rondônia. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Foi uma decepção, mas ele não desistiu, buscou formas de participar do PROHACAP mesmo após ter sido eliminado do curso, por causa da demissão.

Observamos que Bayer utilizou uma tática⁷⁹ (cf. CERTEAU, 2014) para permanecer no PROHACAP: ingressou como aluno especial do programa até seu caso ser julgado procedente na justiça e ser considerado aluno bolsista. A UNIR previa a situação de aluno especial no curso, mediante aprovação do Conselho do Departamento e parecer do Conselho de Campus, mas estabelecia um limite de matrícula em três disciplinas por semestre. Porém, conforme seu diploma ele cursou as cinco disciplinas oferecidas no primeiro semestre em 2000/1: Língua Portuguesa, Metodologia Científica, Matemática I, Geometria Euclidiana, Lógica Matemática.

Ele recebeu apoio do professor Antônio Vicente Pereira Neto⁸⁰, coordenador do polo que o aceitou como aluno especial. Segundo ele, “*o professor Vicente me deu essa grande luz e me convidou: - Vamos lá estudar e depois as coisas se resolvem*”. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). A princípio Bayer não sabia que ele era o coordenador de Matemática de Ouro Preto, achou que era um funcionário simpático que tinha a intenção de ajudar. Depois ficou animado ao descobrir que havia conversado com o coordenador do curso, que o incentivou a não desistir, lhe deu o número do seu telefone e disse para ligar se tivesse algum problema. Essa atitude do coordenador gerou em Bayer um desejo de superar todos os desafios que o impediam de continuar sua formação. Às vezes, não se percebe “o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à [formação] do educando por si mesmo” (FREIRE, 2001a, p. 47).

Bayer não foi o único professor demitido que conseguiu ingressar no PROHACAP. O jornal *Folha de Rondônia* de 25 de fevereiro de 2000 informa que a UNIR decidiu pagar o PROHACAP aos demitidos, que foram considerados bolsistas: “A UNIR largou na frente e disse que tomou a decisão porque previa que se dependesse da Procuradoria Geral do Estado os demitidos ficariam fora do PROHACAP.” (UNIR..., 2000). Cardoso acredita que a UNIR agiu corretamente com os demitidos que mereciam ser incluídos no PROHACAP. A UNIR

⁷⁹ Tática como noção de tática de resistência a regras e produtos impostos como proposta por Certeau (2014) que entende como “suas astúcias”, “a arte de dar golpes” (CERTEAU, 2014, p. 101). A estratégia, por outro lado, é “[...] o cálculo (ou a manipulação), das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2014, p. 93). Dessa forma, Bayer ao inventar para si mesmo uma maneira diferente de ingressar no PROHACAP, em meio a regras impostas (estratégias) se aproveita das “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (CERTEAU, 2014, p. 101). A tática é a arte do fraco, que surge da necessidade, da subversão da estratégia, esta capaz de “mapear, reduzir, impor” (CERTEAU, 2014, p. 92).

⁸⁰ O professor Antônio Vicente Pereira Neto não pertence mais ao quadro de professores da UNIR.

exerceu seu papel social (cf. BURKE, 2012) ao oferecer formação gratuita aos professores demitidos do Estado.

Figura 22 – UNIR aceita os demitidos no PROHACAP



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*. 25 fev 2000.

Este anúncio foi realizado na aula inaugural em Porto Velho às 9 horas do dia 25 de fevereiro de 2000, no Instituto de Educação Carmela Dutra com 500 professores dos cursos de Matemática, Pedagogia, História, Geografia e Letras, segundo o jornal *Folha de Rondônia*. (Idem).

As aulas do PROHACAP iniciaram em 9 municípios dia 4 de fevereiro de 2000, segundo a *Folha de Rondônia*. (PROHACAP..., 2000a). Nos municípios de Alvorada do Oeste e Rolim de Moura as aulas iniciaram em 22 de fevereiro, este último atendeu 450 professores e o Reitor Ene Glória esteve presente no início das aulas, segundo o jornal. (PROHACAP..., 2000b).

O Reitor Ene Glória discursou na aula inaugural de Porto Velho e anunciou que os 357 professores aprovados no PROHACAP e demitidos participariam do curso, com apoio financeiro da UNIR. Os professores aplaudiram e festejaram o acesso dos demitidos ao PROHACAP. Todos cantaram o hino de Rondônia que entoou “Somos os bandeirantes de Rondônia, nos orgulhamos de ser brasileiros.” Na solenidade, a secretária da Educação Sandra Marques alegou que o governador Bianco autorizou o investimento de dezessete milhões para o PROHACAP.

Observamos no discurso da secretária de educação seu esforço para omitir o número de professores demitidos, apenas enalteceu os dados que lhe são convenientes, como os gastos com a formação de professores leigos.

Figura 23 – Aula inaugural do PROHACAP



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*. 26 fev 2000.

Porém o discurso da secretária de Educação não foi longo, visto o “clima desconfortável ao governo que não quis pagar o curso aos 357 demitidos”, como aponta o jornal. (Idem). Entendemos que os professores não estavam insatisfeitos apenas com a demissão, a relação entre o governo estadual estava desgastada desde o ano anterior quando houve uma greve e os pontos de pauta não foram atendidos. O Estado estava redistribuindo os professores nas escolas e afirmou que “a educação não vai sofrer problema”, segundo a *Folha de Rondônia*. (PARA..., 2000). O governo estadual declarou que vários municípios estavam com o quadro fechado, só faltavam algumas definições de professores para Matemática, Física, Química e Biologia, mas enfatizou que nem todos os professores se apresentaram para relotação, então não tinha preocupações e anunciou o início do ano letivo para o dia 9 de março, prevendo que “apenas as férias de julho serão afetadas”. (ESTUDANTES..., 2000a).

Figura 24 – Férias comprometidas



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*. 6 fev 2000.

Com a demissão, restaram 23.563 funcionários estaduais e o pessoal federal, para uma população de 1,4 milhão de habitantes, o que ainda foi considerado excesso para o coordenador de recursos humanos José Batista, em entrevista ao jornal *Folha de Rondônia*. (AINDA..., 2000).

Para atender a demanda sem número suficiente de funcionários, especialmente na área da educação, a maior prejudicada em número de profissionais demitidos, a SEDUC realizou a redistribuição dos servidores e ainda alegou que existia um excedente de professores.

Porém, apesar do discurso sobre o excesso de professores, a SEDUC retirou os professores das escolas rurais e da Educação de Jovens e Adultos e colocou nas cidades. Essa redistribuição foi contestada pela comunidade. O jornal *Folha de Rondônia* de 19 de março de 2000 na matéria “Zona rural pode ficar sem escola” esclarece que os professores estaduais foram convocados para assumirem a zona urbana. (ZONA..., 2000). Este jornal, em 3 de março de 2000 acusa em sua matéria: “Prioridade para ensino regular”. (PRIORIDADE..., 2000). Na reportagem, o diretor do Centro Estadual de Ensino de Jovens e Adultos (Ceeja) de Ji-Paraná, Tarcísio Eyng esclarece que o Ceeja ficou sem professor porque a prioridade de lotação era para o ensino regular. Ele acrescenta que a falta de professores não era suprida antes da demissão, e após esta, não sabia como o Ceeja iria funcionar. (ANO..., 2000). As discussões em torno da educação foram geradas pelos discursos conflitantes: Secretária alega que “ano letivo não terá prejuízo” e sindicalistas dizem o contrário, como explicitado na matéria “dúvidas no recomeço do ano letivo”. (DÚVIDAS..., 2000). Bayer e Gomes afirmam

que as escolas ficaram sem professores com sua saída e mesmo sendo necessários na escola não foram recontratados.

Figura 25 – Governo afirma ter professores, Sintero nega



Fonte: Jornal Folha de Rondônia. 9 mar 2000.

O argumento da Secretária era que a falta de professor para atender as 512 escolas sob a responsabilidade da SEDUC seria suprida com a relotação dos funcionários. Os 10.246 professores estaduais e federais seriam suficientes para atender os 220.000 alunos nas 306 escolas urbanas e 206 rurais do Estado.

Mas no jornal *Folha de Rondônia*, o SINTERO rebate essa afirmação e questiona o Estado sobre lotações indevidas. (SINDICATO..., 2000). Ele aponta que após a demissão de 9570 funcionários, a SEDUC lotou nas escolas professores que estavam com desvio de função, há anos fora da sala de aula e até mesmo funcionários de apoio, de repartições administrativas e de biblioteca que nunca estiveram em sala de aula para atuar como professores.

“Mais da metade das escolas não iniciaram as aulas por falta de professor”, segundo o jornal *Folha de Rondônia*. (RESULTADO..., 2000). Para minimizar a falta de funcionários, o Estado realizou um processo seletivo para contratação, e cerca de 500 professores se

inscreveram na seleção. Porém, o resultado da contratação emergencial de professores estava previsto para depois do carnaval.

A seleção emergencial não foi suficiente para completar o quadro e, em 9 de julho de 2000, a *Folha de Rondônia* anunciou o edital do Concurso público para profissionais da educação. (CONCURSO..., 2000). E expõe: “A agilização do concurso é uma necessidade gritante, já que grande parte das escolas têm carência de professor, principalmente em Matemática, Física, Química e Biologia”. (Idem). Existia disponibilidade de 440 vagas para professor. Segundo o Jornal, a maior necessidade estava em Porto Velho com 23 vagas para Matemática. (DATA..., 2000). Em todo o Estado foram oferecidas 97 vagas de Matemática.

Esse jornal traz várias matérias sobre a situação dos demitidos. Eles receberam apoio de escolas em Cacoal que adiaram o início das aulas em movimento com os servidores demitidos. (DEMITIDOS..., 2000a). Em Ji-Paraná o início das aulas também foi adiado. (ESCOLA..., 2000). Em Rolim de Moura houve paralisação em protesto às demissões, que retardou o início das aulas. (PROTESTO..., 2000). Os funcionários das escolas avisavam que não era verdadeira a informação de que o atraso do início do ano letivo se devia às reformas em várias escolas. Bayer destaca que houve muito protesto e paralização das escolas em apoio aos demitidos.

Vários protestos ocorreram em apoio aos demitidos, segundo este jornal. (PRESSÃO, 2000). Os manifestantes promoveram chuva de moedas em frente ao prédio da promotoria geral do Estado em Porto Velho após os procuradores julgarem procedente a demissão dos servidores. Foram dez quilos de moedas jogados em protesto contra a perda no tribunal por dez votos a zero.

Figura 26 – Protesto dos demitidos



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*. 14 mar 2000.

Os manifestantes montaram acampamento na Praça Getúlio Vargas em Porto Velho, onde permaneceram por 59 dias. Eles construíram dois barracões de madeira, cobertos por lona. Em Ji-Paraná, os estudantes protestaram contra demissões na Praça Dom Bosco. (ESTUDANTES..., 2000b). Bayer e Gomes participaram das manifestações.

A situação da greve e reivindicações a favor dos funcionários demitidos do Estado foi frequentemente exposta nos jornais, a exemplo do Jornal *Folha de Rondônia*. Pacificamente eles reivindicaram seu direito, mas os desembargadores afirmaram por unanimidade que o governo estava certo ao demitir os funcionários. A imagem apresentada dos manifestantes após essa decisão é triste. Visualizamos nas imagens desse jornal grande tumulto, com pessoas fugindo da polícia. O jornal informa que, no confronto com a polícia em Porto Velho “houve choro, revolta e desmaio”. (TUMULTOS..., 2000). Bayer, Gomes e Pinho relatam a tristeza dos professores que perderam a causa na justiça. Bayer comenta que foi uma barbárie os atos de violência com os manifestantes.

Figura 27 – Polícia agride os manifestantes



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*. 8 fev 2000. 21mar 2000.

Este jornal também mostra imagem da polícia agredindo os manifestantes e pontua que os “servidores foram espancados e ameaçados”. (POLÍCIA..., 2000). Várias manchetes de capa trazem a imagem do desespero que tomou conta dos manifestantes ao serem agredidos pela polícia. O jornal apresenta “o cenário de terror criado em torno dos funcionários públicos.” (POLÍCIA..., 2000).

Figura 28 – Manifestação dos Demitidos



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*, 22 mar 2000, 8 fev 2000.

Por fim, o jornal anuncia que o Ministério Público considerou que o servidor efetivado “em cargos públicos sem concurso público, ou aprovados em concurso interno” não são estáveis, portanto entende que a lei não ampara o funcionário demitido. (MP..., 2000). O procurador de justiça Abdiel Ramos Figueira disse que apesar de desumano é politicamente correto e a medida foi necessária: “não há como fazer omelete sem quebrar ovos.” Ele avaliou a questão: “É a execração do passado, da ordem de ontem, para a criação da ordem do futuro.” Depois dessas considerações dos procuradores que avaliaram o caso, os demitidos invadiram a Assembleia em protesto, como aponta o Jornal. (DEMITIDOS..., 2000b).

Sobre o protesto, Santo, Gomes e Bayer explicam que a participação do SINTERO permitiu a organização e a reivindicação da classe e agiu como um instrumento de luta e resistência contra a demissão dos servidores.

O SINTERO escreveu uma nota, publicada no jornal, esclarecendo que apesar da LDB determinar que 25% da receita do Estado deva ser aplicada na Educação, mesmo antes das demissões, quando a educação possuía mais de 50% do total de servidores estaduais, os gastos com sua folha representava apenas 17% da arrecadação do Estado, “o que prova que o inchaço, se existe, não está na educação”. (NOTA..., 2000). O Sintero também afirmou que o governo estava usando o corpo técnico como professores. O discurso do governador Bianco para o jornal é diferente, segundo ele, o Estado investia 27% da receita na Educação em Rondônia. (BIANCO..., 2000). *Também falou ao jornal* que “com a demissão de 1.457 professores celetistas e 1.732 professores emergenciais, a despesa com pessoal se enquadrou nos 25% do repasse constitucional obrigatório para a educação”. (TERCEIRIZAÇÃO..., 2000). Ele discorre sobre suas benfeitorias: a segurança pública foi reequipada com 60 novos veículos e melhorou a capacidade de intervenção policial.

O jornal do *grande ABC* de 24 de janeiro de 2000 afirma que o SINTERO pretendia agir em favor dos professores prejudicados, porque 9.613 servidores demitidos, 6.480 pertenciam a Secretaria Estadual de Educação.

O governador de Rondônia, José Bianco (PFL), demitiu, por meio de decreto, 9.613 servidores públicos estaduais, como forma de adequar a folha de pagamento ao estabelecido pela Lei Camata - que restringe os gastos com funcionalismo em 60% da arrecadação.

O Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia (SINTERO) realiza assembleia extraordinária a partir das 16 horas de amanhã. Será discutida a possibilidade de o SINTERO entrar com ação na Justiça pleiteando a reintegração dos servidores demitidos. A educação abrange o maior número de servidores: são 17.700. Deste setor, foram demitidos 6.480 servidores.

Mesmo neste cenário dramático para a Educação do Estado, este jornal informa que a Secretária Sandra Marques afirmou que o “Governo prioriza habilitação”. (GOVERNO..., 2000b). Ela asseverou que o governo tinha como meta a habilitação de professores por meio do PROHACAP porque dos 72.500 professores estaduais apenas 25% eram habilitados. Verificamos que, segundo os dados do Censo Escolar de 1999, somente 26% do total de professores do Estado possuíam Licenciatura.

Essa informação veiculada no jornal se converte em propaganda política ao tentar influenciar o pensamento da população de que a educação é prioridade desse governo e a formação de professores estava sendo plenamente atendida. O discurso da Secretária de educação estadual Sandra Marques se converteu em publicidade comercial e propaganda política.

Figura 29 - Discurso do Governo



Fonte: Jornal *Folha de Rondônia*, 28 março 2000.

Conversamos com uma funcionária da limpeza da Escola Jardim dos Migrantes, em Ji-Paraná, que havia trabalhado como professora de classe multisseriada em Ouro Preto do Oeste e ouvimos sua frustração em deixar de ser professora pela imposição do Estado. Ela relatou seu esforço em planejar aulas, a dificuldade de levar a merenda por longas distâncias até a escola para apenas ser comunicada, naquela época, de que não aceitariam professores leigos.

Observamos que a medida foi dramática, se tomarmos o caso de Bayer, por exemplo, que ajudou a construir a escola cortando árvores da sua propriedade, conseguiu a autorização para a escola funcionar, e todo mês “*passava três, quatro dias, todo machucado, doído, cansado*” de carregar a merenda de picuá⁸¹ e após 15 anos de dedicação à escola foi demitido. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Ele afirma: “*quando fui demitido participei, sempre participei de manifestação, nas greves, eu sempre acompanhava até o final*” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016).

O posicionamento de professores a favor de greves demonstra que eles não se mantiveram neutros em relação à luta por justiça social, porque entendiam como Freire (2000, p. 24) que não podemos permanecer neutros porque “lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos é reforçar o poder dos poderosos”.

A participação de professores nas greves em defesa de seus direitos é compreendida por nós como um momento importante em seu percurso formativo, como defende Freire (2001, p. 66)

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores, em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte.

Percebemos que assumir uma condição política de luta constitui um momento de aprendizado no percurso profissional dos professores. A participação nas greves e manifestações declara seu compromisso com a sua profissão.

As greves que buscam negociação são compreendidas segundo o conceito de resistência de Burke (2012, p. 139), dada que na greve, a “estratégia é defensiva, apropriada à posição de subordinação, porém, ainda assim, de resistência”. O direito de greve dos servidores públicos civis está preconizado nos artigo 37, inciso VI e aos empregados regidos

⁸¹ Picuá ou embornal é uma expressão regional para sacola de pano ou couro com alça grande utilizada para carregar os pertences.

pela Consolidação das Leis do Trabalho no artigo 9º da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Segundo essa Magna Carta, o direito de greve deve ser declarado por lei ordinária, assim, a Lei Geral da Greve, nº 7.783/1989 em seu Art. 2º considera que greve é a “suspensão coletiva, temporária e pacífica, total ou parcial, da prestação pessoal de serviços a empregador”. Essa paralisação do trabalho usada como instrumento de pressão demonstra a “participação do povo de resistir as condições que estão sendo impostas” (BURKE, 2012, 141).

As greves não foram exclusivas dos professores estaduais, em alguns municípios como Ariquemes, os professores também participaram de greve e reivindicaram 25% de aumento. O prefeito de Ariquemes Francisco Sales informou ao jornal que os servidores grevistas seriam demitidos, no caso, ele se referiu aos professores grevistas em estágio probatório. (SERVIDOR..., 2000). Segundo o jornal, eles protestaram, entre outros, contra o atraso nos salários e o cumprimento do Plano de Carreira que nunca foi cumprido. Há cinco anos, os servidores não recebiam reajuste salarial. (PROFESSORES..., 2000a). Ainda segundo o jornal, o SINTERO afirma que o plano municipal da educação nunca foi cumprido. (SINTERO..., 2000). Pela Lei 672/97, o professor Classe A devia ganhar R\$ 250,00 e pela Lei 801/99, o professor teve o salário reduzido para R\$ 187,00. O jornal anuncia outras greves de professores, como as da capital, também reivindicando direitos não cumpridos pelo governo municipal. (PROFESSORES..., 1999). Além disso, a pauta da greve anterior sequer havia sido analisada.

Foi um desafio muito grande para Gomes cursar o PROHACAP desempregada. Ela afirma que durante todo o período do PROHACAP foi difícil se manter no curso. Após ser demitida do Estado, Gomes precisou trabalhar em diversas oportunidades temporárias como professora no lugar de colegas. Para sobreviver, ela lecionou de tudo, e comenta: *nunca disse “não sei, não vou fazer. E eu aprendi fazer, se eu não sabia fazer, eu estudei, aprendi e fiz”*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

No percurso da vida pessoal e profissional dos docentes, Freire (2010, p. 225) assegura que sempre existirão “obstáculos, barreiras que precisam ser vencidas, as “situações-limite”. Diante delas nós temos várias atitudes: ou as percebemos como um obstáculo que não podemos transpor, ou como algo que não queremos transpor, ou ainda como algo que sabemos que existe e que precisa ser rompido.” No caso dos professores leigos, eles se encontraram frente a uma “situação-limite” ao serem demitidos e, como Gomes, reagiram criticamente, perceberam que eram capazes e agiram para superar tal situação.

Durante quatro anos desempregada, Gomes contou com o auxílio de muitas pessoas, alguns lhe convidaram para lecionar umas aulas, seu locador não lhe cobrou aluguel e fizeram uma rifa para lhe ajudar. Ela crê que Deus lhe deu forças e não a deixou desamparada. Sua fala nos remete a escritura de Salmos 73:26 “Ainda que a minha mente e o meu corpo enfraqueçam, Deus é a minha força, Ele é tudo o que sempre preciso”. Em vários momentos da entrevista reconhece que Deus a abençoou ao longo de seu percurso formativo.

Bayer relata como foi difícil o período em que esteve desempregado.

Eu tive que mudar, eu tive que vender a minha casa na época e tudo, até pela questão de recurso, de sobrevivência, porque eu não tive outra opção. [...] Então peguei a minha família, fui para Rondolândia, e tal, foi a maior transição ter uma terrinha lá. E na época, eu comprava gado e vendia e à noite eu lecionava, consegui umas aulas à noite para mim, ia vivendo assim. Então foi puxado, trabalhei muito (BAYER, depoimento oral em 20 mar. 2016).

Bayer foi para a zona rural por uma questão de sobrevivência, para ter emprego e renda, mas essa foi uma situação temporária, ele não tinha sentimento de pertencimento àquele lugar e quando surgiu uma oportunidade de ser professor em Ji-Paraná, deixou de atuar na escola da área rural. No caso de Bayer, o Estado demorou 8 anos para reintegrá-lo como professor efetivo. Após este longo período, ainda houve dificuldades para readmiti-lo como licenciado. Desta forma, observamos a falta de interesse do governo em resolver tal situação.

Pinho recorda da demissão de Gomes e comenta que esta situação “*foi uma barbárie, muitos morreram de depressão, pessoas morreram, outros tiveram depressão profunda. Foi um trauma psicológico na vida de todos que foram demitidos*” (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016).

Depois da demissão, demorou para os funcionários serem reintegrados. Após três anos da demissão, os primeiros funcionários readmitidos foram 1.200 funcionários da saúde, segundo a *Folha de Rondônia* de 26 de novembro de 2002. (DEMITIDOS..., 2002). Eles ganharam causa no Superior Tribunal de Justiça - STJ 207 por serem servidores contratados entre 5/10/83 e 5/10/88. O governo admitiu que os demais servidores deveriam ser readmitidos também.

Figura 30 – Reintegração dos demitidos



Fonte: Folha de Rondônia, 26 nov. 2002.

Após ser readmitida, Gomes enfrentou outro problema: seu contrato era de formação em curso de Magistério e teve que solicitar ajuda de várias pessoas até conseguirem arrumar esta situação. Após dez anos de graduada ainda era considerada como professora nível Magistério e não conseguia ter o avanço de nível. Finalmente há quatro anos conseguiu corrigir seu contrato e, a partir disso, aumentar o salário.

Após ser reintegrada, Gomes pertencia à Carreira do Magistério regida pela Lei Complementar nº 250, de 21 de dezembro de 2001. (RONDÔNIA, 2001). De acordo com essa lei, o professor se enquadra no nível 1 ao possuir curso médio, na modalidade normal; nível 2 no caso de formação em Licenciatura Curta e nível 3 para formação em curso superior de Licenciatura Plena. O avanço de nível na carreira é explicado na Seção 2 em seu Art. 5º § 4º “O Professor enquadrado no presente Plano nos Níveis 1 e 2 terá direito à promoção automática, para a referência inicial do Nível 3, após requerida pelas vias legais, comprovada a nova habilitação.” (Idem). Cada nível da carreira apresenta uma linha de progressão nas referências de 1 a 18, sendo que o professor na referência 1 receberia para 40 horas de trabalho R\$533,00 no nível 1, R\$703,42 no nível 2 e R\$897,13 no nível 3. Esta lei garantia aos professores que concluíam o PROHACAP, o avanço para o nível 3, o que lhe traria uma melhoria no que se refere à carreira e a remuneração.

Dificuldades com o avanço de nível foram relatadas no jornal do *SINTERO* que afirma “Os professores municipais de Presidente Médici que concluíram o PROHACAP estão há vários meses sem a elevação de nível, um direito garantido em lei.” Mas acrescentam que no

município de Porto Velho a situação foi resolvida: “Como resultado da luta da categoria os valores referentes à elevação de nível já estão sendo pagos”. (OS PROFESSORES..., 2007).

Parece-nos que ao mesmo tempo em que o PROHACAP veio para resolver um problema do Estado para atender uma demanda da legislação federal visando à formação de um contingente maior de docentes trouxe, em contrapartida, outras preocupações ao governo estadual, entre elas, a orçamentária.

A demissão dos professores que atuavam há anos no Estado, a demora em readmiti-los, sendo apenas resolvida esta questão judicialmente, a não elevação de nível após a conclusão do PROHACAP e a ameaça de cortar salários dos grevistas demonstra a falta de reconhecimento profissional que os professores enfrentaram.

Os colaboradores formadores explicitam em suas falas algumas características referentes ao perfil dos alunos que frequentavam o PROHACAP. A maioria deles lecionava há vários anos e corria o risco de demissão caso não concluíssem o curso, muitos deles eram migrantes, provenientes de Estados diferentes em busca de oportunidades e residiam há bastante tempo no interior do Estado. Eles se dirigiam aos polos para obter formação em serviço. Segundo os colaboradores, a maioria dos alunos tinha em torno de 30 anos.

Navarro, Gomes, Felipe, Bayer contam que os colegas eram maduros, com idade entre os 29 até os 50 anos, mas havia alguns mais velhos que 50 anos.

Em outros Estados, em cursos especiais de formação também houve participação de pessoas de faixa etária diferenciada. Castro (2010) que estudou a Licenciatura em Matemática do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica do Acre - PEFPEB (2002-2006) afirma que a faixa etária deles era de 36 e 45 anos e a maioria era mulheres que exerciam a profissão docente há, no mínimo, 15 anos. Bezerra (2009) que investigou o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica aponta que a maioria dos alunos do curso de Matemática era homens, oriundos de escolas públicas tradicionais no Estado com público diversificado, entre 18 e 54 anos, cerca de metade dos alunos era professor leigo há algum tempo.

Entendemos que os colaboradores formadores têm diferentes visões sobre os alunos do PROHACAP. Alguns deles se referem aos alunos como carentes de recursos, com falta de opções econômicas e sociais, alguns observam sua falta de conhecimento na área, especialmente pela dificuldade de acesso aos estudos, ou por estarem afastados dos bancos escolares há algum tempo, mas os consideram maduros e interessados. Eles são reconhecidos por alguns pela ajuda que prestaram à educação do Estado e até mesmo ouvimos depoimentos de quem os considera verdadeiros heróis.

Albuquerque considera muito boa a experiência de formar os professores que tanto contribuíram com a educação do Estado, e argumenta que *“muitos deles lá na escola era o professor, era o merendeiro, era zelador. E é de professor que não tinha livro nenhum, não tinha caderno nenhum, eu vi ali verdadeiros heróis que estavam querendo aprender”*. (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016).

Gomes se reconhece como uma vencedora: *“toda a nossa conquista foi sofrida e merecida”* (depoimento oral em 25 out. 2016). Felipe afirma que era necessário ser forte para concluir o curso, ser forte para se tornar um vencedor! O depoimento de Felipe (depoimento oral em 3 nov. 2016) de que *“Ninguém chorava, às vezes chorava, mas tinha que ser forte para vencer”* associado à dificuldade de concluir a formação de quatro anos e declarar que *“foi dureza, mas ainda bem que conseguimos”* nos lembra da Canção do Tamoio de Gonçalves Dias: Não chores, meu filho:/não chores, que a vida/é luta renhida:/viver é lutar.// A vida é combate,/ que os fracos abate,/ que os fortes, os bravos,/ só pode exaltar.

Grotti também afirma que o professor que fez um curso de Matemática nessas características era considerado *“um herói. Os colegas o admiravam, o camarada era um batalhador, venceu. Ele conseguiu superar todos os obstáculos e conseguiu chegar lá”*. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Mas acredita que se aplicado hoje, o PROHACAP não teria esse efeito que tinha na época.

Alguns professores cursistas sentiram-se revigorados ao serem chamados de heróis por seus professores durante o PROHACAP. Salvi comentou: *“Tinha professores que nos incentivavam a continuar, a professora Maria das Graças Sousa não deixava a gente desistir de jeito nenhum. Sempre lá, chamava a gente de herói, nos incentivava, dava bronca, porque era uma sala cheia, uma turma bagunceira.”* (SALVI, depoimento oral em 02 ago. 2017).

No início dos anos 2000, muitos professores leigos que participaram do curso foram considerados heróis, batalhadores tanto por muitos professores formadores, como pela sociedade. Em alguns cursos em serviço realizados em outros Estados, os professores leigos cursistas também foram vistos como heróis. Por exemplo, Tanus (1992, p. 11) que investigou as multivivências de professores migrantes em Cuiabá na década de 1990 denomina os professores leigos de *“heróis anônimos, os migrantes-professores, ao saírem em busca de melhores condições de vida, realizam a saga iniciática em busca de si mesmo”*. Murta (2006, p. 19) considera as trajetórias heroicas dos professores que mudaram sua realidade de migrantes em busca de melhores condições de vida e, apesar das dificuldades, alcançam a vitória ao concluírem a Licenciatura. Ela também explicita as ações heroicas dos professores que contribuíram para a construção de um mundo diferente, como no exemplo da professora

Liduína que se preocupava com os alunos e trabalhava “há mais de um ano sem receber salário, e gastando em média R\$ 60,00 por mês com óleo diesel para transportar em seu próprio barco as crianças que estudavam em sua escola”.

Carvalho afirma que as alunas que participaram do Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica (PEFPEB) no Acre nos anos 2000 são heroínas, em sua avaliação, “a aluna/professora Liberdade surge também como uma guerreira, uma icamiaba⁸². Suas força e coragem permitem-lhe lutar, levando-a a alcançar novas e melhores condições”. (CARVALHO, 2012, p. 191). E, ademais, compara a participação no PEFPEB ao “lançar-se numa jornada heroica marcada pela aventura de se construir como docente”. (p. 176).

Sarraf (2015, p. 165) relata que professoras leigas e migrantes em Belém viajavam com muito sacrifício até Soutre, local do curso oferecido na 1ª turma do Projeto de Interiorização da UFPA. Elas enfrentavam sérios desafios para permanecerem estudando e se reconheciam como heroínas pelos comentários das colegas que lhe diziam “vocês são umas verdadeiras heroínas, porque se fosse eu já havia desistido”.

Segundo Carvalho (2012), devido aos vários desafios que enfrentaram como falta de material didático, falta de merenda, escolas multisseriadas, as professoras leigas que cursaram o Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PEFPEB) do Acre (2002-2006) foram identificadas como as guerreiras da Amazônia.

A maioria dos autores das pesquisas que lemos sobre formação de professores leigos se posicionou a respeito desses profissionais que “munidos de uma vontade/necessidade venceu barreiras da distância, das dificuldades financeiras e de aprendizagem” e concluíram o curso. (ALMEIDA, 2017, p. 189). Assim, nessas pesquisas, a vida do professor leigo é associada ao herói que possui uma história perpassada por sacrifícios e lutas, mas que ao final alcança a conquista do título de professor licenciado. Ao explicitar essas considerações, apontamos uma das várias versões da história da formação de professores leigos na região norte, aos olhos de atores sociais que vivenciaram e/ou investigaram esse contexto e situação de formação em serviço.

A pesquisa de teor historiográfico que realizamos, estudou pessoas e grupos de segmentos médios que dão um panorama possível da época em estudo, ao invés de focar em grandes personalidades públicas como na historiografia clássica que compreende esses atores à distância e reelabora a história em uma forma erudita de ficção. Como Garnica (2008a); (2005c, p. 5) compreendemos que estudos historiográficos têm em comum “a tendência a não

⁸² Mulher forte, que não depende do marido. Na cultura popular, icamiaba designa índias que formaram uma tribo de mulheres guerreiras que não aceitavam a presença masculina.

“coisificar”, “factualizar” – e, decididamente, a não heroificar – os indivíduos-depoentes, mas preservá-los em sua integridade de sujeitos”, registrando uma rica pluralidade de pontos de vista sobre os mesmos. Ao elaborar uma interpretação histórica mais dinâmica, viva, menos mitificada e heroicizada, explicitamos uma compreensão personalizada, que nos permite (re)traçar um cenário, a partir de um entrecruzamento do porquê, quem, onde e quando. (GARNICA, 2004).

A partir de nosso interesse nos percursos formativos do professor leigo ao longo de sua vida apontamos suas práticas e elas nos revelam a criatividade de seu fazer cotidiano, professores que utilizaram a ordem imposta do lugar a seu favor, encontraram maneiras de ser professor, diretor, secretário, faxineiro e merendeiro ao mesmo tempo, modos de ensinar ao ar livre, brechas na lei para ingressar no programa como aluno especial, maneiras de estudar diferenciadas e variados meios de receber ajuda dos docentes porque eles tinham desejo e necessidade de se formar em Matemática.

Dessa forma, compreendemos como Chartier (2002) a importância de conhecer essas capacidades inventivas dos professores e as normas que os limitam.

O objeto fundamental de uma história que visa a reconhecer a maneira como os atores sociais investem de sentido a suas práticas e a seus discursos parece residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, de outro lado, as restrições, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos fortemente de acordo com sua posição nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer. (CHARTIER, 2002, p. 91).

Eles detinham experiências da prática em sala de aula que lhes auxiliou na busca por novos conhecimentos. Alguns formadores como Sousa perceberam como Freire (1992, p. 59) que “Ninguém chega lá, partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa em última análise, que não é possível a(o) educador(a) desconhecer, subestimar, ou negar os conhecimentos da experiência feitos com que os educandos chegam” ao PROHACAP.

Essa formadora considera que os alunos do PROHACAP eram excelentes. Havia alunos que estavam lecionando há muitos anos e possuíam “*outras experiências de vida*” além da sala de aula, então cresciam rapidamente. Nóvoa (1988, p. 128) analisa que “adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional” e explicita que “Mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”.

Sousa declara que tudo que aprendiam, ensinavam para os outros e para ela esta atitude de presteza era maravilhosa. Como Nóvoa (1988), Sousa acredita que as relações interpessoais são determinantes no aprendizado ao longo da vida. Para esse autor “um processo de apropriação individual se faz numa permanente interação e confrontação com os outros” (NÓVOA, 1988, p. 127). Sousa afirma que os alunos do PROHACAP eram, na maioria das vezes, da terra e quem lida com a terra geralmente está acostumado a dividir sua colheita, o que pode estar relacionado à aprendizagem para ajudar os outros. Segundo ela, apenas os de Guajará-Mirim, ou da capital que moravam em cidades maiores não lidavam com a terra, mas mesmo assim tinham quintal, porque em Rondônia não tem muitos edifícios. Desta forma, ela avalia que os alunos tinham vivência e conhecimentos ligados ao cultivo da terra.

Entendemos memória no sentido de re-lembrar, “processo influenciado pelas situações novas em que os eventos passados são recordados” (BURKE, 2012, p. 174). A história que construímos utiliza a linguagem das memórias de seres históricos e sociais. Desta forma, na memória dos professores, as escolas rurais eram “ótimas”, trabalhar na agricultura geraria bondade, os colegas do PROHACAP eram “como irmãos de sangue,” que pertenciam a “uma grande família”. Nessa perspectiva, Mário Quintana entende “o passado uma invenção do presente. Por isso é tão bonito sempre, ainda quando foi uma lástima... A memória tem uma bela caixa de lápis de cor” (QUINTANA, 1997, p. 159).

Cardoso afirma que é difícil dizer o perfil dos alunos de Matemática do PROHACAP, porque o curso abrigou todos os tipos de professores, com diferentes culturas, desde professores com bom conhecimento matemático, até pessoas com pouquíssimo conhecimento matemático. Era um público muito diversificado, pois mesmo em regiões afastadas, sem recurso nenhum existiam excelentes profissionais com conhecimento, e outros não. Alguns que fizeram até 4ª série no regular, depois participaram de contratos com o governo para adquirir o diploma do Ensino Fundamental e o Ensino Médio também foi completado nesse formato de cursos emergenciais.

Cardoso acrescenta que tinha professor que ingressou no curso de Matemática e dava aula de todas as áreas, alguns professores trabalhavam com o Ensino Fundamental, enquanto outros lecionavam para o Ensino Médio.

E tinha uns negócios, também, meio estranho, por exemplo, uma pessoa que queria fazer para História, mas ela se inscreveu para História e não ficou com nota boa, aí chega um chefe lá e diz: Não, você vai para Matemática, precisa ir pra Matemática. E a pessoa nunca tinha pensado em Matemática, não tinha vocação. Mas, teve que fazer. (CARDOSO, depoimento oral em 3/11/2016).

Cardoso conta que isso era muito comum, não era um caso, ou outro. Se tivesse um curso que ele tivesse uma afinidade, tudo bem, mas, se não, ia para qualquer um. Então, algumas pessoas tentaram Geografia, mas fizeram Matemática. Por isso, na turma de Matemática tinha alunos de todos os tipos, desde os que só lecionavam na Alfabetização até aqueles que trabalhavam Matemática no Ensino Médio. E *“isso é uma forma de você gerar um problema no curso, mas, isso aconteceu demais”*. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Felipe também argumenta que *“tinha várias pessoas sem experiência, que não sabiam nem de onde é que vinha aquilo”*. Muitos deles lecionavam Matemática para o quinto e sexto ano, *“mas a maioria deles não estava na área de Matemática, uns davam Ciências, outros trabalhavam com História e tinham vontade de fazer Matemática”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Alguns utilizaram de artifício⁸³, como o curso exigia atuação na Matemática para a inscrição no PROHACAP, muitos pegaram uma turma de Matemática para participar do curso. Mas, Felipe entende que com ajuda conseguiram terminar o curso e houve pouca desistência na turma.

Este foi o caso de Gomes, que pegou uma turma de Matemática e se inscreveu no PROHACAP em Matemática. Ela recorda que quando surgiu o PROHACAP, a regra era a seguinte: só podia cursar a graduação no que você estiver ministrando. Se estivesse nas séries iniciais teria que cursar Pedagogia, mas Gomes não queria Pedagogia, porque achava que precisava ler demais. Coincidiu de Pinho estar precisando que alguém assumisse sua turma de Matemática para que ela conseguisse realizar um estágio naquele horário. Gomes assumiu a turma de Matemática de Pinho e com isso pôde se inscrever no PROHACAP para o curso de Matemática.

Segundo Navarro, havia alguns professores que trabalhavam com História, Geografia e outras matérias também, e eram poucos os que lecionavam Matemática. Mas, todos estavam envolvidos na educação, tinha uma supervisora, quatro diretores e os outros eram professores que trabalhavam em áreas diversificadas, mas todos eles eram do interior de Rondônia. Navarro considera que muitos deles tinham dificuldade na área de exatas.

Uma mistura de sentimentos em relação aos professores leigos pode ser observada na fala dos formadores do PROHACAP. Alguns os consideravam heróis, outros sentiam pena e tinham desejo de ajudá-los devido à dificuldade de aprender Matemática na situação precária em que estavam, sem condições mínimas de acomodações.

⁸³ Tática, segundo Certeau (2014).

Segundo Cardoso, a diversidade presente nas turmas refletia-se no processo de aprendizagem, o qual também era diversificado. Os professores que atuavam com Matemática há 20 anos no Ensino Médio aprendiam com facilidade e gostavam de Matemática, enquanto outros que lecionavam em outras áreas, não possuíam a mesma facilidade em aprender Matemática.

Gomes possuía certo medo de lecionar Matemática e admitiu: *“eu fugia da Matemática”*, porque era difícil. Ela trabalhava com séries iniciais e com Matemática até a quinta série e, dentre os cursos oferecidos no PROHACAP o que mais ‘simpatizou’ foi Matemática. Ela foi desafiada a lecionar Matemática, inicialmente tentou se esquivar, mas aceitou, estudou, se preparou e foi capaz de ensinar Matemática para o Ensino Médio e cursar Matemática. Ela recebeu ajuda de colegas, estudou diversos materiais, passou a limpo os trabalhos feitos em grupo, perguntou e sanou suas dúvidas e declarou: *“era complicado para eu me graduar em Matemática, mas eu aceitei o desafio e veja aonde eu cheguei”*. Gomes explica que, com o PROHACAP sua atitude em relação à Matemática mudou: *“antes eu tinha dificuldade do conteúdo da sexta série e depois eu não tinha mais dificuldade nenhuma, passei a ter conhecimento e segurança em Matemática”*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Concordamos com a ‘Teoria dos Monstros’ de Lins (2004) que reflete sobre um monstro que separa o Jardim do Matemático do Jardim dos não Matemáticos. Criamos o monstro, que pode ser monstruoso ou de estimação e, nas palavras de Lins (2004, p. 95), “na Matemática há seres que ao mesmo tempo em que mantêm a maioria das pessoas fora do Jardim do Matemático, por serem para elas monstros monstruosos, são, para o matemático (entendido como aquele que circula pelo Jardim) monstros de estimação⁸⁴.” No caso do PROHACAP, existiam professores cursistas que passeavam pelo Jardim da Matemática, aprendiam com facilidade, enquanto outros não entravam nesse Jardim. Não podemos negar o “efeito de atração pelo monstro monstruoso” dos que, ao fim e ao cabo, escolheram cursar Matemática. O que nos interessa na Teoria citada é que “nem sempre o matemático foi um matemático, ele tornou-se um” e se, apesar das dificuldades, os professores cursistas se aproximarem da Matemática e buscarem entendê-la, “o monstro monstruoso pode tornar-se de estimação” (LINS, 2004, p. 112). Acreditamos que a experiência de Gomes com a Matemática - mas não somente dela -, exemplifica tal possibilidade.

⁸⁴ Lins considera que os monstros de estimação são comuns na cultura popular, entre eles, por exemplo, o Pé Grande, o ET., o Gasparzinho.

Cardoso argumenta que tinha aluno do PROHACAP que aprendia Cálculo melhor do que os alunos regulares, mas o mesmo não ocorreu com muitos dos que entravam no curso sem conhecimento mínimo. Quem *“entrava no curso e não sabia nada, também saía sem saber nada, então isso aí é normal, mas a gente teve muitos alunos do PROHACAP que saíram do curso muito melhores do que alunos do regular aqui do campus”* (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Sousa, Silva e Cândido também afirmam que havia professores que se sobressaíram no PROHACAP e estes ajudavam os demais colegas.

A heterogeneidade da turma não se deu apenas em termos de conhecimento. Devido à diversidade de condições financeiras dos participantes do PROHACAP, o pagamento efetuado pelos alunos foi percebido de diferentes formas pelos colaboradores. Os professores Candido, Cardoso, Sousa e Albuquerque acreditam que os alunos pagavam uma taxa mínima para a participação no PROHACAP. Candido entende o pagamento como um incentivo para diminuir a evasão ou para aumentar interesse e angariar recursos. Cardoso enfatiza que o governo pagou uma parte para a formação, e o valor pago pelos professores não era um limitante para a pessoa que desejasse realizar o curso.

Os professores que foram demitidos pelo Estado não pagaram o PROHACAP, pois não tinham como ser descontados e se tornaram bolsistas, como afirma Bayer (depoimento oral em 20 mai. 2016).

O valor do pagamento dependia do convênio estabelecido entre a UNIR, a Riomar e cada prefeitura, Estado ou SINTERO.

O jornal *Gente de Opinião* valoriza a ação da Prefeitura de Porto Velho que ofereceu o PROHACAP por meio da Secretaria Municipal de Educação (Semed), ao afirmar que o programa já havia capacitado centenas de professores do Município. (PRÓXIMA..., 2007). Segundo a secretária municipal de Educação, Epifânia Barbosa da Silva, “o investimento na formação inicial de professores em nível superior tem sido parte da política de formação da Semed”. A prefeitura investiu cerca de seiscentos mil reais neste programa de formação de professores.

A maior parte das notícias encontradas neste jornal destaca que o PROHACAP havia formado centenas de professores do Estado por meio de convênio e apoio financeiro do Estado ou de prefeituras.

O contrato com o governo do Estado de Rondônia em seu art.4º estabelece que o Estado repassará à instituição responsável pela aplicação do curso o valor integral da mensalidade. Em seu “Parágrafo único – O Estado descontará mensalmente na folha de

pagamento de cada servidor-acadêmico, o percentual que lhe couber, referente ao curso em que esteja efetivamente matriculado, o qual será devolvido à respectiva conta do erário”.

Entre as responsabilidades do cursista estão prestar serviço ao Estado na Rede Pública Estadual de Ensino na área de sua habilitação, por período não inferior a 04 (quatro) anos, sob pena de ressarcimento ao erário dos valores investidos em sua formação.

Felipe disse que este valor pago pelos cursistas era em torno de setenta reais⁸⁵, não era um valor significativo, era descontada uma pequena quantia no seu contracheque durante os quatro anos.

Mas essa quantia era um valor considerável para Pinho que, como professora leiga, recebia um salário pequeno. Segundo ela, as pessoas perguntavam por que ela não tinha condições de ficar em algum hotel para realizar o curso, mas ela justificava que apesar de ser solteira, pagava aluguel, gastava com alimentação, deslocamento, inclusive comprava passagem da Eucatur⁸⁶ com três, quatro meses de antecedência, seu orçamento era bem organizado. Para ficar três semanas no curso, comprava três idas e três voltas, passava no cartão com dificuldade porque pagava tudo sozinha.

Sousa nos relatou que, dependendo da questão socioeconômica, como os próprios professores cursistas precisavam pagar suas passagens, alguns deles decidiram comprar uma única passagem de ida e volta para um módulo do curso.

Observamos que alguns professores tiveram mais facilidade em realizar o pagamento do PROHACAP, enquanto para outros, era difícil arcar com todos os gastos necessários para sua realização.

O Decreto nº 9350, de 15 de janeiro de 2001 (RONDÔNIA, 2001) apresentou um quadro demonstrativo dos custos do PROHACAP para o governo estadual, esclarecendo o valor estipulado aos servidores e a participação do Estado. O quadro esclarece o percentual a ser descontado pelo servidor durante 48 meses, a partir da publicação desse decreto. Segue no Quadro 4 os custos das turmas de Matemática:

⁸⁵ Borges (2011) traz as planilhas de gastos do PROHACAP, que estavam disponíveis na Fundação Rio Madeira, antes de ela estar sob investigação.

⁸⁶ Empresa de ônibus de Rondônia.

QUADRO 4 - Mensalidade do acadêmico de Matemática do PROHACAP

Cidade	Valor da mensalidade em reais	Valor pago pelo Estado em reais	Estado %	Valor pago pelo cursista em reais	Cursista %
Ariquemes	115,24	70,00	61%	45,24	39%
Porto Velho	101,34	70,00	69%	31,34	31%
Alvorada	116,09	70,00	60%	46,09	40%
Jaru	115,54	70,00	61%	45,54	39%
Ouro Preto do Oeste	115,66	70,00	61%	45,66	39%
Cacoal	116,09	70,00	60%	46,09	40%
Pimenta Bueno	116,22	70,00	60%	46,22	40%
Rolim de Moura	116,29	70,00	60%	46,29	40%

Fonte: Adaptado de Rondônia (2001)

Os jornais e alguns depoimentos não apontaram os detalhes do acordo entre o aluno e a prefeitura para a participação no Programa. Em alguns casos, como na Prefeitura de Cujubim, o compromisso estabelecido com o professor leigo exigia além do pagamento de 50% do curso, as seguintes condições:

§ 1º - Comparecer em todas as aulas presenciais, tendo por obrigação ter um bom desempenho nas avaliações realizadas, caso contrário, se for comprovado desinteresse do aluno, reprovação em alguma disciplina o mesmo será excluído do Convênio, devendo o mesmo restituir os valores pagos pela Prefeitura, com juros e outros acréscimos legais.

§ 2º - Autorizar os descontos de 50% (cinquenta por cento) dos valores das referentes mensalidades, no seu salário de acordo com cronograma de desembolso no Anexo I desta Lei.

§ 3º - Não desistir do curso, sendo que em caso de desistência o cursista deverá devolver os recursos pagos pela Prefeitura, com juros e acréscimos legais.

§ 4º - A prestar serviço, junto a esta entidade por um período mínimo de 02 (dois) anos, após o termino do curso. (LEI MUNICIPAL Nº 142, 2001)

Essas exigências destinadas aos professores nos alertam que “os documentos são obras humanas, portanto não possuem neutralidade, são um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. (LE GOFF, 2003, p. 530) Os governantes que detinham o poder explicitaram por meio de uma Lei Municipal regras específicas a serem seguidas pelos professores leigos, que deveriam obrigatoriamente se formar, caso contrário seriam punidos.

Havia intenção de que os professores que viviam no interior do Estado fossem contemplados com um curso mais próximo para permanecerem na sua região, não precisando se deslocar aos grandes centros à procura de formação. Esta medida poderia permitir que o professor continuasse trabalhando e estudando no interior do Estado e após se formar contribuísse ainda mais com a educação em sua localidade, atendendo ao discurso de fixar o professor na região em que trabalhava. No contexto da época, visto a carência de professores

especialmente nas escolas rurais, a exigência de permanecer lecionando no mesmo local por no mínimo dois anos após a conclusão do curso atendia a essa pretensão.

A identificação do docente com o lugar e a permanência nele é um dos fatores que pode contribuir para a melhoria da educação naquele local. Arroyo (2007, p. 169) explicita que: “um dos determinantes da precariedade da Educação do Campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades.”

A permanência no local de trabalho e outras exigências expressas na lei e acordadas por meio de assinatura de um contrato de adesão eram bastante rígidas, considerando que ainda cabia aos cursistas a responsabilidade pelo pagamento de alimentação, deslocamento e hospedagem.

Outros contratos, como o da Prefeitura de Urupá que ofertou 10 vagas aos professores de Matemática por meio da Lei 233/02⁸⁷ não estabeleceu a quantia a ser paga pelo professor leigo, mas informou que o custo/aluno seria determinado de acordo com os polos das aulas.

O prefeito de São Felipe do Oeste, José Mendes em entrevista para o jornal *Folha de Rondônia*⁸⁸ confirmou que a prefeitura pagaria 100% do valor do curso para os professores deste município. A Prefeitura Municipal de Cujubim ofereceu 13 vagas para professores leigos por meio da Lei Municipal 142⁸⁹ e se responsabilizou em pagar 50% do curso com recursos da Prefeitura, enquanto os outros 50% ficariam por conta dos alunos que aderissem ao contrato. A prefeitura do Município de Nova Brasilândia d'Oeste – onde Felipe trabalhou – ofereceu 19 vagas para Matemática das 71 vagas ofertadas pela Lei Municipal nº 243/98, celebrada em 15 de fevereiro de 2000. Esta autorizou ao Município custear a capacitação de seus profissionais por meio do curso de férias, denominado “Licenciaturas Plenas Integradas Parceladas”. Ela arcou com 70% do valor do curso, enquanto o aluno interessado arcou com os outros 30%.

Houve um inquérito⁹⁰ contra a prefeitura e alguns professores porque eles não honraram os compromissos do convênio para participarem do PROHACAP, aqui entendido

⁸⁷ Lei nº 233/02 da Prefeitura Municipal de Urupá “Dispõe sobre a contratação de serviços de habilitação e capacitação de professores leigos em face a UNIR e dá outras providências.” 05/03/2002.

⁸⁸ Folha de Rondônia. 8 fev 2000. Professores terão curso superior.

⁸⁹ Lei Municipal nº 142 da Prefeitura Municipal de Cujubim. Dispõe sobre o convênio para capacitação de professores leigos do ensino fundamental junto à Fundação Rio Madeira e Universidade Federal de Rondônia, e dá outras providências. 20/07/2001.

⁹⁰ Inquérito Civil, registrado sob o nº 200500106000392016, julgado em março de 2012. Ministério Público do Estado de Rondônia. Promotoria de Justiça de Nova Brasilândia d'Oeste.

por esta denominação pela data da Lei e pelo uso do nome PROHACAP no depoimento de Felipe. As normas não respeitadas que moveram a ação civil pública foram:

I. o Município de Nova Brasilândia d'Oeste inscreveu servidores públicos municipais que não preenchiam o requisito objetivo de estar no EFETIVO MAGISTÉRIO. II. o Município de Nova Brasilândia d'Oeste inscreveu pessoas que não eram servidores públicos municipais, III. o Município de Nova Brasilândia não exigiu o ressarcimento dos valores por aqueles que deixaram de lhe prestar serviços antes do prazo de 02 (dois) anos após a conclusão do curso.

Nesta ação civil pública, alguns professores foram condenados ao “ressarcimento integral do dano causado ao patrimônio público, ao pagamento de correção monetária e pagamentos de juros legais” por frequentarem “o PROHACAP” e não obedecerem à regra estabelecida de capacitar exclusivamente os professores leigos que estavam em sala de aula.

Isso também ocorreu em outros Estados da região Norte, Castro (2010) que estudou a Licenciatura em Matemática do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica do Acre - PEFPEB (2002-2006) apontou que a proposta do Programa era de qualificar os professores, no entanto, havia um contingente de profissionais que, apesar de contratados como professores, exerciam outras funções na escola – inspetores de ensino, serventes, motoristas, vigia e secretária – e concorreram às vagas do referido Programa.

O PROHACAP foi visto por alguns como oportunidade, mas há aqueles que o consideram como uma obrigação. Porém, estes modos de compreensão não são mutuamente excludentes. Ele foi percebido apenas como medida paliativa e sem condições suficientes de oferecer uma formação de qualidade por alguns, enquanto outros professores acreditam que o curso foi bem sucedido e ofereceu plenas condições de formação aos professores leigos.

Gomes considera que o PROHACAP foi uma oportunidade única de formação que recebeu e se sente gratificada pela chance de concluir a Licenciatura em Matemática.

Felipe afirma que o objetivo do curso era formar o pessoal leigo. *“Era a ordem que chegou para a gente: - olha, vai vir uma habilitação para vocês, então precisa se habilitar”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). O PROHACAP não foi entendido como um convite, mas era requerido que todos realizassem o curso, e conforme suas palavras *“eles foram obrigados depois a fazer o curso, a se habilitar. Todos foram obrigados a fazer o nível superior.”* (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). A despeito disso, ele entende que o curso foi uma oportunidade de formação que foi bem aproveitada.

Felipe conta que o governo queria “*todos*” os professores formados, portanto os professores leigos deveriam fazer o PROHACAP. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

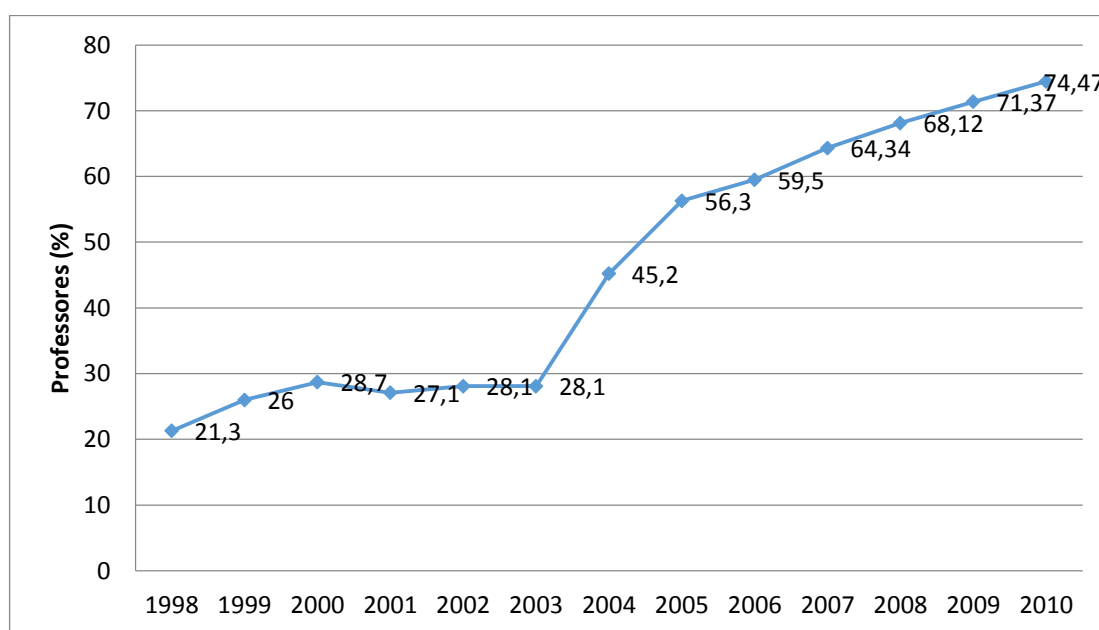
As práticas de convencimento do governo para o professor leigo cursar o PROHACAP funcionaram muito bem, atingiram um grande contingente de profissionais. Eles estavam à margem quanto ao acesso ao nível superior e o PROHACAP era uma oportunidade de realizar uma formação em serviço, obter legalização para permanecer no cargo que ocupavam e aumentar o salário após o curso. Eles relatam que agarraram essa oportunidade como única, visando a obter sua certificação e aumento salarial.

Apesar das dificuldades, os depoimentos foram unânimes em avaliar positivamente esta experiência de formação, justificando que se não fosse neste formato, muitos deles jamais cursariam uma Licenciatura.

Em 2007, com a conclusão das turmas de Matemática do PROHACAP, 91,18% dos professores de Matemática de Rondônia possuíam graduação. (Mec/Inep/Deed, 2007)⁹¹. Consideramos que o PROHACAP atingiu um excelente índice de aproveitamento em habilitar o professor na área.

Conforme o gráfico 1 visualizamos a abrangência do PROHACAP, considerando o percentual de professores licenciados no Estado antes e depois do período do Programa:

Gráfico 1 - Percentual de Professores de Rondônia com Licenciatura



FONTE: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar dos anos citados (BRASIL, 1998-2010)

⁹¹ Censo escolar MEC 2007. Tabela A10 - Comparativo da Proporção de Professores do Ensino Fundamental - Anos Finais, com Formação Superior, segundo a Disciplina que Lecionam, Brasil-Rondônia, 2007.

A partir dos dados do Censo Escolar (MEC, 1998-2010) compreendemos a importância do PROHACAP para o Estado de Rondônia. O percentual de professores de Rondônia que possuía Licenciatura em 1999 – ano de criação do PROHACAP –, era de 26% e, ao término do Programa em 2010 o Estado possuía 74,47% dos seus professores formados. Entendemos o PROHACAP como um acontecimento-charneira, ou seja, um momento “que representa uma passagem entre duas etapas de vida, um ‘divisor de águas’” (JOSSO, 2004, p. 64). Em nossa pesquisa, o acontecimento-charneira para os professores de Matemática refere-se à passagem de leigos a licenciados pelo PROHACAP.

INVENÇÃO DE TÁTICAS COTIDIANAS

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” (ROSA, 1994, p. 448)

Percebemos que a educação anterior ao PROHACAP, seja formal ou não, interferiu nas relações que os professores estabeleciam com a Matemática e em sua prática pedagógica, de maneira que se desenvolveram profissionalmente a partir dessas vivências e experiências anteriores. Reconhecemos que “as universidades têm um papel privilegiado no que diz respeito à profissionalização. Elas são, ao mesmo tempo, um polo de produção e de legitimação do saber; elas são também instituições de difusão e de certificação de conhecimentos” (GAUTHIER et al., 1998, p. 70).

Desta forma, se torna importante compreender o processo de formação universitária. Neste capítulo construímos um conjunto de indicações que permitem delinear um panorama geral de como foi organizada a formação emergencial dos professores de Matemática por meio do PROHACAP. Consideramos importante explicitar as táticas cotidianas dos professores cursistas durante sua formação.

A proposta do programa era utilizar as férias escolares como período de formação dos professores leigos. Assim, 45 dias no modular equivaliam a seis meses de uma turma do regular. O curso era neste formato e no período de férias escolares para não prejudicar o ano letivo. Alguns professores disseram que não houve problemas quanto ao período das aulas, enquanto outros enfrentaram dificuldades para estudarem nesta época. Os participantes do PROHACAP explicaram que as férias do Estado eram no mês de julho, de 15 de julho a 30 de julho e a UNIR ficava disponível nestas datas. Entre 2 e 30 de janeiro também era oferecida a formação.

Em um Programa deste porte, firmado a partir de convênio com a UNIR, RIOMAR, Estados e municípios envolvendo diversos cursos de Licenciatura em vários polos, era de se esperar que um planejamento quanto a datas tivesse sido acordado com antecedência, porém alguns depoimentos apontam que isso não ocorreu; por exemplo, Sousa afirma que tinha diretores que descontavam as férias dos professores em formação e os dias que eles ficavam no PROHACAP deveriam ser recuperados.

Grotti afirma que nunca teve problemas, embora não possa falar pelos demais colegas, a equipe diretiva da sua escola se regozijou ao saber que ele estava se formando em

Matemática para resolver um problema muito sério de falta de professor habilitado na área. Entendemos que é muito importante o professor leigo receber este tipo de apoio da direção da escola, pois além de reconhecer o esforço do profissional em buscar formação, demonstra o quanto seu trabalho é necessário para a escola. Apesar disso, Grotti critica a forma como a formação foi realizada porque estudar fevereiro, março, junho e julho, para coincidir com as férias “*é um regime de escravidão!*” e nenhuma outra profissão faz isso. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Segundo ele, o professor precisava ser afastado para estudar, não podia trabalhar e estudar sem folga durante quatro anos. E explica: “*nós éramos liberados, mas quando a gente voltava tinha que cumprir a carga horária, e como ficava o dia que ia repor aula? Você tinha que se virar*”. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Houve atraso no início das aulas do PROHACAP, o Memorando nº 010/PRAC/2000 tratou sobre a prorrogação do início do ano letivo da UNIR. As aulas do PROHACAP estavam programadas de 3 de janeiro a 7 de fevereiro de 2000, mas “por questões operacionais” foram alteradas para 31 de janeiro a 19 de fevereiro de 2000, em todos os polos. Entendemos que este atraso teve consequências para os professores cursistas visto que este documento aponta o início do ano letivo na rede pública de ensino em 7 de fevereiro, período em que ainda estariam em formação. Com o encerramento do PROHACAP em 19 de fevereiro, o início do período letivo da UNIR também precisou ser revisto e este memorando solicita adiamento para o dia 21 de fevereiro de 2000, porém esta solicitação é realizada somente em 26 de janeiro de 2000.

O Diário Oficial da União (DOU, 25/10/2004, p. 184) questiona o calendário do PROHACAP por não estar adequado frente ao da UNIR no período de 2000 a 2003, afirmando haver interposição teórica, ou seja, percentual de datas que coincidem, conforme apresentado no quadro 5 a seguir:

QUADRO 5 - Calendário letivo do PROHACAP e da UNIR (2000 a 2003) - DOU

Semestre/ano	1º/2000	2º/2000	1º/2001	2º/2001	1º/2002	2º/2002	1º/2003	2º/2003
UNIR	21.02 a 14.07.00	11.08 a 21.12.00	12.02 a 10.07.01	25.07 a 20.12.01	29.04 a 17.09.02	01.10 a 13.03.03	01.04 a 31.07.03	18.08 a 15.12.03
PROHACAP	31.01 a 19.02.00	-	02.01 a 03.02.01	16.07 a 04.08.01	22.07 a 09.08.02	-	21.07 a 10.08.03	04.01 a 15.02.04
Interposição teórica	0%	-	0%	50%	100%	-	52%	0%

Fonte: Adaptado de BRASIL (2004).

Com base nos cadernos de chamada do curso, elaboramos um calendário de aulas, que complementa o apresentado no DOU (25/10/2004, p. 184). Ele possui algumas diferenças,

realçadas em negrito no Quadro 6, como datas desconsideradas no DOU, a exemplo de 01 a 10 de agosto de 2000.

QUADRO 6 - Calendário letivo do PROHACAP e da UNIR (2000 a 2003)

Semestre/ano	1º/2000	2º/2000	1º/2001	2º/2001	1º/2002	2º/2002	1º/2003	2º/2003
UNIR	21/02/00 14/07/00	01/08/00 22/12/00	19/03/01 17/07/01	06/08/01 16/04/02	29.04 a 17.09.02	01/10/02 13/03/03	01/04/03 31/07/03	18/08/03 15.12.03
PROHACAP	31/01/00 19/02/00	22 a 25/06/00; 15 a 30/7/00	02.01 a 03.02.01	16.07 a 04.08.01	14/01/02 a 2/02/02	22.07 a 10.08.02; 6/01/03 a 8/2/03	18 a 22/6/2003 21.07 a 10.08.03	04.01 a 15.02.04

Fonte: Elaborado pela autora

A falta do período de realização do PROHACAP nas férias do meio do ano de 2000 nos levou em um primeiro momento a questionar se as aulas foram oferecidas visto que a greve dos professores poderia ter interferido neste período de estudos. Mas nos documentos de listas de chamadas encontramos aulas de 22 a 25 junho e de 15 a 30 de julho de 2000. O Calendário Acadêmico 2000 localizado em Anexo da Resolução 316/CONSEPE 16/9/99 informa que as datas dos Cursos Especiais coincidem com o recesso acadêmico de 15 a 31 de julho de 2000. Este calendário informa o término do semestre letivo em 22 de dezembro de 2000 e não apresenta datas para os Cursos Especiais, apenas informa que estes ocorrem “somente no período de férias.” Em 2002, segundo as listas de chamada encontradas, as aulas do meio do ano do PROHACAP ocorreram de 22 de julho a 10 de agosto de 2002. Também localizamos o ofício 0023/33 da coordenação geral do PROHACAP que previa aulas no feriado de 18 a 22/6/2003. Encontramos uma turma aberta apenas para um aluno realizar a disciplina de Teoria dos números em 2006/2 em Ji-Paraná e uma turma especial para um aluno de Matemática II oferecida em Pimenta Bueno.

Localizamos informações dispares quanto ao calendário acadêmico da UNIR e o apresentado no DOU para o segundo semestre de 2001. Como Bloch (2001, p. 89) nos alertou para as fontes de informação: “nem todos os relatos são verídicos e os vestígios materiais, também, podem ser falsificados”.

Devido à greve na UNIR, o encerramento do segundo semestre de 2001 ocorreu em 16 de abril de 2002, não em 20 de dezembro de 2001, ocasionando conflito com as datas das aulas do PROHACAP.

Segundo a Resolução nº 036/CONSEA, de 20 de novembro de 2000, as aulas do PROHACAP na primeira etapa ocorrem de 02/01 a 03/02/2001 e na segunda etapa de 16/07 a 04/08/2001. Entendemos que foi decisão da UNIR manter o calendário inicialmente

estipulado para o PROHACAP e não alterá-lo, pois o Processo nº 23118.000726/2001-10 que solicitou a adequação do calendário acadêmico do PROHACAP com o da UNIR, teve o pedido negado em 02/07/2001. A Câmara foi contrária à proposta de uniformizar as atividades do PROHACAP e dos Cursos Regulares sob alegação de que a alteração no Calendário Acadêmico privilegiaria “o Programa Especial de Capacitação e Habilitação de Professores – PROHACAP em detrimento dos cursos regulares.” Também o Processo nº 23118.000726/2001-10 acompanhou o parecer anterior acrescentando outros motivos.

Consideramos que a mudança – em termos objetivos – e a conclamada harmonia para o calendário dos cursos regulares da UNIR não apresenta justificativa clara, insinuando apenas algum tipo de problema em relação ao espaço físico. Se o há, não está indicado onde. Se for em Porto Velho, não se diz como se irá tratar com os cursos em andamento e também não detalha o que deverá ser justificado aos cursos que não possuem atendimento pelo PROHACAP. Além disso, ao que se sugere, o inconveniente de espaço físico poderá não afetar todos os pólos, entretanto, a mudança de calendário afetar toda a UNIR, no Estado. (UNIR, 2001, p.1)

A partir dessa decisão, o calendário do PROHACAP coincidiu com o período do Curso regular. Essa medida ocasionou não apenas problemas de espaço físico como apontado nos pareceres, mas de formadores que deveriam atender os dois cursos nas mesmas datas. Esses documentos não apontam soluções para a questão do espaço físico, mas presumimos pelos depoimentos orais que ele foi resolvido, na maioria das vezes, encaminhando os acadêmicos do PROHACAP para escolas que estivessem disponíveis. O problema do calendário pode ter resultado em locais das aulas cambiantes, pois os depoimentos orais de Sousa, Dantas e Santo revelam que, embora os polos fossem definidos previamente, nem mesmo na capital, as aulas foram todas no campus da UNIR. A troca de local a cada módulo, mesmo não tendo o objetivo de facilitar o acesso ao curso, teve esse resultado para os depoentes da capital. Dantas esclarece que o campus da UNIR em Porto Velho é afastado do centro e dificultava a locomoção até o hotel do SINTERO, onde estavam alojados.

O problema de atendimento dos formadores foi omitido nesses pareceres, sendo apenas citado no pedido de alteração do calendário para que esse não venha a “ocasionar transtornos quanto a falta de espaço físico e professores.” Como as aulas do PROHACAP supostamente deveriam ocorrer na época de férias do Curso regular, os próprios professores da UNIR estariam disponíveis para trabalhar no PROHACAP, e estes, na grande maioria, atenderam os dois cursos que funcionaram no mesmo período. Nessas condições, supomos que o atendimento dos docentes da UNIR no PROHACAP pode ter gerado o que eles apontam na Avaliação Institucional da UNIR (2006, p. 54) de “muitos desgastes no âmbito

das relações” tendo em vista a dificuldade de o profissional trabalhar oito horas diárias com os alunos do PROHACAP e ainda atender os alunos do Curso regular. A professora de Pedagogia da UNIR, Walterlina Brasil em seu artigo “A Revolução Prohacapiana” aponta que “os alunos regulares recebem o castigo!” Para ela, alguns professores que trabalham no PROHACAP não comparecem no curso regular nas datas estabelecidas pelo calendário. (BRASIL, 2002, p. 3).

Devido à greve dos servidores da UNIR, o segundo semestre de 2001 foi prorrogado até o dia 16 de abril de 2002 e o primeiro semestre de 2002 teve início em 29 de abril com término em 17 de setembro de 2002. Essa situação de datas concomitantes voltou a ocorrer nos próximos anos, dada várias mudanças no calendário acadêmico do segundo semestre de 2002 e no primeiro semestre de 2003.

Encontramos em 2007 uma indicação no Jornal *Notícia na Hora* de que as escolas do município de Porto Velho teriam autonomia para elaborar um calendário próprio. (AULAS..., 2007). A diretora do Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação (Semed), Julsira Almeida Sousa Carvalho informou que, naquele ano, por causa das professoras em formação, algumas escolas da zona rural, recomeçariam as aulas em 1º de agosto, um dia após o encerramento das atividades do PROHACAP.

Pinho relata que não teve apoio da direção para a realização do curso. A supervisora da sua escola elaborou o calendário de acordo com a melhor época para sua viagem de férias. Desta forma, Pinho e outro professor que participavam do PROHACAP questionaram a possibilidade de alterar o calendário da supervisora para as férias escolares coincidirem com o período do PROHACAP. Seu pedido não foi bem aceito, houve discussões, e Pinho relata: “*eu e a minha supervisora discutimos, eu saí chorando da escola porque além de todo o cansaço, ainda teria que repor aula*” (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016). A questão foi resolvida somente após muito argumentarem sobre a necessidade de a escola se adequar ao calendário do PROHACAP. Esses exemplos são indícios de que as escolas do Estado e município delegaram autonomia para as escolas estipularem seus calendários.

A partir disso, questionamos: se o Estado participou do convênio e aceitou a proposta do Programa de oferecer formação em época de férias escolares, por que cada escola podia elaborar seu calendário sem considerar esse acordo? Por que o Estado não determinou que as escolas que tinham professores em formação deviam observar as datas do PROHACAP para elaborar seu calendário?

O período das aulas não foi a única medida que careceu planejamento. Alguns colaboradores afirmaram que não houve um levantamento da real necessidade de formação dos professores leigos.

Candido acredita que não teve muito planejamento quanto ao número de turmas e que o projeto continuou a ser executado enquanto havia aluno, para formar todos os que precisavam. O documento que regulamentou a formação emergencial dos professores estaduais Decreto nº 9350, de 15 de janeiro de 2001 (RONDÔNIA, 2001), acrescentou elementos a Lei nº 831, de 22 de julho de 1999 e determinou em seu Art. 2º que “A duração de contrato ou convênio com instituição de ensino superior para a oferta de cursos de licenciatura de graduação parcelada não poderá exceder a 04 (quatro) anos.” Também pelo DOU (DOU 25/10/2004, p. 183) verificamos que o PROHACAP tinha a estimativa de 4 anos de duração. Todavia, ele encerrou suas atividades em 2009, 10 anos após seu início.

O PROHACAP é um plano de superação de dificuldades/limitações do magistério no Estado de Rondônia, é um plano de ações e esforços conjuntos de órgãos e entidades na busca de um resultado (formação acadêmica da totalidade dos professores alvo adequada ao nível de magistério que exercem) em um determinado tempo (previsão de quatro anos), portanto, é um projeto de melhoria do ensino no Estado, adequando-se ao sentido do disposto no art. 1º da Lei n.º 8.958/94, quando prevê a permissão para as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica contratar por dispensa de licitação e “por prazo determinado, instituições criadas com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições federais contratantes” (grifos da equipe). (DOU 25/10/2004, p. 183)

O PROHACAP iniciou em atendimento a necessidade de professores habilitados e, como argumenta Cardoso, às vezes, quando começa um projeto não se sabe bem a real necessidade e “*a nossa Universidade não tem muito planejamento quanto a isso, e na época também não se pensava muito nisso.*” (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Inicialmente não iriam atender toda a demanda, mas depois as prefeituras começaram a solicitar o atendimento a seus municípios, “*o prefeito de Costa Marques queria também que lá tivesse uma turma, para os alunos deles, outros políticos cobravam também, então o negócio foi crescendo, assim, meio sem controle, sem planejamento.*” (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Apesar disso, Cardoso defende que foi um projeto muito bom, mas não foi bem planejado e não viu problema nisto porque conforme a necessidade se formava uma nova turma, havia professores suficientes, o pagamento para os professores ocorria normalmente, então “*acho que não fez falta esse planejamento no final das contas. O PROHACAP é um negócio que foi crescendo meio automático, por si só, para atender a*

necessidade. Então, não houve planejamento para fazer essas turmas”. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

A solicitação de novas turmas levou a outras etapas do PROHACAP.

O jornal *Folha de Rondônia* de 30 de julho de 2000 afirmava que a próxima etapa do PROHACAP iria atender mais 1000 professores, conforme Figura 36. (PROHACAP..., 2000c). A RIOMAR informava que a seleção dependia do mapeamento a ser realizado pela SEDUC, mas como a primeira etapa foi direcionada para as áreas de Pedagogia, Matemática, Letras, Educação Física, Geografia e História, na seleção da segunda etapa teriam prioridade as áreas de Química, Física, Biologia e Inglês. (PROHACAP..., 2000c).

Figura 31 – Anúncio de novas turmas do PROHACAP



Fonte: *Folha de Rondônia*, 30 jul 2000.

Quanto ao currículo do PROHACAP, era o mesmo do regular conforme já apontamos, porém a divisão da carga horária era diferente, porque no PROHACAP, a carga horária tinha que ser 80% presencial e 20% com trabalho intermodular.

Contudo, os planos de ensino e a metodologia dependiam do docente que iria ministrar a disciplina. Apesar disso, a maioria dos formadores afirma, como Cardoso, que utilizou o mesmo plano, metodologia e a “mesma grade do regular, exatamente a mesma” e argumenta

Eu não tentei adaptar, porque eu, na época, tinha muito menos experiência do que eu tenho hoje, e com aquela formação Matemática, Matemática Pura, a gente fica uma máquina de dar aula, então, você pega o Cálculo aqui é o mesmo que no Japão, se for dar na Lua também é o mesmo Cálculo, então, não adaptei. O que eu tinha é um pouco mais de compreensão com os alunos, não exigia tanto deles. (CARDOSO, depoimento oral em 3 nov. 2016).

A Licenciatura em Matemática no PROHACAP e no Curso regular possuíam alguns aspectos comuns: a maioria dos formadores trabalhava nos dois cursos utilizando a mesma grade curricular, a mesma metodologia de ensino e a mesma bibliografia, apesar de que os alunos do PROHACAP em geral tinham acesso à apostila, que era uma parte do livro texto.

Candido afirma que o PROHACAP, como o Curso regular foi voltado para o conhecimento matemático, “*que ensinou Matemática, vamos colocar assim, a Matemática pela Matemática*”. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Sousa declara que “*não tinha atividades relacionadas com o contexto deles, de jeito nenhum. Derive, integre, era isso.*” (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015). Sousa explica que o curso não contemplou a realidade dos alunos. Isso também foi observado no PROFORMAÇÃO em Rondônia, que segundo Nörnberg (2003) não considerou a realidade dos professores cursistas. Um contraponto foi o Projeto Inajá que partiu da realidade social, territorial, cultural e econômica dos professores cursistas do Médio Araguaia, Mato Grosso, no qual os participantes construíram o curso em parceria com a prefeitura e o governo do Estado do Mato Grosso. (CAMARGO, 1997; MOREIRA, 2016).

O curso de Licenciatura em Matemática do PROHACAP possuía 2820 horas com um total de 141 créditos. O Departamento de Educação ficou responsável pelas disciplinas de Psicologia da Educação, Didática, Legislação Educacional e Gestão Escolar, Prática de Ensino I, Prática de Ensino II, o Departamento de Letras pela disciplina de Língua Portuguesa, o Departamento de Sociologia e Filosofia pelas disciplinas de Metodologia Científica, Sociologia e Filosofia e o Departamento de Ciências Exatas ficou encarregado das demais disciplinas, que abrangiam 73% do curso.

As disciplinas optativas do Curso Regular são Análise no R^n , Óptica, Inferência Estatística, Variáveis Complexas e Ensino de Física. Conforme especificado na grade do PROHACAP as optativas oferecidas foram apenas as duas últimas opções: Variáveis Complexas e Ensino de Física.

A grade utilizada pelo PROHACAP em atendimento à formação de professores leigos de Matemática continha predominantemente disciplinas de Matemática, conforme observamos no referido documento visualizado no Quadro 7.



QUADRO 7 - Grade curricular do PROHACAP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
GRADE CURRICULAR DE MATEMÁTICA
PROHACAP

	Nº	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CR	PRÉ REQ.
1º	M01	Língua Portuguesa	80	04	
	M02	Metodologia Científica	80	04	
	M03	Matemática I	100	05	
	M04	Geometria Euclidiana	80	04	
	M05	Lógica Matemática	60	03	
	M17	Sociologia	60	03	
2º	M06	Filosofia	60	03	
	M07	Cálculo I	80	04	M03
	M08	Geometria Espacial	60	03	M04
	M09	Psicologia da Educação	80	04	
	M10	Matemática II	100	05	M03
3º	M11	Cálculo II	100	05	M07
	M12	Geometria Analítica e Vetorial	80	04	M04
	M13	Álgebra	80	04	M10
	M14	Física I	80	04	
	M15	História da Matemática	60	03	
	M16	Física Experimental	40	02	
4º	M21	Cálculo III	80	04	M11
	M22	Des. Geom. E Geo. Descritiva	80	04	M12
	M23	Didática	80	04	M09
	M24	Teoria dos Números	60	03	M13
	M25	Física II	80	04	M14
5º	M26	Matemática Computacional	80	04	M05e M10
	M27	Álgebra Linear I	80	04	M10
	M28	Métodos Numéricos	80	04	M11
	M29	Estatística e Probabilidade	80	04	M11
	M30	Prática de Ensino I	100	05	M23
6º	M31	Análise Matemática I	80	04	M05 E M21
	M32	Álgebra Linear II	80	04	M27
	Nº	Resolução de Problema	80	04	
	M33	Prática de Ensino II	100	05	
	M35	Legislação Ed. e Gestão Escolar	80	04	
7º	M36	Análise Matemática II	80	04	M31
	M37	Equações Diferenciais e Modelagem	80	04	M26,M28,M32
	M38	Variáveis Complexas (OPTATIVA I)	80	04	
	M39	Ensino da Física (OPTATIVA II)	80	04	

Fonte: Arquivo da UNIR

Os depoimentos da maioria dos colaboradores foi ao encontro de Bertoni (2012), que indicou, ao analisar o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática da UnB juntamente com as Diretrizes Curriculares para Cursos de Licenciatura em Matemática que, no caso da Licenciatura em Matemática na UnB, as justificativas para a presença maciça de disciplinas com conteúdo matemático são a necessidade de uma formação sólida em Matemática e a necessidade de saber mais do que se ensina.

Gauthier et al. (1998) apontam algumas perspectivas que nortearam o modo de compreender a educação: Basta conhecer o conteúdo; Basta ter talento; Basta ter experiência; Basta seguir a intuição; Basta ter bom senso; Basta ter cultura. Essas concepções delinearam a função do professor em certos momentos no contexto histórico educacional. Esses autores acreditam que no contexto educacional brasileiro na década de 1990, os atributos considerados pelo senso comum como suficientes para ensinar são conhecer o conteúdo, ter talento e ter experiência. Assim, nessa época, ainda existia a concepção de que para ensinar Matemática, bastaria conhecer o conteúdo.

Cury (2001, p.11) descreve que os primeiros cursos de Licenciatura em Matemática na região Sudeste e Sul eram compostos por professores pioneiros com sólida bagagem de conhecimentos matemáticos que valorizavam o conhecimento específico em detrimento do pedagógico e isso se refletia no currículo. A formação pedagógica dos licenciandos era colocada em segundo plano porque consideravam “que sua responsabilidade era com os conteúdos matemáticos a serem apresentados.” Esses licenciandos se tornaram formadores de professores e espalharam pelo país o esquema 3+1⁹² que indicava “a excessiva valorização dos conteúdos matemáticos” e, de certa forma, estas ideias ainda se estendem até hoje, mesmo com as modificações nos currículos por determinações do Ministério da Educação. (Ibidem, p. 14).

A escolha do currículo do curso de Licenciatura em Matemática para atendimento de professores leigos em Rondônia baseado no currículo do curso regular que privilegia os saberes matemáticos é uma operação de poder. O currículo não é neutro, está implicado em relações de poder, conforme Silva (2010, p. 16) “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.”

⁹² “o esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como ‘3+1’, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo [...] e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado” (TANURI, 2000, p.74).

Segundo os formadores e o Projeto Político-Pedagógico do Curso (UNIR, 1999), o profissional que o curso de Licenciatura em Matemática da UNIR pretendia formar deveria ter um conhecimento sólido do conteúdo de matemática da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio. Conhecimento de Matemática Superior, que permita aprofundar seus conhecimentos do currículo da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio. Conhecimento de disciplinas afins tais como Física, Estatística, Probabilidade e Matemática Computacional, onde a matemática encontra suas aplicações e exigências do mundo atual. Além disso, inclui Formação Pedagógica que lhe dê condições de exercer suas atividades de educador com uma prática pedagógica crítica e criadora, com conhecimento sobre a história e a evolução da educação e o contexto sociopolítico e econômico.

O objetivo desse curso era “Formar professor de Matemática para atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (UNIR, 1999) e compreendia os seguintes objetivos específicos: Visão abrangente do papel social do educador; Saber expressar-se com clareza e precisão; Trabalhar em equipe multidisciplinares; Saber compreender, criticar e utilizar novas tecnologias; Elaborar material com proposta alternativa; Capacidade com conceitos abstratos na resolução de problemas; Capacidade de interpretação e representação gráfica.

A maioria dos professores cursistas declarou como Salvi que o curso foi de Matemática pela Matemática. “*Ele (PROHACAP) não passou aplicação, contexto, dia a dia, foi mais a Matemática pela Matemática, mas nós aprendemos a buscar fora.*” (SALVI, depoimento oral em 2 ago. 2017).

Albuquerque explica que a regra da modalidade do curso determinava que 60% das notas correspondiam às avaliações realizadas durante as aulas e 40% era referente ao trabalho intermodular. Observamos em diversos planos de curso, a exemplo de Variáveis Complexas, Álgebra, Teoria dos números e Cálculo II, a explicação de que a avaliação seguia as normas internas desta Instituição Federal de Ensino Superior na qual a avaliação escrita em sala de aulas valia 60 pontos e um trabalho extraclasse valia 40 pontos.

Na visão de Albuquerque, as observações que os professores formadores faziam nos trabalhos ajudavam na realização dos próximos trabalhos, seja seu ou de outro professor, e que os erros pontuais não iriam se repetir, por causa do comentário do professor que explicava como deveria ser feito.

Com os trabalhos intermodulares eles tinham oportunidade de pesquisar, consultar outros colegas, pesquisar na apostila e em outros livros, então Albuquerque e Sousa afirmam

que colocavam questões que não fossem imediatas, mas que exigissem pesquisa e raciocínio dos alunos.

Porém, alguns professores acreditam que estes trabalhos não tinham muito efeito. Cardoso afirma que estes trabalhos não eram muito produtivos, pois *“era apenas para cumprir aquelas 20 horas, aqueles 20% que a gente era obrigado, mas era um negócio que não dava resultado”*. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Apesar disso, ele cobrava e avaliava os trabalhos, embora não conseguisse ler todos os trabalhos, dos 60 alunos de cada turma. Por meio de uma tática (cf. CERTEAU, 2014) no primeiro período, corrigia detalhadamente e os devolvia, mas depois não conseguia corrigir todos. Às vezes, recebia por semestre, 300 trabalhos, então, era inviável ler, corrigir e devolver tudo. Ele expressa a necessidade de agir dessa forma: *“Até, porque não dava conta, mesmo, então, tinha que fazer isso.”* (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Felipe conta que todos os professores passaram trabalhos, mas o de Matemática I foi um trabalho bem extenso de exercícios sobre Trigonometria valendo 2 pontos. O professor exigiu que fossem feitas em folhas de sulfite e Felipe utilizou cerca de 90 folhas para fazer o trabalho, entregou *‘um livro’* de trabalho para o professor. Segundo ele, o professor Antônio Vicente Pereira Neto era muito bom e exigente. *“Ele passou a lista e disse: - façam”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). E os alunos tiveram que pesquisar e estudar muito para conseguir resolver esse trabalho individual. Felipe passou vários dias fazendo os exercícios, mas acredita que foi bom porque Trigonometria é uma matéria importante para ensinar na Educação Básica, e ele fez muitos exercícios, do nível básico ao mais avançado.

A maioria dos depoimentos revela que os professores do PROHACAP eram bem exigentes, mas muito bons.

A distribuição das disciplinas entre os professores variava de acordo com o polo. Em Porto Velho, Sousa e Silva explicam que a mesma disciplina que o professor ministrava no curso regular naquele ano, ele assumia no PROHACAP. Porque alguns não assumiam Cálculo no regular, mas *“na hora do PROHACAP, como tinha uma bolsa para pagar a gente, aí a pessoa queria Cálculo. Não! Agora quem vai ficar com o Cálculo é professor que estava dando aula de Cálculo, mesmo que o professor não queira”*. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015). Então, ela lecionou as mesmas disciplinas que trabalhou no regular: Cálculo, Álgebra Linear, Geometria Analítica e Álgebra.

Silva, Cardoso, Barroso Junior e Albuquerque comentam que alguns professores queriam participar do PROHACAP, outros não. No polo de Ji-Paraná, Albuquerque justifica que alguns não participaram do PROHACAP porque entendiam que era uma formação que

não contribuía muito com os professores. Afirmar que as convicções dos professores foram respeitadas, diferentemente do curso regular no qual os professores são obrigados a cobrir as disciplinas, no PROHACAP eles nunca foram obrigados a participar, mesmo o curso estando sob a responsabilidade do departamento. Os professores escolheram as suas disciplinas, que normalmente era a mesma que lecionavam no regular e o departamento aprovava a decisão no colegiado do curso.

Sousa expõe que o Programa foi oferecido mesmo sabendo que não seria capaz de ofertar a educação que deveria. Apesar disso, afirma que aceitou participar do programa: *“Realmente é como eu estou te dizendo: uma covardia! A pessoa sabe que o projeto não vai oferecer condição para a pessoa aprender, mas inclui aquele projeto”*. Segundo ela, os professores leigos participaram para se enquadrar na legislação, porém questiona: o que os professores formadores poderiam fazer diante desta situação? *“Eu fico de mãos atadas. Eu vou lá alegre e satisfeita fazer que eles fiquem alegres e bem. É o jeito.”* (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Moreira (2005, p. 242) em sua tese analisa os desafios da UNIR como uma Universidade Multicampi e expõe a crítica de um professor que preferiu não participar do PROHACAP. Ele alega que “é um programa que dará muitos diplomas e pouca formação”. Ministrou apenas um curso no PROHACAP, percebeu que seu modelo não permitia um ensino de excelência e preferiu “ficar de fora para falar com isenção.” Ele acrescenta que muitos professores também perceberam isso, mas preferiam permanecer por causa do incentivo financeiro. Alguns professores que recebiam 50 mil ao ano como docentes da UNIR com dedicação exclusiva, “chegaram a ganhar 65 mil em um ano” para lecionar no programa. Eles “têm a possibilidade de dobrar seus vencimentos vendendo serviços educacionais para a RIOMAR, fundação de apoio dessa instituição que vem se consolidando como braço privatizado da UNIR, lecionando nos meses de recesso e férias, junto ao PROHACAP”. (Ibidem, p. 165).

A RIOMAR teve um papel importante na criação do PROHACAP. No DOU⁹³ foram apresentadas as responsabilidades da UNIR frente ao PROHACAP: fixar os currículos, criar ou fixar número de vagas, adotar a forma presencial, apresentar um rol de coisas em disponibilidade e coube à “Riomar: oferecer levantamento das condições de espaço físico, bens móveis e biblioteca por turma; garantir os recursos financeiros que lhe cabe do início ao final do Programa.” (DOU, 2004).

⁹³ Diário Oficial da União - Seção 1 Edição nr 205 de 25/10/2004 Pág. 181-186

O Memorando Circular nº 218 de 01.07.99 da Pró-Reitoria Acadêmica determina que o valor para as aulas ministradas pelos professores da UNIR junto ao PROHACAP seria de, no mínimo R\$ 35,00 (trinta e cinco reais) a hora-aula, e o quantitativo de professores da UNIR atuando no programa não poderia exceder a 40% do total dos professores do quadro efetivo. Porém, muitos professores da UNIR desejaram trabalhar no programa e, no curso de Matemática, houve poucos professores não efetivos que lecionaram no PROHACAP.

A bolsa que os docentes recebiam para ministrar aulas no programa era boa, afirma Silva. Tanto que muitos professores *“deixavam de se qualificar para ganhar dinheiro no PROHACAP. Todo mundo se deu bem no PROHACAP, menos eu que cheguei depois. Quando eu cheguei, já tinha acabado todos os benefícios”*. (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016). Durante o período do programa ocorreu um movimento de formação de formadores, em que alguns escolheram fazer pós-graduação e outros adiaram sua formação e trabalharam no PROHACAP. Silva se doutorou em 2002 e trabalhou no PROHACAP até o final do curso, quando o Programa não teve mais condições de pagar os professores.

Importante destacar que a remuneração desses professores foi questionada pelo TCU, quando da apuração de denúncia formulada pelo Ministério Público do Trabalho contra a UNIR. O TCU considerou ilegal a acumulação remunerada de professores dos quadros da Universidade, prestando serviços a Fundação RIOMAR, conforme Decisão prolatada no Processo nº TC – 009.709/2004-8. Outra restrição foi levantada pelo Tribunal de Contas do Estado de Rondônia, que considerou irregular o contrato celebrado entre a UNIR e a Fundação RIOMAR, por entender que, em sendo os cursos ministrados pela UNIR, estes não poderiam onerar terceiros, haja vista que a UNIR, na condição de estabelecimento de ensino público oficial, submete-se ao princípio da gratuidade – inciso VI, art. 3º da Lei nº 9.394/96. Ainda hoje existe investigação em aberto questionando ações da Fundação Riomar.

A maioria dos depoentes, em especial todos os alunos do curso, não se pronunciou sobre a Riomar. Eles afirmaram que a Riomar era uma fundação de apoio à Universidade, apenas isso.

Albuquerque declara que a Riomar cuidou da parte administrativa, de contratação de professores, de pagamento, de elaboração de material, de passagens. As prefeituras e o Estado pagaram para a Riomar e ela repassou estes recursos para a UNIR.

Candido explica que a Riomar era a gestora financeira e a UNIR fez o projeto pedagógico, determinou o valor que precisava para o curso. O recurso do Estado e das prefeituras ia para Riomar que distribuía o recurso para a UNIR. Como a Riomar não conseguiu repassar mais recursos, para concluir as últimas turmas, a UNIR arcou com a

responsabilidade de proporcionar a formação dos professores e pagou as diárias e o deslocamento apenas. Desta forma, a grande maioria dos professores não trabalhou no final do processo e os que trabalharam, não receberam por isso. Mas Candido brincava: "*rapaz, eu vou lá. Porque é melhor ter para receber do que ter para pagar*". (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

A Resolução nº 207/CONSEA, de 03 de abril de 2009 descreve essa situação da “necessidade de regularização das contas entre UNIR e RIOMAR, conforme Acórdão do TCU n.º 1882/2007” e também do atraso de pagamento aos professores ao apontar a “necessidade imperiosa de pagamento dos professores que desenvolveram o PROHACAP” (UNIR, 2009b, p. 1).

Depois que começaram os problemas de recursos, as aulas continuaram normalmente, mas a grande maioria dos professores não quis participar mais no programa. O departamento solicitava professor, não tinha quem quisesse, e a coordenadora tentava encontrar alguém para ministrar as disciplinas e, com muita dificuldade, localizava professores dispostos a trabalhar no Programa.

No jornal *Rondonotícias*, a Riomar avisa o cancelamento de aulas do PROHACAP por causa de pendências contábeis de alguns sindicatos e prefeituras. (A FUNDAÇÃO..., 2006). A reportagem afirma que as pendências de pagamentos de professores precisavam ser solucionadas, para que as demais disciplinas fossem oferecidas. Este comunicado incluiu a turma B do curso de Matemática, em Porto Velho.

Candido disse que a distribuição das disciplinas dependia do aceite dos professores, mas nos dois últimos anos, a maioria dos professores escolheu não participar do programa e foi difícil o curso se manter, que só foi possível com a disposição de alguns professores. “*Ou seja, quando a grana caía e era tranquilo, houve certa concorrência. Essa concorrência era digerida, resolvida dentro do departamento*”. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

Alguns professores do Estado foram credenciados pela Universidade para trabalhar no PROHACAP porque os professores da UNIR não atendiam toda a necessidade do programa. Por isso, Cardoso afirma que não havia concorrência, não faltava disciplina para o professor efetivo que desejasse participar do programa, pois havia muitas vagas, até mesmo para os credenciados.

O jornal *Folha de Rondônia* de 23 de março de 2000 divulgou o edital que a Fundação RIOMAR lançou para contratação de professor para trabalhar na UNIR por meio de processo

seletivo simplificado para as áreas de Matemática, Física, Pedagogia e Letras. (FUNDAÇÃO..., 2000).

No curso de Matemática, segundo Cardoso, a maioria dos docentes era da UNIR, mas na Pedagogia, devido ao grande número turmas, houve um processo de seleção para credenciar os professores. Conforme Cardoso, o Departamento analisou o currículo dos interessados. Este professor explica que havia um percentual do corpo docente que podia ser credenciado. No início, a necessidade era pequena, mas depois esse número teve de ser aumentado. E *“passaram a aceitar qualquer quantidade de pessoas credenciadas no departamento”*, porque o percentual estabelecido não foi suficiente, e optou-se por não estabelecer limite, e credenciar conforme a necessidade. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

O curso regular da UNIR possuía critérios e normas para o credenciamento de professores ministrarem aulas em seus cursos por meio da Resolução nº 081/CONSEA, de 18 de dezembro de 2003.

§ 2º - O credenciamento de docentes tem o objetivo de constituir um banco de professores pra atender necessidades especiais e seu número não poderá, em hipótese algum, ultrapassar 50% da soma dos docentes efetivos, substitutos e visitantes lotados no departamento acadêmico. O credenciamento terá validade de dois anos, prorrogável por igual período.

Valendo-se deste credenciamento, Candido, professor substituto na época, trabalhou no curso regular e no PROHACAP, sem passar por novo processo seletivo.

As normas para o ingresso no PROHACAP foram determinadas pelo “Art. 30 - Os docentes para ministrarem aulas nos cursos do PROHACAP serão indicados na seguinte ordem de prioridade: os do quadro permanente da UNIR, os professores substitutos, visitantes e credenciados”.

A Resolução nº 027/CONSEA, de 22 de agosto de 2000, determina as normas para credenciamento de docente atuar nos programas especiais e de docentes em licença.

Art. 1º - credenciar somente as disciplinas pertinentes ao departamento do interessado ao credenciamento.

§ 1º - o total de disciplinas que o interessado pretender ministrar aulas não poderá ultrapassar a cinco disciplinas;

§ 2º - as disciplinas deverão constar no histórico escolar de graduação ou pós-graduação.

Art. 2º - indicar no processo de credenciamento, além dos documentos obrigatórios definidos pela resolução 302/CONSEPE, o professor co-responsável pelo docente credenciado.

Parágrafo único – o docente co-responsável não poderá ultrapassar a dois professores credenciados.

Art. 3º - o departamento solicitante deverá informar a quantidade de docentes efetivos e credenciado.

Art. 4º - o docente somente poderá iniciar a sua atividade acadêmica, após parecer do Conselho Superior Acadêmico – CONSEA.

Art. 5º - o docente poderá coordenar no máximo dois cursos dos programas especiais.

Art. 6º - o docente que se encontrar afastado das atividades acadêmicas não poderá ministrar aulas nos programas especiais da UNIR.

Os docentes informaram que as disciplinas eram distribuídas inicialmente entre os professores do curso, mas sobravam disciplinas e os professores de outros *campi* da UNIR eram convidados a participar. Na falta destes, os professores credenciados assumiam.

Os formadores entrevistados trabalharam em vários polos do PROHACAP. Albuquerque, Cardoso e Candido trabalharam em Cacoal, em Colorado do Oeste, em Ji-Paraná, em Jarú e Alvorada do Oeste, porque aceitaram o convite dos outros polos.

Não havia uma distribuição regular entre os docentes. Observamos nos documentos que a maioria dos formadores envolvidos no PROHACAP de Matemática trabalhou em diferentes polos. Por exemplo, Cardoso chegou a trabalhar todo o módulo em uma turma só, pegou quatro disciplinas diferentes com a mesma turma, e às vezes mudou de turma também, lecionou uma disciplina em Jarú, outra em Ouro Preto, depois em Ji-Paraná e em Alvorada do Oeste. Gomes observou que eles tiveram aulas com professores da UNIR de Ji-Paraná, UNIR de Cacoal, UNIR de Médici, da UNIR de outros locais ou professores que trabalhavam em outras Universidades. “*Nós tínhamos professores de tudo quanto era lado*”, mas entende como positivo o convênio que lhes oferecia formação com profissionais diversificados. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Quanto aos materiais que precisariam no período presencial, Candido colaborou várias vezes levando produtos de limpeza para a escola, como vassoura, papel higiênico, sabão, sabão em pó, entre outros. Ele não era o único que carregava no carro o material do curso, todo o professor que ia lecionar na primeira semana, geralmente saía carregado. A primeira turma foi muito bem assistida, segundo Candido. Eles receberam todo material, como café, copo descartável, toda estrutura necessária para atender 50 alunos durante 45 dias, de janeiro até 15 de fevereiro.

Albuquerque assevera que os alunos foram bem atendidos. Os professores normalmente tinham bastante experiência em lecionar aquelas disciplinas e as adaptavam para um curso mais intensivo, como o PROHACAP. A estrutura das salas de aula era boa, pois “*para cada escola a Riomar comprou um equipamento de sala de vídeo, com antena*

parabólica, com televisão para cada escola então a gente tinha este espaço". (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016).

Mas Cardoso e Gomes contam que naquela época não havia recursos nas escolas para o PROHACAP, *"não tinha data show naquela época, não tinha recurso, lá não tinha biblioteca, então, o negócio era quadro, mesmo, e pronto, não tinha outras opções, mesmo se você quisesse, não tinha outras opções"*. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Uma vez, Cardoso utilizou os vídeos do Telecurso, mas, ele mesmo não gostou do resultado. Gomes assevera que em Filosofia assistiram um vídeo, mas recursos eram limitados, *"a gente não tinha nem um data show"* (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Em Rolim de Moura, Silva comenta que havia biblioteca da Universidade, e eles tinham acesso à biblioteca como qualquer aluno da Universidad porque *"eram todos alunos da UNIR, eram alunos como qualquer outro"*. (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016).

Esse discurso representa unidade: todos se tornavam alunos da UNIR. Como disposto no Art. 22 do Regimento do Curso *"Não esqueça Professor Cursista, (Você é um Acadêmico da Universidade Federal de Rondônia"* (UNIR, CONSEPE, 1999). O mesmo ocorre no manual de ingresso do PROHACAP que informa sobre a estrutura da biblioteca, seu horário de funcionamento (de segunda-feira a sexta-feira das 8:00 às 22:00), os usuários abrangendo a comunidade acadêmica, incluindo todos os alunos e docentes, a comunidade externa, acadêmicos e pesquisadores das demais instituições de Ensino Superior. A comunidade acadêmica deveria incluir todos os alunos (inclusive os do PROHACAP).

Mas Gomes revela que, como alunos do PROHACAP não podiam retirar os livros da biblioteca da UNIR, então utilizavam uma tática (cf. CERTEAU, 2014), pediam para a Érica - uma aluna do curso regular -, pegar os livros na biblioteca da UNIR porque *"ela tinha cadastro na UNIR, nós não tínhamos, porque nós só tínhamos o nome da UNIR, nós não tínhamos o cadastro mesmo"*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Gomes teve que *"correr atrás"* de livros e ajuda para realizar os trabalhos e a Érica foi *"uma das nossas mãos fortes"* que *"estava disposta a nos ajudar pegando materiais da biblioteca"*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Essa prática de Gomes se revela uma tática (cf. CERTEAU, 2014) usada pelos professores cursistas que, pela impossibilidade de retirar pessoalmente os livros com a restrição da biblioteca utilizaram essa maneira de fazer, quase na clandestinidade, para adquirir material de estudo.

Sousa apontou muitas fragilidades de funcionamento do PROHACAP. Eles não tinham materiais e logística necessária. *"O curso não tinha acompanhamento. Que acompanhamento eles tiveram? O governo deixava eles dormindo no chão, não dava*

alimentação, nem água. Não tinha nada de acompanhamento. A relação que eles tinham era com o professor ali na hora”. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Em Ariquemes, os cursistas ficavam alojados na escola que oferecia o curso, conta Sousa. Eles traziam os bebês e os filhos maiores para cuidar do irmão menor enquanto a mãe ficava na escola. Cada dia sorteavam um aluno para faltar a última aula e fazer o almoço de todos. *“Eu ficava até emocionada de ver aquele esforço. De ver que eles dormiam sem ar condicionado em colchões colocados no chão e tinha muito mosquito da malária”⁹⁴. Mas como eles venciam esses desafios. É muito forte, muito forte, isso*”. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

A preocupação com a malária levou “as maneiras de fazer” (cf. CERTEAU, 2014) de alguns professores cursistas que, criativamente montaram barracas dentro das salas de aula para proteção dos mosquitos. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Em outros Estados como em Apuí, Amazonas, os alunos do curso de Licenciatura em modalidade especial também enfrentaram problemas de infraestrutura precária, insetos, animais selvagens e a malária. (DIAS, 2015).

Em Rondônia, os alunos da capital ficavam alojados no SINTERO em Porto Velho. Mas Sousa afirma que no interior era uma tristeza, eles dormiam em colchões no chão. E ainda tinham que pagar uma parcela do curso do próprio bolso.

A minuta do convênio entre a UNIR e as prefeituras (fls. 174/6 do V.3) determinou que: a UNIR deve *“oferecer 'x' vagas em tais cursos de licenciatura; realizar o processo seletivo dos candidatos inscritos às vagas; realizar as matrículas dos candidatos aprovados, garantindo as mesmas condições de ensino-aprendizagem oferecidas nos cursos regulares*”. Porém, não foram oferecidas as mesmas condições de funcionamento para o curso, os alunos não tiveram acesso nem à biblioteca da Universidade, logo as condições de ensino eram diferenciadas.

Bayer afirma que eles não tiveram outros materiais além da apostila. Não foi possível o acesso à biblioteca. Felipe endossa que as escolas não tinham recursos. Só giz e quadro. Na biblioteca da escola de Ensino Médio não tinha material de consulta para ajudá-los. O horário concentrado das aulas inviabilizava qualquer pesquisa. Ele gostaria de pesquisar na biblioteca da escola, mas como estudava das 07:30 às 11:30, de 13:30 às 17:30 e das 19:30 às 22:30, não

⁹⁴ Malária é uma doença infecciosa causada por protozoários do gênero *Plasmodium*, transmitida por vetores e caso não seja tratada de forma rápida e eficiente, pode acarretar a morte. Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2011, a Região Amazônica, considerada uma área endêmica no país apresentou 99,7% dos casos de transmissão da doença, principalmente localizados nos Estados do Pará, Amazonas, Rondônia, Acre, Amapá e Roraima. (FIOCRUZ).

tinha tempo disponível para pesquisa. Apesar disso, pesquisavam uns com os outros, se ajudavam, *“quem sabe fazer daqui, o outro ajudava dali”* para terminarem os trabalhos. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

A dificuldade de logística também foi relatada por Pinho que afirma que em Alvorada do Oeste não tinha estrutura para oferecer um curso daqueles, era chão de terra e não tinha nada perto da escola. Os alunos de fora não conheciam a cidade e todos os materiais que procuravam não encontravam. A cidade não tinha biblioteca nem loja para comprarem livros, esquadro, transferidor, compasso e régua. Eles tiveram que comprar o kit geométrico em outra cidade para utilizar no curso. Os alunos recebiam apostilas para estudo, mas Pinho alerta que às vezes ela não chegava a tempo. As aulas começavam e duas semanas depois o material chegava, muitas vezes nem chegava, e eles ficavam sem esse recurso.

As cidades mais afastadas agregavam dificuldade de locomoção nas estradas precárias e infraestrutura insuficiente para abrigar o curso. A distância não foi o único problema no deslocamento entre as cidades, devemos considerar que o percurso aos polos era difícil devido à precariedade das estradas, Cândido atolou seu carro no trajeto até Alvorada, o ônibus que transportava Albuquerque ao PROHACAP quase virou ao passar por um atoleiro e Sousa relata seu medo ao sentir o carro deslizar devido ao barro liso da estrada.

Entre os problemas relacionados à logística, os depoentes afirmam que a sala era lotada. A sala era muito apertada, porque elas são projetadas para 36 alunos, mas havia 54 alunos, 55 pessoas com o professor, segundo Gomes. *“Estava igual enlatado, era superlotada. Superlotada a nossa sala”*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Cândido também considera que as salas de aula eram péssimas. Porque, na grande maioria, possuíam cadeirinha pequena, mesa pequena para atender Ensino Fundamental e foram aproveitadas para 50, às vezes 60 cursistas adultos. Então, as condições de estudo neste ambiente eram difíceis, tanto para o aluno, quanto para o professor que mal conseguia caminhar até o quadro.

Como a sala era muito pequena, Felipe comenta que *“quando era explicação do exercício, a gente embolava tudo ali, porque não cabem 54 pessoas numa sala, é impossível. Se colocar 40 alunos fica difícil de se movimentar, imagina 54 adultos!”* (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Então, em dia de prova, os professores dividiam a turma, metade sentava e fazia a prova em um horário e a outra metade realizava a prova em outro horário. Albuquerque realizava provas diferentes para resolver essa situação.

Silva e Gomes comentam que as escolas nessa época não tinham climatização e as aulas ocorriam com as janelas abertas.

Era difícil de conviver com a superlotação das salas, porque todo mundo ficava apertado, mas não tinha outro jeito, comenta Gomes (depoimento oral em 25 out. 2016). Porém, naquele tempo em Rondônia, felizmente o clima era diferente, em julho e janeiro, quando ocorria o PROHACAP a temperatura era amena, a escola era arborizada, o ar era mais fresco. Atualmente o ano todo é quente, mas Gomes considera que naquela época até a natureza estava a seu favor.

O alojamento para os professores cursistas da zona rural também era um problema. Para muitos deles, não havia outra opção a não ser ficar nas escolas, porque em geral, quem vinha de outras cidades do interior não tinha onde ficar e a escola era a única alternativa, segundo Cardoso. Eles compravam comida e contratavam uma pessoa para cozinhar. “*Em todo o lugar era mais ou menos a mesma coisa*” (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Como o curso ocorria nas férias, a escola escolhida para sediar o curso estava vazia, e eles utilizavam as salas como dormitório, ocupavam a cozinha e o pátio. Cardoso acredita que não tiveram problema de espaço físico, porque, às vezes, tinha 100 pessoas na escola durante a realização do PROHACAP, a escola era ampla e suportava este número de alunos.

Em cada polo, diferentes locais foram escolhidos para receber o curso. Esse indício de que não havia um lugar fixo para o próximo módulo do curso nos leva a perceber a presença de relações de poder nessa escolha, uma vez que a secretaria de educação determinava que nem sempre o mesmo local estaria disponível para atender o programa e decidia para qual escola pública os cursistas deveriam se movimentar.

Bayer cursou o PROHACAP em Ouro Preto do Oeste, na Escola 15 de Novembro e depois na Escola Araci Careca, ambas estaduais. Na época, nessas escolas funcionava uma turma de Matemática, quatro turmas de Pedagogia e uma de História. Quase todo o pessoal era do interior e vinha de Ouro Preto do Oeste, do Vale do Paraíso, de Urupá, de Mirante da Serra, de Nova União, de Ji-Paraná, e Presidente Médici e, em sua maioria, precisou usar as dependências da escola como dormitório.

Cada aluno encontrou diferentes soluções para a questão de alojamento, dentro das suas possibilidades. Em Porto Velho, as aulas eram na UNIR e muitos alunos que moravam próximo à capital iam para casa todo o dia, enquanto os que moravam mais afastados ficavam instalados no SINTERO, segundo Dantas, Santo, Silva e Sousa. Em Ariquemes, a escola que abrigava o curso servia de alojamento para muitos alunos que moravam longe da cidade e não conseguiam voltar para casa todo dia.

Sousa explica que, em Porto Velho, alguns alunos levaram comida para vender, mas depois avisaram que a venda de alimentos não era permitida no campus. Esta atitude prejudicou os alunos, uma vez que a venda foi proibida, mas não ofereceram uma alternativa viável para os alunos se alimentarem. Sousa conta que em uma ocasião, a alimentação da cantina “*estava ruim mesmo, ruim... passada*”. Em Rondônia, por causa do calor, qualquer comida logo estraga. “*E como só tinha professor do PROHACAP porque era nas férias, aí não tinha a saída que eles precisavam ter*”. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015). Eles serviram comida estragada, e depois decidiram fechar a cantina. Mas não permitiam que outra pessoa comercializasse alimento. O campus da UNIR em Porto Velho é distante de outras opções de restaurantes, então a questão da alimentação foi problemática. Salvi e Dantas também relatam que muitos cursistas passaram mal por causa da comida estragada da cantina da UNIR. Desta forma, vemos o descaso com que estes professores foram tratados. As dificuldades durante o período de formação não foram poucas.

Apesar da proibição da venda de alimentos, os professores cursistas levavam alimentos e, quase na clandestinidade, utilizaram-se de uma tática (cf. CERTEAU, 2014) de comércio entre eles para atender sua necessidade. Assim, percebemos a invenção do cotidiano do PROHACAP “com mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 2014, p. 38).

Sousa entende que os professores formadores não tiveram tanto problema neste quesito, pois ficavam em hotéis e almoçavam em restaurantes.

A Fundação RIOMAR dava uma quantia para os professores do curso, que segundo Cardoso, era de aproximadamente trezentos e setenta reais, para pagar o hotel, a alimentação e as despesas. Este era o valor em média que eles gastavam. Dependendo da cidade gastava um pouco mais, em outra menos, mas este valor cobria a despesa dos professores.

Candido também ministrou aulas em uma cidade do interior que não tinha hotel. Ele estava disposto a ficar hospedado na escola com os alunos, mas uma aluna ofereceu a sua casa e ele aceitou posar na casa dela. Ele acredita que valeu a experiência. “*Era bom e eu não tinha muita frescura não – me desculpa o termo –, mas para mim estava tudo valendo. Eu gostava muito de ministrar essas aulas*”. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

Cardoso também ministrou aulas em uma cidade do interior que na época não tinha hotel. Os alunos arrumaram a cozinha da escola para ele ficar. Ele aceitou e não viu problema em dormir na escola, mas na hora de tomar banho, não tinha chuveiro e ele teve que tomar banho nos fundos da escola com garrafa pet, porque o dormitório era uma cozinha com cama, os alunos deixaram bem arrumadinho, mas não tinha chuveiro para tomar banho. Ele revela: “*eu não esquento a cabeça com isso, não, isso aí acontece. Às vezes eu até gostava desse tipo*

de coisa, porque você fica muito aqui e a realidade aqui é bem diferente de lá, então você tem que conviver com essas pessoas para você saber o que eles passam.” (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Cardoso acredita que esta experiência foi muito boa e sempre gostou de ir às escolas do interior para saber como os alunos vivem. *“Porque muita gente fica no escritório, no ar condicionado, telefone, internet e não tem ideia de como as pessoas vivem.”* (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016).

Muitos alunos da turma de Alvorada do Oeste eram de outras cidades do interior, como Seringueiras, Costa Marques e traziam compras, um rancho para passar o mês. Eles vinham preparados com tudo: colchões, roupas de cama e banho, e traziam até mesmo uma cozinheira para preparar sua alimentação. Ficavam todos alojados na Escola Santa Ana, onde o curso era oferecido. Pinho e Gomes durante o primeiro semestre ficaram na casa de amigos. No segundo semestre ficaram instaladas na Igreja Católica próxima à escola, depois ficaram um semestre alojadas na Escola Santa Ana com os demais colegas e no outro semestre elas tinham amigos da Igreja Presbiteriana que as autorizaram a utilizarem o local. Elas montaram uma cozinha em uma sala e um dormitório em outra sala, segundo Pinho (depoimento oral em 07 out. 2016).

Em Ouro Preto do Oeste, muitos ficavam alojados na escola Plácido de Castro durante 30 dias seguidos a cada janeiro e depois em julho, conta Felipe. A escola era do Estado, funcionavam outros cursos do PROHACAP no mesmo local. As salas eram pequenas, de alvenaria, com ventilador.

Navarro explicou que vários colegas ficaram na Escola Estadual Capitão Silvio onde funcionou o curso. Navarro se hospedou na casa de uma colega com quem fez amizade durante o curso. Mas percebe que a escola era periférica, afastada do centro com infraestrutura precária. As salas de aula possuíam carteiras de ferro gastas que arrastavam no chão. Elas não tinham ar condicionado, somente o ventilador e era muito quente. Os banheiros dos alunos eram muito precários. As salas eram pequenas e quase não havia espaço para toda a turma.

Bayer explica que, como não havia organização para a questão de logística em Ouro Preto do Oeste, ele tomou a iniciativa de ser o coordenador da alimentação. Bayer foi responsável por tudo: escolheu o cardápio, arrecadou o dinheiro e contratou o pessoal para cozinhar. Ele conseguiu espaço na Associação dos Produtores Rurais para dormir, mas como não acomodava todos, parte do pessoal ficou hospedado nas salas de aula do colégio.

Essa tática utilizada por Bayer, como entendida por Certeau (2014) como as invenções dos professores, as formas como agem durante a formação, suas maneiras de fazer dentro da

lógica do cotidiano, auxiliou os professores no sentido de ficarem mais bem instalados. Os relatos de Pinho e Gomes também evidenciam que os professores cursistas procuraram outros lugares para se instalar que não aqueles estabelecidos pela secretaria de educação, buscando melhores condições.

As acomodações em outros cursos especiais da região Norte também foram improvisadas. Meinerz (2011) estudou o Sistema modular de ensino no Amapá que ofereceu Licenciatura emergencial (2000 a 2007) nos módulos nos meses de janeiro, fevereiro e julho, para os alunos de fora do município. Os professores leigos foram atendidos com salas de aula e colchões cedidos pelo exército. Ledoux (2005), que investigou a Licenciatura Plena em Cursos de Contrato realizada de 2000 a 2008 no Pará, destacou que alguns cursistas moravam em municípios que ficavam a mais de 300 quilômetros de distância do local das aulas, ocasionando despesas de aluguel, de alimentação, de transporte, além de ter que se ausentar do seio da família por um período de 30, 45 ou 75 dias.

Nos polos do interior de Rondônia, os cursistas ficaram alojados nas escolas, mas acharam divertido. *“Sofreram, mas se divertiram, não tinha miséria não. Não eram de ficar reclamando, era de sofrer, meter a cara, e ir embora”*, considera Felipe (depoimento oral em 3 nov. 2016). Segundo Andrade o curso satisfaz suas expectativas por causa das dificuldades. Ele afirma *“eu não queria encontrar um estudo de má qualidade. Como eu encontrei um desafio, para poder conseguir me desempenhar bem eu tive que enfrentar as dificuldades, então para mim foi marcante.”* Ele tece elogios ao curso e conclui *“Estávamos satisfeitos, a gente sabia que o curso de Matemática é difícil mesmo.”* (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

A ideia de que o curso de Matemática devia ser difícil e acessível só para quem tivesse afinidade com a área – e não eram todos – está muito presente no discurso de alguns depoentes como Andrade. Eles esperavam um curso que lhes desafiasse a fazer muitos exercícios e atividades para aprender Matemática. Ponte (1992, p. 1) entende que Matemática *“é uma ciência usualmente vista como atraindo pessoas com o seu quê de especial.”* Nessa concepção, ela não é acessível a todos, o seu grau de dificuldade e abstração impedem que muitos a compreendam. *“A Matemática é geralmente tida como uma disciplina extremamente difícil, que lida com objetos e teorias fortemente abstratas, mais ou menos incompreensíveis. Para alguns salienta-se o seu aspecto mecânico, inevitavelmente associado ao cálculo”*. (PONTE, 1992, p.1).

Apesar dos desafios, estudar no PROHACAP para a maioria dos depoentes foi divertido, mas intenso, cansativo e difícil! Como diz Felipe “*Foi sofrido, mas valeu a pena!*” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Algumas experiências relatadas nos fizeram pensar que apesar dos contratemplos e desafios inesperados, os colaboradores afirmaram que tudo “*faz parte do processo*” e tiveram bom ânimo apesar das intempéries que surgiram ao longo do curso. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

A maioria deles afirmou que sentiram alegria em participar do PROHACAP. Como Guimarães Rosa (1997, p. 76) defende “a gente pode ficar sempre alegre, alegre, mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo. A gente deve de poder ficar então mais alegre, mais alegre, por dentro!” Estudar naquelas condições foi muito difícil, mas o aluno “*morre de felicidade por estar aprendendo, tipo a gente quando vai fazer um doutorado e a gente está naquele sofrimento, mas a gente está tão alegre, feliz! É a mesma coisa*”, afirma Sousa (depoimento oral em 23 out. 2015). E aludindo à Guimarães Rosa (1994, p. 595) “Somente com alegria é que a gente realiza bem – mesmo até as tristes ações”.

Silva acredita que eles achavam bem divertido estudar, mesmo com os problemas que tinham, era uma formação bem diferente. Eles estudavam juntos, se reuniam para resolver as atividades, um aluno ajudava o outro. Então, ninguém reclamava, eles eram muito animados. Não se queixavam das condições e gostavam do PROHACAP.

Os colaboradores descrevem as aulas do PROHACAP como uma experiência bem marcante, tanto para os alunos como para os professores. Todos gostaram muito. Eles acharam muito bom estar ali por causa da amizade, da integração que conquistaram ao longo dos anos.

Contudo sabemos não ser essa “a verdade”, não seria possível obtê-la, “deveria ser supérfluo lembrar que (...) os testemunhos mais insuspeitos em sua proveniência declarada não são, necessariamente, por isso, testemunhos verídicos” (BLOCH, 2001, p. 97).

Apesar de conhecermos as limitações da memória dos professores, contaminadas por seus sonhos, suas visões de mundo, a constituímos em fonte histórica, tentando compreender a memória dos professores a partir de suas intencionalidades. Na medida em que seus relatos nos possibilitam saber o que foi recordado e tornado importante, percebemos como os professores gostariam que o PROHACAP fosse lembrado: um curso de Matemática muito difícil, que lhes exigiu bastante esforço e dedicação, agradável e divertido pelas aprendizagens e amizades adquiridas no percurso.

As questões com base em nossas percepções do presente problematizam os percursos formativos - as dificuldades de acesso aos estudos, o ingresso na profissão, as práticas, a realização de cursos, com ênfase na Licenciatura pelo PROHACAP, as táticas (cf. CERTEAU, 2014) – dos colaboradores da pesquisa, professores de que ensinam Matemática em Rondônia. Suas visões de mundo e compreensões sobre a Matemática interferiram na interpretação histórica que elaboramos. –Nessa interpretação histórica, “a voz do pesquisador está irremediavelmente contaminada pelas vozes daqueles que teve como interlocutores” (GARNICA, 2010, p. 34).

A visão de muitos colaboradores sobre o curso de Matemática, enquanto “um conhecimento-produto, conjunto acabado e completo de conteúdos, passível de ser transmitido numa formalização e organização rígida” pode ser entendida a partir das referências constantes de transmissão do conhecimento específico. (GARCIA, 2009, p. 178). Diferente da visão da Educação Matemática enquanto prática social⁹⁵, entendida como “atividades sociais realizadas por um conjunto de indivíduos que produzem conhecimentos, e não apenas ao conjunto de conhecimentos produzidos por esses indivíduos em suas atividades” (MIGUEL et al., 2004, p. 82).

Os formadores se preocuparam com a transmissão de todo o conhecimento matemático proposto nas ementas. Sousa afirma que ensinar a derivar, integrar e completar toda a ementa da disciplina era cansativo, difícil, mas era isso que fazia, “*dizendo que era fácil, dizendo que era bom e tal. Fazia graça e ria e a aula seguia*” (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Albuquerque relembra que à noite corrigia os exercícios e elaborava as atividades para o dia seguinte, desejava dar um retorno logo para que eles tivessem um melhor aprendizado. Para atender todo o planejamento comenta: “*eram três turnos de trabalhos intensivos que a gente exercia por lá, um período muito bom, muito bom mesmo.*” (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016).

Os alunos estudaram muito, segundo Felipe (depoimento oral em 3 nov. 2016). Não foi fácil e nem teve descanso, porque ocorreram aulas nos feriados, nas férias e ainda levaram trabalhos que deveriam ser feitos durante o semestre. Felipe lecionava 40 horas na escola e muitas vezes, chegava cansado em casa, às 11 horas da noite e realizava os exercícios do PROHACAP que estavam atrasados. Ele afirma que quase não aguentava de cansaço, ia

⁹⁵ A Educação Matemática enquanto prática social é composta “1) por uma comunidade humana ou conjunto de pessoas; 2) por um conjunto de ações realizadas por essas pessoas em um espaço e tempo determinados; 3) por um conjunto de finalidades orientadoras de tais ações; 4) por um conjunto de conhecimentos produzidos por tal comunidade” (MIGUEL et al., 2004, p. 82).

dormir três horas da manhã para levantar sete horas no outro dia, e trabalhar de novo. E relata que “*foi sofrido, mas valeu a pena*”. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Todos os professores cursistas relatam as dificuldades enfrentadas durante os quatro anos sem férias e com sobrecarga de trabalho nas escolas e realização de trabalhos intermodulares para o PROHACAP. Nenhum deles comentou sobre o período de liberação para a realização desses trabalhos, no entanto, segundo a Portaria n.º 0106/GAB/SEDUC, os professores da rede estadual de ensino, acadêmicos do PROHACAP, que lecionavam na Educação Infantil e nas turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental foram dispensados dois dias da semana no horário de planejamento e os professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foram dispensados no horário do planejamento escolar. Tendo em vista que eles não tiveram redução de carga-horária e precisaram comparecer às Reuniões Pedagógicas, Conselhos de Classes e Capacitação oferecidas pela Secretaria da Educação neste período, a liberação no horário de planejamento não foi uma medida que mereceu ser apontada pelos entrevistados.

Cardoso, apesar de achar bem-sucedida a experiência do PROHACAP, retrata a situação difícil de estar em uma sala de aula pequena sem ventilador com mais de 50 alunos, cansado pelo excesso de horas seguidas de trabalho.

Eu já dei aula para 50 alunos numa turma, em uma sala que é para 40, sem ar condicionado, sem ventilador, sem nada. Inclusive, tinha dia que chegava 16:00, eu estava anestesiado, que eu estava falando, mas não sabia bem o que eu estava falando, já tinha perdido um pouco, assim, da concentração. Então, era uma situação difícil e a gente transpirava muito, era muito quente, a gente estava com aquele pó de giz no corpo, sei que era um negócio terrível. Hoje, eu não teria pique mais, para ficar oito horas numa sala dando aula, sem ventilador, sem ar condicionado e com 60 alunos na sala, onde eu tinha menos de meio metro para ficar entre o quadro e as carteiras. Era um negócio bem, bem terrível, tinha meio metro para ficar entre as carteiras e o quadro, então, era bem complicado. (CARDOSO, depoimento oral em 3 nov. 2016).

As turmas de Matemática tinham mais de 50 alunos cada. No Relatório Gestão 2005 da UNIR, em Licenciatura em Matemática, o Polo de Rolim de Moura tinha 105 alunos, distribuídos em duas turmas, o Polo Ji-Paraná 55 alunos e Polo Porto Velho 52 alunos. (UNIR, 2005).

Alguns professores encontravam maneiras diferentes de lidar com uma turma superlotada de Matemática durante este curso intensivo. Em Ouro Preto do Oeste, Candido, de dia, ministrava aula e à noite fazia plantão de dúvidas. Eles ficavam no pátio, um monte de gente espalhada estudando Matemática, porque só tinha essa turma em toda escola. Eles se reuniam em grupos, resolviam os exercícios, pesquisavam e perguntavam: ‘*professor, como faz isso daqui?*’ Desta forma, Candido acredita que “*não ficava tão ‘pesado’*” (CANDIDO

depoimento oral em 31 ago. 2016). Eles sempre estudavam toda noite, mas com esta proposta eles tiveram um estudo assistido. Segundo Candido, era produtivo e eles gostavam.

Como determina o regulamento do PROHACAP, as aulas deviam ser de até 8 horas diárias, mas como os professores cursistas e formadores normalmente estendiam a realização de atividades para a noite e desejavam descansar no sábado, alguns formadores utilizaram uma tática (cf. CERTEAU, 2014) para liberar os alunos da aula de sábado. Eles contabilizavam as horas extras durante a noite e fechavam a carga horária na sexta. Candido explica “*Para liberar na sexta, geralmente era assim (estudo assistido à noite), porque quando eu ia dar a segunda disciplina, que já eram 15 dias fora de casa, e aí todo mundo estava cansado*”. (CANDIDO depoimento oral em 31 ago. 2016).

O trabalho em grupo pode ter contribuído para a compreensão dos que tinham maior dificuldade de aprender Matemática, e a construção coletiva em que cada um se destacou em uma área diferente do outro e todos aprenderam juntos é bastante citada pelos colaboradores.

Nas aulas de Matemática não havia recursos. Candido usava o “*quadro, giz e blá*”. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Ele trabalhou em todas as turmas de Matemática e elas eram lotadas. E para sair do quadro, fazia malabarismo, porque tinha que sair meio de lado. Para chamar a atenção dos alunos, pegava o apagador e jogava “*plá*” e o apagador atravessava toda a sala fazendo “*vrum*”, chegava na porta e caía direitinho no chão: “*pow*.” (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). O pó de giz batia no chão. Após essa brincadeira, ele pegava o apagador do chão e voltava a trabalhar.

Com o barulho que o apagador fazia ao cair, ninguém dormia na sala. Eles se despertavam e falavam: “*ô, professor!*” Segundo Candido, eles adoravam este momento e esperavam que o apagador fizesse barulho no chão e sempre fazia. Candido jogava o apagador para “*criar, de certo modo, maneiras divertidas de dar aquela sacudida*”. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Às vezes, quando menos esperavam pegava o apagador de giz e jogava no chão: “*páf*”. E após muitas jogadas já estava profissional, o apagador sempre caía certinho no chão para fazer o máximo de barulho possível, um som alto de madeira batendo no chão. “*Era legal demais! Aí o pessoal dava aquela acordada. E aí, eu brincava com um e brincava com outro e assim a vida ia*”. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

Conforme Nóvoa (1995, p. 16) explicita “cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos”, comportamentos que nos identificam como professores.

Para que o processo de ensino não ficasse cansativo, Albuquerque ouvia os alunos e discutia questões da docência com eles. Cada professor por meio da sua vivência em sala de aula dava um tratamento especial na sua disciplina do PROHACAP, porque eles ficavam ali de 8 a 10 horas em sala de aula por dia. Abordar questões de suas salas de aula de Matemática era uma forma de fazer com que eles permanecessem sempre motivados e continuassem por mais tempo dentro desta sala de aula. Segundo Albuquerque, eram muito ricos estes momentos de discussão.

A turma de Alvorada do Oeste era superlotada, só ficava um corredorzinho para o professor entrar e se movimentar afirma Gomes, mas mesmo apertados, sempre tinha um momento de descontração porque o pessoal da turma, quando percebia que estavam ficando estressados, *“jogava uma historinha, mas não era aquela coisa para tirar a atenção, mas para tirar a tensão. E funcionava”*, o pessoal brincava, relaxava por um momento, e logo *“entrava no ritmo da Matemática”* de novo (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Os colaboradores destacam que o relacionamento com os alunos foi muito bom, a exemplo de Silva que não teve dificuldades para trabalhar com eles, e declara: *“éramos amigos, bem amigos mesmo”*. (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016). Porque na época, Silva tinha idade próxima à deles, eles não eram muito jovens e isso os aproximava dos professores formadores.

Felipe nunca viu problemas com os professores, especialmente porque todos eles estavam querendo *“mostrar serviço”*, os alunos queriam se formar e estudaram para atender às exigências.

A turma toda teve um bom relacionamento com os professores, não teve nenhum caso de aluno ficar com *“birra de professor”*. *“A nossa turma era muito unida. A gente mesmo fala aqui hoje a gente era unido, a gente era chapa mesmo”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Felipe explicita que uma grande amizade se iniciou porque as pessoas eram simples, do interior, sofridas, e eles se entendiam bem e gostavam de estar juntos no Curso e nos sítios. Parafraseando Rosa (1994, p. 248), amigo *“é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, de igual o igual, desarmado. Onde um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os sacrifícios. Ou – amigo - é gente seja, mas sem precisar saber o porquê é que é”*.

Eles estavam sempre juntos, como uma família, segundo Bayer *“convivemos por quatro anos, era uma coisa familiar, dormia, comia, estudava às vezes ali e tal, tudo junto com aquele pessoal”* (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Dantas também compartilha esse pensamento ao dizer: *“Ali, foi uma família que eu conheci, fiz muitos amigos.”* (DANTAS, depoimento oral em 10 ago. 2017). Andrade afirma: *“Amava meus*

amigos de estudo.” (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017). Gomes disse: *“Arrumamos uma família, porque nós éramos realmente uma família... era igual irmão verdadeiro”* (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Candido acredita que eles eram tão unidos que *“eram como uma grande família”*, como *“mafiosos no bom sentido”* (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Parecia uma família ali porque criavam algumas regras, conversavam com a direção da escola e resolviam em conjunto as questões sobre pessoal da limpeza e alimentação.

Albuquerque salienta que para estudar no período intermodular, os cursistas montavam grupos de estudos composto por pessoas do mesmo município. Mesmo durante as aulas, eles trabalhavam em conjunto, não tinha ninguém que ficasse isolado porque eles se ajudavam muito entre si e eram solidários. Ao perceber quais alunos entendiam bem o conteúdo e tiravam nota máxima, Albuquerque os colocava como líderes de grupo, para ensinar e tirar dúvidas dos outros. Como havia aqueles que tinham maior dificuldade, ele montava grupos de estudos com os *“alunos que tinham maiores talentos”* para auxiliar os colegas no sentido de esclarecer dúvidas (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016).

Alguns alunos que tinham maior dificuldade eram auxiliados por outros do seu grupo, observa Silva (depoimento oral em 29 nov. 2016). O professor, além de ter paciência para lidar com os alunos que possuíam dificuldades, tentava ajudar montando grupos de forma que aqueles que tivessem mais habilidade na área ajudassem os demais dentro da sala, e nas horas vagas eles também estudavam juntos. Eles estudavam em grupos, havia *“muita troca entre eles, eram bem organizados neste sentido”*. (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016).

Sousa afirma que eles trabalhavam em grupos e apenas cerca de cinco alunos se destacavam em cada turma. Então os grupos eram formados em torno daqueles cinco que sabiam fazer as atividades.

Andrade afirma que trabalhavam sempre em grupo e *“o que um não sabia, o outro completava, então a gente se desenvolveu muito.”* (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

Santo reflete sobre o aprendizado e a amizade que adquiriam ao trabalhar em grupo.

Sempre tinha alguém que ajudava. Na casa da professora Graça [Sousa] nós fomos várias vezes estudar. Era maravilhoso porque não tinha esse negócio de cada um para si, eram todos unidos, um procurava ajudar o outro, então era ótimo por isso, não tinha egoísmo naquela turma, e tinha pessoas de 20 anos até os 60 anos lá na sala, então todos se ajudavam, trabalhavam num só conjunto e todos aprendiam. (SANTO, depoimento oral em 11 ago. 2017).

Salvi também relata que a casa de Sousa foi um local muito acolhedor aos professores que buscavam conhecimento porque ela se preocupava em entender os cursistas e ajuda-los. A atitude dessa formadora de se importar com os cursistas fez Salvi refletir em agir dessa forma com seu aluno, porque como Clarice Lispector (1999, p. 148) entende “[...] apesar de admirar a inteligência pura, acho mais importante, para viver e entender o outro, essa sensibilidade inteligente.”

Observamos as artes de fazer dos professores ao “criarem” as aulas de sábado e até mesmo de domingo. Eles foram à casa de professores solicitar ajuda, onde buscaram explicações adicionais. Essas astúcias, tática (cf. CERTEAU, 2014) dos professores revelam que eles adaptaram a sua realidade a determinação do calendário acadêmico que estipulava os dias de aulas e o local de estudo, imposto pelos agentes educacionais, também foi cabível a negociações com os formadores que se dirigiam ao SINTERO, local mais acessível do que a UNIR.

Apontamos as práticas comuns e operações astuciosas desses professores, deslocamos nosso interesse do “consumo supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima, nascida da prática, do desvio no uso desses produtos”. (GIARD, 2014, p. 17).

Gomes afirma que a turma era muito unida, como uma família e era prazeroso estudar nessas condições. Sua fala nos remete ao pensamento de Freire ao afirmar que

A escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como um tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”! Ora é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Eles tratavam uns aos outros como irmãos, inclusive os professores formadores, com destaque ao professor Aurélio da Costa Neto⁹⁶, que faleceu no período do PROHACAP, mas era considerado um membro da turma por ser um excelente professor que contribuiu com a sua formação. As pesquisas de Ruezzene (2012) e Albuquerque (2014, p. 231) também evidenciam que este professor “tinha como sua grande marca o compromisso com uma Educação de qualidade”.

⁹⁶ O professor Aurélio da Costa Neto foi coordenador do curso de Matemática de Ji-Paraná e de Alvorada do Oeste e teve um infarto fulminante no sábado dia 3 de novembro de 2001, quando estava em sala repondo aulas no retorno de uma greve.

O que Bayer mais gostou foi dos “bastidores” do curso de Matemática, o pessoal sempre juntos com cadernos, apostilas, exercícios, tirando dúvidas e explicando exercícios um ao outro. Na sala de aula, no intervalo, no dormitório, em todo lugar o pessoal se reunia, para estudar porque “*não pense assim, que era só uma coisa dada, de fazer de conta, não, viu? Era cobrado.*” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Na mesma direção, Gomes comenta

Eu tiro o chapéu para o PROHACAP, ele realmente me formou em Matemática, eu só tenho que agradecer a esse curso, não me arrependo do que eu fiz, do que deixei de fazer. Se alguém disser assim: “ah, e se voltasse atrás?” Faria tudo de novo e só quero voltar atrás se eu tivesse a mentalidade que eu tenho hoje, porque eu iria fazer tudo o que eu fiz, mas eu iria fazer bem melhor. E agradeço cada amigo que a gente conseguiu nessa turma, agradeço todos os professores pelos puxões de orelha, pela dedicação, os nossos colaboradores. Eu tenho a maior gratidão pela Érica, pela Simone [Navarro], que foram pessoas que estavam ali quando eu precisei, que nunca me disseram ‘não’. E o companheirismo da gente durante o curso foi o que me deu força. Então, foram muitas pessoas que me estenderam a mão, diretamente ou indiretamente, me ajudaram, e me ajudaram muito. E a minha família, mesmo distante lá no Maranhão, sempre me deu muito apoio. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Todos os formandos agradecem várias formadores e colegas que lhes ajudaram durante seus percursos formativos.

Outras pesquisas também enfatizaram a união do grupo, na qual “uns lutavam pelos outros para que todos conseguissem a aprovação ao final de cada disciplina”. (ALMEIDA, 2017, p. 154).

Algumas avaliações de disciplinas do PROHACAP colaboraram para a união da turma. Bayer recorda que realizaram um trabalho avaliativo em grupo em que o professor sorteava um, e aquele sorteado tinha que apresentar para a turma. O sorteado representava todo o grupo. Esta atividade serviu para desenvolverem maior união e ficarem preparados. Eles estudaram muito e ajudaram uns aos outros porque o sorteado tinha que saber explicar. Mas não foi só nesta ocasião em que estudavam juntos, normalmente eles se ajudavam nas atividades, conforme já apontamos.

Tanto os professores do curso, quanto os alunos enfatizam que eles se entendiam bem, os professores cobraram o que deveriam cobrar, alguns tentavam ter momentos de relaxamento em sala, outros conversavam com os alunos e tentavam motivá-los para estudar. Segundo nossos depoentes, em geral, os professores buscavam entender a situação dos alunos que estavam recebendo uma formação modular em serviço e ser mais compreensivos quanto a suas limitações.

Santo explica que os formadores “*eram todos maravilhosos – viu? –, tiveram muita paciência, acredito que muita paciência, porque eles sentiram que a necessidade do pessoal era muito grande, havia pessoas já com idade, professores que trabalhavam há muito tempo no ramo*”. (SANTO, depoimento oral em 11 ago. 2017).

Gomes considera que nunca tiveram dificuldades de conversar com os professores, porque o relacionamento que tinham era de companheirismo. A cozinha da escola não servia apenas para as refeições, ela abrigava momentos de diálogo entre alunos e professores. A tapioca no café da manhã era compartilhada entre eles, eles estavam no PROHACAP juntos dos alunos que pensavam assim: “*nós somos irmãos, vocês estão sofrendo igual nós estamos sofrendo, porque todos se deslocavam também para lá e ficavam a semana inteirinha com a gente*”. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Então, eles ofereciam as tradicionais tapiocas da região e o cuscuz que era apreciado especialmente pelos nordestinos da turma. Eles tiveram o cuidado de recepcionar bem os formadores porque, segundo Gomes, a turma de Matemática foi uma turma que se preocupou em acolher bem a todos.

Na Figura 37 visualizamos as cursistas do PROHACAP dividindo o café da manhã com o seu professor Albuquerque.

Figura 32 – Café da manhã no PROHACAP



FONTE: Arquivo pessoal de Gomes

Como Dalcin (2012), entendemos a fotografia não como apêndice da pesquisa, mas como documento que atribui significado à representação de Gomes e, por ser polissêmica admite uma possibilidade de interpretações além da explicitada por ela de acolhimento da turma aos professores no café da manhã e de agradáveis momentos em que a cultura

nordestina se faz presente na alimentação. Interrogando a fotografia, podemos obter informações sobre o contexto de criação da foto, na qual uma pequena cozinha de escola pública comportava poucas pessoas ao redor da mesa, exigindo rotatividade para o lanche, indicando o fortalecimento da amizade entre grupos de professores que já possuíam afinidade. Também podemos considerar a possibilidade de intenções ocultas, não ditas, como agradar um formador para que ele seja receptivo com a turma.

Na maioria das vezes, o contato com os professores era apenas no momento do curso. Após o término da disciplina concentrada, eles não entravam mais em contato com os docentes, cada um retornava para sua cidade e somente se viam novamente em outra disciplina.

Como os alunos não tinham contato com os professores, para receberem ajuda com seus problemas, Silva acredita que, em geral, eles faziam contato com os demais colegas da turma, *“ou então, procurava alguém que sabia Matemática e pagava para fazer. Aonde é que não tem corrupção? Eles em geral faziam isso mesmo. Eles pagavam para fazer, e era cobrado muito caro, mas dividiam entre 10, 15 alunos e ficava barato assim”*. (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016). Cardoso também relata que *“Uns copiavam dos outros, outros pediam para o outro fazer”*. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Apesar de Silva, Sousa e Cardoso relatarem que os alunos pediam ajuda para outras pessoas realizarem as questões por eles, e nestes casos, eles apenas copiaram, muitos alunos podem ter se beneficiado com estes trabalhos intermodulares. Este é o caso de nossos colaboradores que citam esforço próprio além de troca entre colegas e demais professores que os auxiliaram na resolução destas atividades.

Mesmo os professores que não acreditavam na possibilidade de aprendizado por meio dos trabalhos intermodulares eram obrigados a passar estas atividades para os alunos, visto que era regulamento do PROHACAP que realizassem tais trabalhos avaliativos para complementar os estudos e preencher a carga horária do curso.

Havia possibilidade de contato com os professores, segundo Navarro (depoimento oral em 25 out. 2016). Os professores passavam para a turma o seu e-mail e número de telefone e o aluno que quisesse ir ao Campus da UNIR, encontrá-los, seria bem recebido. Eles sempre se mostraram dispostos a ajudar, disseram que as portas estavam abertas para aqueles que desejassem tirar suas dúvidas. Candido afirma que eles ligaram e solicitaram atendimento. Quando tinham muitas dúvidas e o *“negócio apertava”* com antecedência, marcavam um dia à noite para pedir explicações. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Eles vinham com os ônibus que trafegam entre as cidades do interior do Estado, como existe hoje. Às

vezes, dois ou três alunos juntos tiravam uma dúvida, sempre tinha alguém que procurava o professor e perguntava alguma coisa (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

O contato que tinham com os professores, em geral, era por telefone. Até o encerramento das turmas de Licenciatura em Matemática pelo PROHACAP, o acesso à internet era restrito, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007 (IBGE, 2007) informam que apenas 15,35% das casas em Rondônia possuíam acesso à internet. Em Rondônia, durante o período do PROHACAP, conforme dados da Anatel (Agência Nacional de Telecomunicações) o número de acessos à telefonia fixa expandiu de 65,3 mil em 1994 para 272 mil em fevereiro de 2002, sendo o meio de comunicação mais usado durante o PROHACAP, segundo os colaboradores (BRASIL, s/d, p. 19). Felipe conta que via os professores apenas durante o curso, mas ele e seus colegas os “*perturbavam*” por telefone. Vários professores como Candido, Albuquerque, Cardoso eram constantemente contatados por telefone porque a lista de exercícios precisava ser resolvida e sem explicação do professor era difícil resolvê-la. Depois de finalizarem os exercícios, Felipe arrecadava os trabalhos de alguns colegas e ia ao campus da UNIR com um pacote cheio de trabalhos para entregar aos professores.

Na época do PROHACAP, Cardoso afirma que eles não tinham celular, só telefone fixo e o telefone fixo tinha os dias e horários de 50% de desconto, então, combinava no domingo de ficar à disposição das 07:00 até às 10:00 para atendimento aos alunos do curso. Neste horário, o professor ficava disponível para esclarecer dúvidas por telefone e acredita que foi uma forma bem sucedida de ajudar os alunos porque eles aproveitaram bastante a oportunidade. Mesmo que alguns não pudessem ligar, mandavam sua dúvida pelo colega, ou utilizavam orelhão, porque nem todos tinham telefone fixo. Cardoso acredita que esta prática atendeu a necessidade de todos, era um dia tranquilo para o professor e para os alunos não era dispendioso.

Apesar de todos falarem dos ótimos professores que tiveram, também ouvimos relatos de experiências constrangedoras. Por exemplo, um ou outro professor não demonstrou compreensão com as dificuldades dos alunos, conforme depoimento de Pinho.

Eu me lembro muito bem do professor na disciplina de Didática da Matemática que fez um trabalho de pesquisa e o material que ele levou era muito pobre, muito pobre e uns temas que pra nós professores leigos, porque éramos considerados professores leigos, não tínhamos conhecimento daqueles temas. O material que passou para que a gente pesquisasse, as apostilas, que eram xerox de livros, não era nem apostila, era só xerox de livros que eles levavam pra gente, era muito pobre sobre o assunto. E na hora da apresentação, eu nunca esqueço disso... Há 16 anos atrás, com vinte e poucos anos, eu tinha maturidade e sabia me defender, mas eu tinha uma colega que tinha quase

60 anos. Eu comecei a falar, uma colega falou depois de mim e quando a minha colega de quase 60 anos, estava falando ele deu um grito, pediu pra parar, disse que a gente era um bando de incompetente, um bando de incapaz, que a gente não tinha capacidade para lecionar quanto mais estar fazendo um curso daquele. Foi muito constrangedora essa situação. (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016)

Ela acrescenta que teve outra situação desagradável na disciplina de Metodologia, que foi no mesmo estilo. Mas acredita que isto serviu para sua formação, na medida em que a levou a pensar na sua prática em sala de aula, porque enquanto professora deve cuidar para que esta situação não aconteça com o seu aluno. Tardif (2013) afirma que ao pensar no tipo de qualidades que seria desejável ou não para desenvolvermos enquanto professores lembramos da personalidade marcante de nossos professores, associadas a experiências positivas ou traumáticas. Ademais, Pinho considera que se deve levar em conta as dificuldades, medos e limitações dos seus alunos, tal como esclarece Tardif (2013, p. 130) o trabalho docente envolve estabelecer relações humanas baseadas “em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” e trabalhar positivamente essa dimensão afetiva.

Salvi e Dantas relatam o constrangimento que sofreram com os comentários de alguns professores. Entre eles, um professor lembrado pela frase “*só tem quatro células pensantes aqui*” e “*mulher é burra.*” (SALVI, depoimento oral em 02 ago. 2017).

O professor falava, assim “Só tem quatro células pensantes aqui”. Aquilo ali me deixava irritadiça. Ele me fez muita raiva, eu lembro a primeira aula, ele entrou na sala, e a nossa turma era bem dividida, tanto homem como mulher e ele chegou e falou, assim “Que porcaria que vocês estão fazendo aqui, um bando de mulher? Vocês deviam estar fazendo Português, Pedagogia; Matemática não é pra mulher! Eu sei que eu chorei aquela aula todinha, na hora do intervalo, eu chorei, chorei, chorei, e falei “Eu vou desistir”. O professor me fez muita raiva no primeiro ano, eu quis desistir, mas meu marido não deixou eu largar o curso. Eu cheguei em casa chorando e ele falou, assim “Não, você não vai desistir por causa dele, ele é machista! Amor, mostra para ele que você é melhor do que ele”. (DANTAS, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Burke (2012) sugere aprofundar questões de gênero que tratam sobre a invisibilidade das mulheres, “convenções dominantes sobre o gênero”, a vestimenta, a linguagem e papéis sociais adequados às mulheres (BURKE, 2012, p.86). O depoimento de Dantas revela o quanto ela sofreu ao se sentir ofendida por seu professor. Infelizmente, desmitificar o discurso que sugere que homens são naturalmente melhores ou mais capazes em Matemática do que as mulheres é um desafio ainda hoje. Em uma sociedade profundamente excludente e hierárquica como a nossa, na qual as mulheres durante muito tempo receberam educação disciplinar para serem boas esposas e mães, existem convenções que reproduzem a incompatibilidade das

mulheres com a Matemática. Schienbinger (2001, p. 312) explica que o mito existente ainda hoje de “ser matemático e ser mulher é incompatível” sustenta a ideia de que as mulheres não tem a “mente” para matemática, mas corpos para dar à luz para assumir seu papel social de mãe. Preconceitos dessa natureza reforçam a necessidade de serem evidenciados e combatidos os atuais mecanismos de exclusão de mulheres. Refletimos sobre essa problemática atual porque “para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição teve que ser cumprida: observar, analisar a paisagem hoje” (BLOCH, 2001, p. 67). Além disso, Bloch (2001) considera que no filme que o historiador tenta analisar, a última película é a única “intacta. Para reconstituir os vestígios quebrados das outras, tem a obrigação de, antes, desenrolar a bobina no sentido inverso das sequências” (BLOCH, 2001, p. 67). Nesse ínterim, “seria um erro grave acreditar que a ordem adotada pelos historiadores em suas investigações deva necessariamente modelar-se por aquela dos acontecimentos”. Portanto, a fim de compreender o problema, é necessário “prosseguir até o presente” (BLOCH, 2001, p. 66).

Refletimos sobre a diversidade na comunidade de professores de Matemática, na qual alguns profissionais “acreditam na educação matemática e tentam, de fato, levar a sério o que fazem”, mas ela também é composta, como sugere Miguel et al. (2004, p. 89) por “matemáticos conteudistas de última hora, moralizadores, arrogantes e inflexíveis, que se imaginam salvadores da pátria e legítimos proprietários e defensores do nível e do rigor da educação matemática da população”.

Ao contrário da atitude de discriminação desse formador, apontado por nossa depoente, deveríamos nos preocupar em tomar medidas para “romper com o estigma de a matemática ser uma disciplina difícil e privilégio de poucos” (FREITAS et al., 2005, p. 99).

Salvi também admitiu sua atitude de revolta ao ouvir o professor humilhar as mulheres que faziam Matemática.

Alguns dos professores do PROHACAP a gente via como monstros. Porque nós éramos professores, certo? Porque a gente via muitas coisas, passava muitas coisas e nós estudávamos dez horas por dia. E nós tínhamos um professor que faleceu, que dizia assim: Eu vou jogar para cima as provas e a que eu pegar e corrigir é a nota de todo mundo. Que falta de respeito! E alguns matemáticos mesmo tratavam mal as mulheres, hoje já mudou um pouco, mas eles desvalorizavam muito a figura feminina. Dizia para nós “o que vocês estão fazendo aqui?”, quantas vezes o professor falou isso, “o que vocês estão fazendo aqui? Tu é muito burra, mulher é burra”. Cara, era de você ficar revoltada. Ele dizia “mulher não é para fazer matemática, não”. Isso é falta de respeito! (SALVI, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Era de se esperar que os professores formadores conhecessem e pautassem sua conduta pelos Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002c) ao demonstrar atitudes condizentes com seu papel de encorajar e contribuir para o desenvolvimento da autoconfiança e uma autoimagem positiva do educando e respeito por si próprios e pelos outros. Ademais, concordamos com Freire (2001) ao assinalar que não há atuação docente transformadora sem que o mesmo demonstre rejeição a qualquer forma de discriminação.

As aulas de conteúdo matemático tratavam apenas de Matemática, segundo os depoentes. As questões pedagógicas eram discutidas apenas nas disciplinas didáticas, afirma Navarro (depoimento oral em 25 out. 2016). Nas disciplinas pedagógicas a turma discutiu bastante a questão da História da Matemática. Também, problematizaram algumas questões que os incomodavam enquanto licenciandos. *“Levantamos a questão de que dentro da graduação não existe relação entre teoria e prática, os professores não passam para gente, a questão de relacionar o cotidiano, a aplicação do que eu estou estudando aqui dentro do cotidiano”*. (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016).

As disciplinas pedagógicas eram todas muito parecidas entre si, com exceção de Língua Portuguesa e Metodologia Científica, considera Navarro.

Alguns professores, como Andrade afirmam que as disciplinas pedagógicas foram pouco trabalhadas. Ele justifica *“de disciplina Pedagógica eu não lembro porque eu penso que a nossa graduação foi específica, a gente pouco trabalhou com a parte pedagógica, entendeu? Essa parte, nós quase não tivemos.”* (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

Os depoentes ex-alunos reclamavam mais das disciplinas pedagógicas, segundo eles porque não se identificavam com estas e tinham preferência pela área de exatas. A exemplo de Navarro que não gostou muito das disciplinas de Metodologia Científica, Filosofia e Psicologia da Educação que são mais próximas do curso de Pedagogia. Ela acredita que *“as disciplinas pedagógicas acrescentaram muito, com certeza, mas, como eu vou te dizer? Não sou fã disso”*. (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016).

Felipe disse que padeceu muito em Legislação e Língua Portuguesa, disciplina que sempre teve mais dificuldades de aprendizado. A sua esposa é professora de Língua Portuguesa e precisou de bastante ajuda dela, mas a maioria das disciplinas pedagógicas era necessário ler e estudar muito. *“A História da Matemática nunca vou esquecer, porque a professora Cida botou a gente pra ler livros e mais livros, o bicho do curso todo foi ela”*. Mas admite que ela é uma ótima professora, bastante exigente. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Gomes considera que os alunos reclamavam das disciplinas pedagógicas porque todas elas: Metodologia Científica, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia eram complicadas para alunos de Matemática. Segundo Gomes, *“o matemático gosta da Matemática, da coisa exata, é isso, dois mais dois é quatro e pronto”*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Então, eles reclamavam da dificuldade, e faziam estas disciplinas por obrigação, mas eram conscientes de que elas eram necessárias no curso. Ela pensa que os professores nessas disciplinas foram razoáveis, mas não gostou muito delas porque não se identifica com a área. *“Porque a gente, como matemáticos não gosta muito daquele blá-blá-blá, não é? E a gente sabe que Filosofia mais é pensamento, é aquela coisa, Sociologia, então é mais complicado para a gente. Mas foi pouco tempo e a gente passou de letra”*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Os participantes do curso tinham suas preferências de disciplinas, maneiras de estudar, resolver exercícios, e muitos deles gostaram de aprender matemática, e elogiaram tais aulas, mas não reclamaram das didáticas, porém a maioria deles não achou essas disciplinas tão importantes para sua formação.

Cardoso acredita que os alunos não tinham muito conhecimento de como seria o curso e aceitaram as condições sem reclamar *“porque eram pessoas que não tinham informações, moravam isolados no sítio, a gente para eles era de outro mundo, quando chegava um professor universitário lá, praticamente, era um ‘deus’, era uma pessoa que sabia tudo”*, porque na época, os professores eram muito considerados. (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Então, eles não reclamavam, estavam satisfeitos com o curso. Eles também não tinham um parâmetro para comparar o material e o trabalho dos professores com outros.

Apesar destes comentários, Candido afirma que os alunos se queixavam da dificuldade que sentiam ao estudar Matemática no curso modular, em que havia muito conteúdo para pouco tempo de aulas. Cardoso assevera que *“o ensino era prejudicado”* por causa do tempo concentrado das aulas. *“O problema é que era muito corrido, dependendo do assunto, o aluno tem que ter tempo para absorver aquele conhecimento, não dá para aprender tudo numa hora só. Para aprender, precisa de tempo, de exercício para pensar um pouco”* (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Candido revela que os formadores adequavam seu trabalho para melhor atender os alunos de acordo com o tempo disponível.

Eles reclamavam da dificuldade, não é? Como sempre, Matemática é complicado. E reclama que está difícil, reclama que não está dando tempo, que está apertando demais e não sei o quê, essas coisas. E aí, quando um ou dois reclamavam, a gente fazia de conta que não ouvia, mas agora quando a maioria reclamava, a gente tirava um pouquinho o pé do acelerador. Faz parte do processo. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016).

As reivindicações existiram, afirma Pinho. Os coordenadores ouviram as reclamações da turma. O professor Aurélio foi o primeiro coordenador, mas ele faleceu e o professor Francisco que era muito pacato, muito tranquilo precisou ouvir as solicitações dos alunos. Apesar disso, as reivindicações não tiveram muito resultado e a turma resolveu ir mais preparada com materiais, entrava em contato antecipadamente com os professores, perguntava quais os livros eles usavam porque *“as reivindicações eram em vão. O professor Francisco ficava apavorado porque ele sabia que a gente ia chegar lá e já ia cobrar: - E as apostilas, não chegaram? E ele não tinha o que falar”*. (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016). A partir do segundo ano, não houve tantos problemas, o pessoal estava mais integrado e se ajudava mais.

Como já foi salientado, Felipe acredita que os alunos *“não eram de ficar reclamando, era de sofrer, meter a cara, e ir embora”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Eles tiveram dificuldades quanto ao material, conforme afirmou Pinho, mas eles tentaram encontrar uma solução. Como não tinham acesso a biblioteca, Felipe comprou livro de Cálculo e de Álgebra. A apostila não era suficiente para estudar e fazer todos os exercícios. Foi necessário adquirirem outros materiais e assim eles fizeram. Os professores disseram qual a bibliografia usavam e alguns deles compraram os livros. Felipe comprou o livro de Cálculo 1, outro colega comprou Cálculo 2, e outro Cálculo 3. Eles sentavam juntos para fazer os exercícios e trocavam os materiais.

A única fragilidade que Felipe percebeu no curso do PROHACAP foi a falta de material didático, porque seus únicos recursos eram a apostila e o professor. Para aprender uma disciplina de Cálculo de 100 horas não era suficiente o professor na sala por uma semana e uma apostila de 100 páginas, porque o livro de Cálculo tem 500 páginas. Eles sabiam que haveria dificuldades, por isso *“a gente corria atrás, pega aqui, pega ali ou vê lá, pedia para os professores livros, onde a gente acha, o que é que a gente pode fazer, isso e aquilo”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Eles tiveram um problema, mas ao invés de ficarem apenas reclamando, encontraram um meio de resolvê-lo.

As maneiras de fazer, as peripécias (cf. CERTEAU, 2014) podem ser observadas nos relatos do cotidiano acadêmico. Os professores cursistas encontraram meios de suprir algumas carências do curso: a falta de material foi resolvida com a troca de material entre eles, o pouco tempo para cursar as disciplinas e o limitado contato com os formadores foi driblado com a marcação de aulas extras, inclusive aos domingos, quando convidavam os professores para um churrasco da turma com resolução de exercícios, foram na residência de alguns

formadores solicitar ajuda, telefonaram ou viajaram até o campus da UNIR para terem momentos de orientações extraclasse com os formadores.

Os professores cursistas da capital que estudaram no campus da UNIR relatam que usavam livros da biblioteca, enquanto os do interior não tinham acesso a esses materiais.

Todos os alunos do PROHACAP receberam a apostila do curso. Segundo os colaboradores, era um material didático completo e o professor a seguia como se fosse o livro do curso. O professor elaborava o material, entregava para a Fundação Riomar, que reproduzia e levava para os alunos.

Cada aluno tinha a sua apostila, elas não eram partilhadas comenta Navarro, que acredita que o curso foi bem estruturado, pois forneceu material para todos.

Albuquerque selecionava o material para o PROHACAP dentro dos seus livros de Cálculo I, e informa que quando as aulas iniciavam todos tinham esse material em mãos para ser trabalhado de forma mais intensiva.

As apostilas eram baseadas nos livros que os professores utilizavam no curso regular, acrescenta Silva que pediu para xerocar as mesmas listas de exercício do livro que usava em Porto Velho. Ele recorda que usou o livro de Variáveis Complexas do Geraldo Ávila e o livro de Análise do Elon Lages Lima, como no regular. Análise I era metade do livro e a outra metade era ensinada em Análise II.

As apostilas eram as mesmas para todas as turmas porque a matriz curricular de todos os polos era igual. O professor que ministrava a mesma disciplina, em outra cidade, informava a Fundação Riomar para imprimir mais cópias do mesmo material, porque eles guardavam todos os materiais enviados em arquivos.

Pelos comentários dos colaboradores supomos que todos os professores elaboraram as apostilas com antecedência, a Fundação Riomar imprimiu e distribuiu para que no início das aulas as apostilas estivessem nos diversos municípios do interior. No entanto, Pinho nos informou que a Fundação muitas vezes não distribuía o material a tempo, inclusive quem normalmente entregava as apostilas eram os professores que carregavam as caixas com apostilas e outros materiais para os polos.

As apostilas do PROHACAP são intensamente defendidas pelos depoentes como um meio de apoio ao ensino modular, que trouxe possibilidades de agilizar o trabalho do formador, abrangendo todo o conteúdo de ensino, um dos objetivos iniciais do uso desses materiais.

Albuquerque disse que utilizava na íntegra a apostila do curso, mas complementava com outros materiais. Principalmente levava outras listas de exercícios e às vezes algumas

partes teóricas para disponibilizar na *xerox*. Todas as escolas tinham um espaço para *xerox*, e os alunos levavam recursos para estas cópias. Os outros materiais adicionais que levava era para aproveitar melhor o tempo que, segundo Albuquerque, era curto. Ele geralmente carregava uma bolsa grande com muitos livros, os alunos também levavam os livros que trabalhavam em sala e eles trocavam materiais, observavam a abordagem que os livros de educação básica tratavam os conteúdos e observavam como o livro do ensino superior tratava a mesma temática com outro olhar, então com mais materiais havia essas trocas.

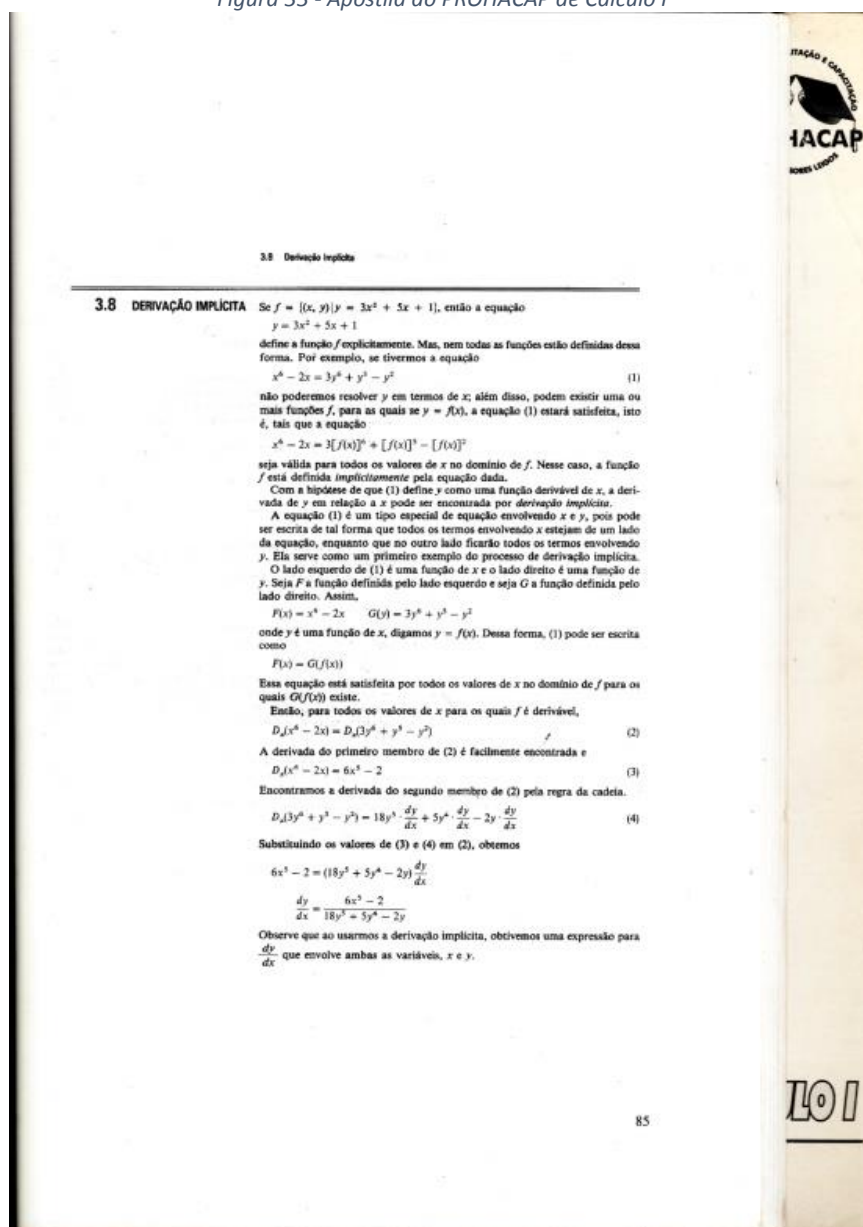
Cardoso explica que montou sua apostila baseado em livros. Pegou o conteúdo de um, a lista de exercícios de outro. Tinha um limite de até 50 páginas por apostila, por isso o material foi selecionado. As apostilas eram necessárias, porque não havia material nas escolas que sediavam o curso.

Era um negócio meio ilegal, porque a gente tirava cópia de livro... Então, era um negócio meio mal feito. Mal feito, no sentido de não ter referência, não ter crédito, não ter nada, a gente copiava um pouco de um livro, um pouco do outro, capítulo de outro, acrescentava algumas coisas que a gente não fez. Mas, o material era bom, só que de certa forma, era meio irregular. E naquela época, ninguém parava para pensar nesse tipo de coisa. (CARDOSO, depoimento oral em 3 nov. 2016).

As apostilas de Matemática que tivemos acesso eram todas *xerox* de livros, a exemplo de Cálculo que era *xerox* do livro de Leithold⁹⁷. Esse livro era indicado em outros cursos de Licenciatura em Matemática, a exemplo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que utiliza essa bibliografia desde a década de 1960, segundo o estudo de Fernandes (2011).

⁹⁷ LEITHOLD, Louis. **O Cálculo com Geometria Analítica**. Tradução: Cyro de Carvalho Patarra. São Paulo: Harbra, 1994.

Figura 33 - Apostila do PROHACAP de Cálculo I



Fonte: Apostila do PROHACAP

No caso da apostila de Probabilidade e Estatística, observamos na Figura 39 que ela contém dois números indicando a página 57 do livro xerocado e 21 da apostila, visto que a apostila era um recorte do livro e continha número de páginas reduzido.

Figura 34 - Apostila de Probabilidade e Estatística

$$Var[X] = \int_{-\infty}^{\infty} (x_i - \mu_x)^2 f(x) dx = \int_0^1 \left(x - \frac{3}{4}\right)^2 3x^2 dx = \frac{3}{80}$$

Desvio-padrão: $\sigma_{(x)} \sqrt{\frac{3}{80}} = 0,19$

2.14 COVARIÂNCIA E COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO

O grau de dispersão conjunta e de associação linear entre duas variáveis aleatórias podem ser avaliados pela covariância e coeficiente de correlação.

2.14.1 Covariância

Define-se covariância entre x e y como:

$$COV_{XY} = E[(X_i - \mu_x)(Y_j - \mu_y)]$$

Desenvolvendo-se os parênteses, obtém-se a fórmula prática:

$$COV_{XY} = E[XY] - \mu_x \mu_y$$

2.14.2 Coeficiente de Correlação

Define-se coeficiente de correlação entre x e y como:

$$\rho_{XY} = \frac{E[XY] - \mu_x \mu_y}{\sigma_{(x)} \cdot \sigma_y} \quad -1 \leq \rho_{XY} \leq 1$$

onde:

$$E[XY] = \sum_i \sum_j x_i \cdot y_j \cdot p(x_i, y_j) \quad \text{para } (X, Y) \text{ discreta}$$

ou

$$E[XY] = \int_{-\infty}^{\infty} \int_{-\infty}^{\infty} x \cdot y \cdot f(x, y) dx dy \quad \text{para } (X, Y) \text{ contínua}$$

Probabilidade e Estatística - Prof. Francisco Pinto 57 21

Fonte: Apostila do PROHACAP

O conhecimento matemático era bom e bem selecionado, segundo Bayer. Ele admite que os professores “*não conseguiam aplicar tudo, não é possível passar todo o conteúdo da disciplina, porque era só uma semana, não dava tempo, mas eles selecionavam alguns, faziam as apostilas e trabalhavam com elas, era muito bom*”. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Segundo Felipe, as apostilas eram boas, bem puxadas e resumidas, mas às vezes não tinha tempo de fazer tudo e eles passavam de atividade para os alunos terminarem em casa.

O único depoimento do não uso da apostila ocorreu nas aulas de Didática da Matemática, de Candido. Segundo seu relato, ele começou a ensinar com material lúdico, usou o disco das frações e mostrou o inteiro, a metade, explicou o disco todo das frações. Iniciaram a trabalhar com as operações de adição de frações e o professor perguntou "*um terço mais um terço*" foi tranquilo, mas "*um terço mais um meio*", foi um problema. A maioria somou numeradores e denominadores. Ele fez outra pergunta e ninguém sabia. Ele questionou a cada um dos alunos individualmente como fazia o exercício e a maioria queria somar numeradores e denominadores. Ele ficou com dor de cabeça, olhou de um lado para outro e não encontrou ninguém que soubesse resolver até que uma jovem senhora foi ao quadro e explicou da maneira correta. Mas os colegas da turma contestaram e disseram que estava errado, que não era assim. Ninguém acreditava que era daquela forma. Então o professor disse: "*Fechem essa apostila! Vocês brinquem com ela depois, porque agora nós vamos fazer Matemática e vamos aprender Matemática*". (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Ele parou a aula lúdica e começou a ensinar a Matemática básica, porque segundo ele, não adiantava trabalhar processos de ensino de Matemática, formas lúdicas de ensinar Matemática se os professores não sabiam Matemática. O curso iniciou com as operações de números naturais, inteiros, racionais e reais, as quatro operações, as frações, frações algébricas, ou seja, "*a Matemática pela Matemática*." (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Ao invés de um curso de Prática de Matemática, foi um curso de Matemática Básica. Ou seja, o planejamento da disciplina de Candido foi alterado pela necessidade dos alunos e apesar disso, ele acredita que muitos professores ainda não aprenderam o que deveriam aprender, dado a extensa quantidade de conteúdos.

Pelos relatos de experiências que os alunos contavam durante o PROHACAP, Albuquerque entende que a Matemática que tiveram no curso auxiliou os professores a lecionarem melhor em suas escolas. Segundo ele, seus alunos não tinham o conhecimento matemático necessário e o PROHACAP proporcionou a eles este conhecimento, específico e pedagógico, para que pudessem articular os conhecimentos para ensinar ao aluno.

O único relato que tivemos de aulas de conhecimento específico que não consideravam apenas o conteúdo de Matemática no curso, mas abrangiam formas de ensinar Matemática, foi exposto por Albuquerque. Ele relatou que, em suas aulas, eram frequentes as trocas de experiência de prática entre os alunos. Eles relatavam a maneira que explicavam os conteúdos matemáticos em sua sala de aula, vários alunos socializaram seus métodos de ensino. Ele pressupõe que, com estas discussões, o ensino não estava voltado só ao saber matemático, mas também ao processo de ensinar Matemática. Eles tinham um espaço para

apresentar os trabalhos e nestes momentos traziam muito a vivência de como ensinar Matemática, do jeito de ensinar, para que ensinar Matemática.

A gente tinha uma visão que estava formando um professor e o professor não se forma só conhecendo a Matemática, mas o processo de ensinar esta Matemática. Então a gente dava espaço pra isso também, a gente via neles assim esse brilho, vontade de querer aprender, não só as contas da Matemática pela Matemática, mas como trabalhar esta Matemática. Eram momentos riquíssimos. (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016).

Porém, os alunos não relataram troca de experiências docentes nas aulas. Segundo Felipe, estas ocorriam no intervalo.

Os ex-alunos também afirmaram que muitos deles tinham dificuldades em conteúdos matemáticos de Ensino Fundamental, como frações e equações do segundo grau. *“Tinha bastante colegas com dificuldades, porque você sabe que a Matemática básica, principalmente do 6º ao 9º ano tem muita gente que se perde. Quando ia resolver uma equação do segundo grau com soma de fração, nossa era uma loucura, uma loucura!”* (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016).

Acompanhar as explicações dos professores era tranquilo, mesmo para Pinho que precisava relembrar alguns conteúdos matemáticos do Ensino Fundamental. Ela disse que apresentou muita dificuldade no início do curso, mas na maioria das vezes entendia as aulas. Os momentos de dúvida estavam relacionados com alguma defasagem de conteúdo. Segundo Pinho, os alunos estudavam muito *“só para recuperar o atraso. Os professores disseram desde o início que a gente ia ter dificuldade na base, que a gente precisava correr atrás, buscar conhecimento, revisar”*. (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016). As aulas terminavam às 18 horas e depois disso alguns colegas explicavam adição e multiplicação de fração, potência, raiz quadrada para quem quisesse, e muitas pessoas tinham essas dificuldades.

Os professores formadores pareciam compreender que os professores leigos teriam dificuldades de Matemática básica e os incentivaram a estudar. Segundo Garnica (2008b, p.505) *“os professores muito frequentemente avaliam/classificam seus alunos pela “falta” de alguns conteúdos matemáticos que, segundo seus pontos de vista, já deveriam estar “armazenados”, “disponíveis para uso”*.” Essa postura parece refletir na linearidade dos conteúdos matemáticos, como se houvesse um encadeamento natural a ser seguido para seu ensino. Observamos que os depoimentos trazem a necessidade de os professores adquirirem o

conhecimento que lhes “faltava” e, muitas vezes, os formadores revisavam esses conteúdos para terem condições de ensinar novos conceitos.

Uma semana de estudo intensivo não era suficiente para a aprendizagem, então Pinho considera que durante seis meses os alunos ficavam estudando afastados dos professores, sem acompanhamento, por isso Pinho aprendeu a ser mais autodidata. Andrade confirma que o PROHACAP “*nos tornou autodidatas, aprendemos a estudar muito sozinhos*”. (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017). Pinho disse que precisava estudar muito sem auxílio do professor. “*Foi bem puxado o curso, teve desespero: - Será que eu vou dar conta? Será que eu vou conseguir fazer? Então teve tudo isso, mas tem que acabar e todos eram professores e precisavam do diploma*”. (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016).

Felipe também demonstrou interesse pelo diploma, inclusive com maior rapidez possível, por isso realizou algumas disciplinas no regular. Por meio desta tática, ele se formou um pouco antes como Bayer. As disciplinas pedagógicas foram difíceis, mas não as considerou importantes. Mesmo assim, comentou que questões aplicadas à nossa realidade, o contexto educacional rondoniense, não foram abordados no curso.

Pesquisas sobre outros cursos especiais realizados na Região Norte também apontam este problema. Pimenta (2002) que estudou o Programa Especial de Formação Docente – Rede Pública de Ensino do Estado do Amazonas/PEFD-RP realizado de 1995 a 1998 observa que o curso ocorreu por meio de transmissão ou extensão de conteúdos, ou ainda aula frontal⁹⁸, conteudista e sem a valorização ou conhecimento da realidade e necessidades dos alunos-docentes. Anjos (2009) investigou alguns projetos no Pará destinado a professores leigos. Sobre o Logos II, avalia que, apesar de ser realizado para professores rurais, os conteúdos não se adequaram ao público, os encontros não discutiram suas atividades docentes, nem consideravam suas experiências e dificuldades em sala de aula.

Silva valorizou o conteúdo matemático nas aulas do PROHACAP e segundo ele, a maioria dos alunos teve um aprendizado satisfatório, mas os que não aprenderam no curso, poderiam aprender depois na prática. Segundo ele, foi lançada a teoria e dependeria deles depois aprenderem no dia a dia o que precisam. “*Em geral, a gente na Universidade não aprende. Aprende mesmo é na prática*”. (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016).

No entendimento de Bayer, a graduação forneceu o título, mas o conhecimento básico depende do professor adquirir. Bayer enfatiza: “*O PROHACAP foi mais para habilitar os*

⁹⁸ Aula frontal é um tipo de aula dialogada, onde o professor explica a lei matemática.

professores que estavam sem formação e não para preparar eles para darem aulas. Eu acho que é isso”. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016).

Mas Gomes pensa diferente. Segundo ela, o PROHACAP a ajudou muito no aprendizado de Matemática básica e explica

No PROHACAP, eu lembro muito bem de trabalhar com produtos notáveis, que eu nem sabia o que era produto notável, mas eu sabia só que não relacionava uma coisa com o nome, mas como eu trabalhava em séries iniciais, quinto e sexto ano não tem produtos notáveis, ele vai vir no oitavo e nono. Então eu não tinha trabalhado isso ainda, mas trabalhei depois do curso e eu consegui explicar bem para os alunos. Então me ajudou? Muito. Muito, muito, muito mesmo. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

Segundo os colaboradores, não foi cobrado estágio dos professores leigos porque atuavam em sala de aula. A legislação que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio estabeleceu regras para a formação de docentes no nível superior participantes de programas que se destinam a suprir a falta de professores habilitados nas escolas, em caráter especial, em determinados locais e disciplinas.

Parágrafo único - Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subsequente. (Resolução CNE 02/1997, art. 5º, p. 2).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 designa estágio como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001, p. 10). A Resolução CNE/CP 2/2002 prevê a redução de até 200 horas de estágio para alunos que exercem atividade docente regular na educação básica (BRASIL, 2002). Conforme esse documento “No caso de alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas.” (BRASIL, 2002b, p. 11).

A Resolução CNE/CP 1/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena e constitui-se “de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2002a, p. 1). A Resolução CNE/CP 2/2002 estabelece que todos os cursos

superiores de graduação de formação de docentes para a atuação na educação básica devem possuir um total mínimo de 2800 horas. Para a integralização do curso são necessárias 1800 horas de atividades de ensino/aprendizagem, 200 horas para outras ações de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, execução das atividades científico-acadêmicas, 400 horas da prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado.

Pela Resolução CNE/CP 2/2002 “o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário”. (BRASIL, 2002b, p. 10).

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura (BRASIL, 1999) propõe que a prática em sala de aula deve ser considerada como espaço de formação do professor.

Dada a importância da prática na formação do docente, a organização curricular assegurará um tempo de permanência dos graduandos nas escolas do sistema de ensino, equivalente a 25% do tempo total do curso, uma vez que tanto a instituição formadora como as escolas se constituem desde o início, como espaços de formação teórica e prática, observando-se, pois, um regime pelo qual os estudantes alternem períodos de permanência nas escolas e nas instituições (BRASIL, 1999, p. 9).

O Padre Zenildo, coordenador geral do PROHACAP, esclareceu aos professores leigos como funcionaria o estágio, visto que não estava claro aos professores sua operacionalização. Segundo Dantas ele explicou: “*Quem já está dando aula de Matemática, traz uma cópia do diário, uma cópia do seu plano de aula, do seu plano de ensino que é para provar que você está na área. Agora, quem não está, tem que fazer um estágio supervisionado*” (DANTAS, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Bayer entende que os professores leigos eram profissionais que possuíam autonomia ao atuar em sala de aula e explica que “*o estágio, como a gente já estava atuando em sala de aula, não teve que fazer estágio supervisionado, não. Não cobraram da gente, entendeu? Aproveitaram a nossa prática. Era só um relatório.*” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Os alunos precisaram apresentar um material de estágio, elaboraram um relatório de estágio, mas não precisaram passar por uma inspeção. Não houve uma disciplina com observação dos planos de aulas e posterior avaliação da prática do professor em sala. Os estágios constavam das aulas que normalmente os cursistas tinham que lecionar com a entrega da documentação assinada pela direção da escola. Não houve uma avaliação da prática em si, apenas do relatório.

Felipe esclarece que atuava em sala de aula então contou como estágio. “*Estágio eu já dava aula. Aí já valia como Estágio*”. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Na época do Estágio, ele lecionava na escola onde hoje faz parte da equipe diretiva. Trabalhava com Ensino Fundamental e Médio, com Matemática para o nono ano, primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio.

O estágio não foi considerado importante para Gomes, pois já tinham experiência em sala e o estágio era para cumprir uma formalidade, “*porque nós já estávamos ministrando aulas, nós já estávamos dentro da escola, trabalhando Matemática, e o nosso estágio também não precisava ser aquela coisa, blá-blá-blá*”. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). O relatório do estágio de Gomes foi assinado por um professor de Matemática da mesma escola que ela lecionava. “*Então nós não fomos determinados a fazer o estágio por isso, porque a gente já estagiava, a gente já tinha observação, a gente já tinha liderança, então a gente já tinha tudo, todos os passos do estágio a gente já tinha, então não havia necessidade*”. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Essa declaração demonstra que, para alguns professores, o estágio era visto como uma necessidade para o cumprimento de formalidades do currículo, para meramente regularizar a situação dos professores que não possuíam formação específica para as aulas que já ministravam. (BARALDI, 2014).

Alguns professores leigos estavam em busca de uma adequação às exigências formais, mas consideravam que sua prática em sala de aula já expressava sua capacidade de lecionar. Segundo Baraldi (2014, p. 217), “parece ser “natural” a procura por esses cursos para uma “formalização” que se aparta de uma “formação”.” Essa autora argumenta que “a prática que o professor exercia – e que muitas vezes inviabilizava sua formação em cursos regulares – poderia ser considerada, então, como suficiente para essa mesma prática.” (BARALDI, 2014, p. 217). Toillier (2013) aponta que no interior do Paraná e no interior de São Paulo na década de 1990 havia cursos especiais de formação de professores de Matemática nos quais as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio podiam ser validadas com a atuação em sala, o que impediu a discussão dos professores sobre suas práticas.

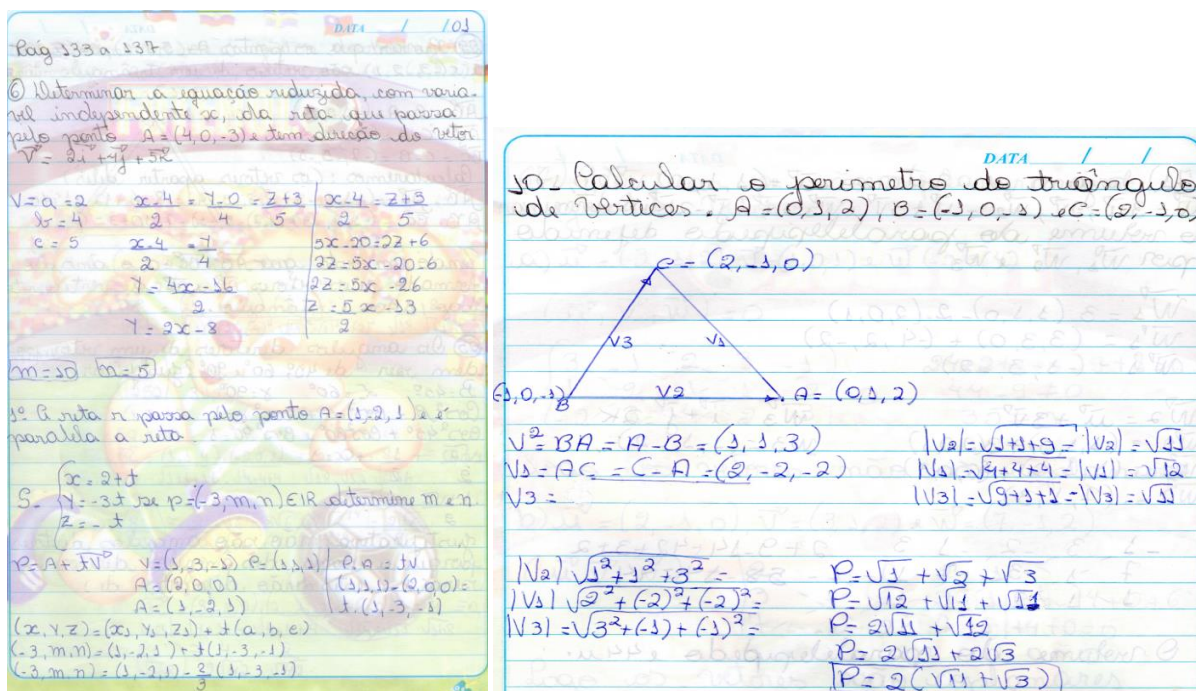
As Diretrizes Curriculares definidas pelo CNE/CP1/2002, em seu Artigo 12 afirmam: § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. E no Artigo 13 § 1º destacam que “A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (BRASIL, 2002a, p. 6).

Apesar de argumentarem sobre sua experiência enquanto professores, os mesmos não possuíam licença para lecionar e esta seria adquirida cumprindo-se as exigências legais, que incluíam a realização de estágio. Todos sabiam da necessidade de concluir o curso, pois “a licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação”. (BRASIL, 2002, p.2). E essa licença estava condicionada a obrigatoriedade das 300 horas de prática de ensino que são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e no Parecer CNE/CP 9/2001. No caso deles, por estarem em efetivo exercício, o estágio curricular supervisionado poderia “ser reduzido, no máximo, em até 200 horas.” (BRASIL, 2002, p. 11).

Tardif (2013, p. 286) reconhece que a prática profissional em momento de estágio “torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes”. Assim, consideramos esse um momento importante da formação no qual “o Estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente. Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças”. (KULCSAR, 1994, p. 65).

Os materiais do curso que tivemos acesso, - atividades intermodulares resolvidas dos alunos e folhas de exercícios resolvidas pelos alunos em aula – são vestígios que nos apontam que as atividades avaliativas eram baseadas em exercícios. Trazemos um recorte de um trabalho realizado pelos alunos, parte de uma lista de exercícios.

Figura 35 – Atividades do PROHACAP



Fonte: Arquivo pessoal de Sousa

Navarro percebeu que as aulas eram muito similares entre si. Ela enfatiza que “os professores seguiam uma rotina, eles ministravam o conteúdo, de forma expositiva, tiravam dúvidas, passavam a lista de exercícios. Tinha que fazer os exercícios do jeito deles. Sempre assim”. (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016).

Navarro afirma que tenta ensinar diferente do que a maioria dos professores do PROHACAP, porque ela oferece liberdade aos seus alunos, cada um pode conseguir chegar ao resultado do seu jeito, porque existem vários métodos, e alguns raciocinam de uma maneira, outros têm outro caminho, totalmente diferente e chegam ao mesmo resultado e ela consegue respeitar isso, hoje. Este foi um aprendizado para ela, ver que é necessário respeitar o raciocínio dos alunos. A maneira de ensinar de Navarro reflete um pouco do seu modo de ser, pois “as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. (NÓVOA, 1995, p. 17).

As aulas eram praticamente a mesma coisa em todas as turmas, afirma Cardoso (depoimento oral em 03 nov. 2016). Segunda-feira era aula expositiva praticamente o dia todo, porque concentrava a parte teórica no início e deixava os exercícios para o final do curso. Ao longo da semana diminuía a parte teórica e aumentava o tempo para exercícios. Então, a teoria na segunda era até às 15 horas, na terça, era até meio-dia, cada dia o horário

dos exercícios aumentava de tal forma que na sexta-feira, praticamente, era só exercícios para eles praticarem. Cardoso compreende que concentrando a parte teórica no começo, tinha mais tempo para eles exercitarem, era mais fácil de compreender e as aulas rendiam mais.

Albuquerque relata que sua aula era expositiva pela manhã, e a tarde tinha resolução de exercícios em grupos. Mas *“era uma corrida contra o tempo, era pouco tempo e muito conteúdo.”* (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016). O professor convidava alguns alunos para irem ao quadro fazer a correção e nestes momentos outros alunos também poderiam contribuir com aquela resolução. O professor percebeu que eles gostavam de participar das resoluções e ficavam motivados ao visualizarem seu aprendizado.

Sousa assevera que *“estava toda hora pensando: eu tenho tantos minutos, vou fazer isso e isso [...] era uma máquina a cabeça da gente para poder dar o conteúdo”* e baseava todas as suas aulas em exercícios que contemplassem o currículo exigido. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Para Candido, as aulas em todas as cidades eram a mesma coisa. O professor chegava com as apostilas, o material de limpeza, se apresentava na sala, passava todo o seu roteiro do curso: *“tal dia vou fazer isso, tal dia e tal dia. Tudo cronometrado. Entregava o material e estava pronto para começar”*. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Os alunos se apresentavam, para o professor ter uma noção de onde eram, e saber seu público-alvo, criava um roteiro na cabeça e seguia.

Segundo Tardif (2013), o professor possui um saber-fazer proveniente de sua própria prática e a partir disso, ele estrutura e a orienta as suas decisões. O professor assume sua prática segundo os significados que ele mesmo lhe dá, por possuir esses conhecimentos de seu saber-fazer.

Segundo nossos colaboradores, com algumas exceções, as ementas eram seguidas, os trabalhos eram cobrados e realizados, as horas eram cumpridas porque os professores e alunos seguiam o regulamento do PROHACAP.

Ao tentarmos compreender os depoimentos de nossos colaboradores sobre sua formação por meio do PROHACAP, um elemento de destaque que se configurou foi o uso do tempo relógio para determinar prazos para a ementa ser cumprida, estabelecer cronogramas de avaliação, entrega de trabalhos, realização de tarefas, entre outros. Mas depreende-se também dos relatos dos professores uma preocupação para com a falta de tempo para que ocorra a aprendizagem.

Segundo Tardif (2013) o tempo acadêmico é um tempo social e administrativo controlado, organizado de forma burocrática porque é escalonado, planejado e ritmado

obedecendo a ciclos regulares e repetitivos. É extremamente constrangedor para os professores seguirem esta estruturação temporal determinada pela academia, porque os obriga a continuar seguindo sempre em frente este ciclo coletivo e abstrato, sem considerar o ritmo de aprendizagem dos alunos.

A única professora citada que realizou uma atividade diferenciada foi a professora Aparecida Augusta da Silva, que segundo Bayer foi ótima porque a aula de Geometria *“me deixou pensando, serviu para nós melhorarmos nossa aula, ela teve um trabalho diferente, uma metodologia, assim, bem de aplicação, bem prática, teórica aliada à prática vamos dizer, é uma professora que me fez lembrar das aulas significativas.”* (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Segundo Bayer, a aula dela saiu do comum, que era resolver uma bateria de exercícios, para ministrar uma aula prática, que foi *“um show”*. Ela explicou Geometria Espacial, mostrou as propriedades com uma pirâmide e uns canudinhos. Ele enfatiza que ela é *“uma professora que marcou, porque aquilo me encantou, de ver aquilo que eu também poderia aplicar. E eu aprendi Geometria Espacial, deu um bom embasamento, e foi bom, e ela realmente se destacou bastante”*. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016).

Pinho também falou desta aula de Geometria Espacial e é o único relato de aula mais dinâmica, dentro da Matemática que ela lembrou. A professora levou as figuras geométricas espaciais em 3D para os alunos olharem, pegarem e analisarem. Ela gostou bastante, mas considera que abstração nesse nível, é bem definida e funcionou apenas como uma ilustração. Mas, pelo que recorda, com os outros professores as aulas eram com abstração, eles estudaram as teorias, os teoremas, realizaram exercícios, calcularam derivadas e integrais.

As avaliações não ocorriam de maneira igual em todas as disciplinas, variava de acordo com o professor e as negociações realizadas com cada turma. Cardoso explicou como ele combinava com os alunos o cronograma, com atenção especial à avaliação. O normal era iniciar a disciplina na segunda e fechar no sábado, com a avaliação. Mas ele considerou que se estivesse no lugar daqueles alunos, não conseguiria aprender tudo em uma semana, então sugeriu para a turma voltar lá num domingo, aproximadamente 40 dias depois que terminassem as aulas, para tirar dúvidas e depois voltar no próximo domingo para aplicar a prova. Ele se disponibilizou a fazer isso com seu dinheiro porque desejou que os alunos aprendessem.

Alguns professores como Silva, relataram que a avaliação era no último dia da disciplina. Após o término da prova, corrigia e dava a nota do aluno na hora. A nota dos trabalhos era entregue no próximo encontro modular.

Pelas normas de ingresso no PROHACAP, no Art. 15 “o discente será avaliado conforme as normas existentes na UNIR, respeitadas as formas e critérios de instrumentos de avaliação estabelecidos pelo docente da disciplina”. (UNIR, COSEPE, 1999)

Cada professor escolhia o seu padrão de avaliação. Assim, Candido desenvolvia 80% dela no decorrer do curso. Geralmente ele utilizava a tática de todo final de dia passar uma atividade diferente como avaliação, ou deixava uma atividade para eles estudarem e no dia seguinte fazia uma avaliação, escrita ou com perguntas e respostas orais, para eles explicarem o que viram no dia anterior e no último dia de aulas fechava com uma avaliação escrita.

Albuquerque fazia pelo menos duas avaliações individuais na semana de aulas. E o trabalho intermodular valia 40 pontos e era em grupo. Com a primeira avaliação, ele compreendia como proceder a partir das dúvidas dos alunos, para sanar as deficiências percebidas e finalizava a disciplina com uma avaliação escrita.

Alguns professores, como Albuquerque, que acreditavam no aprendizado por meio do trabalho intermodular determinavam 40 pontos para esta atividade, outros como Silva e Cardoso destinavam um ou dois pontos para o trabalho modular, por entenderem que esta atividade era realizada mais por norma do projeto para cumprir a carga horária do curso.

As provas eram todas individuais e sem consulta. Para garantir que as provas fossem individuais alguns professores passavam provas diferentes. Mesmo assim, Bayer nos conta que ao espiar a prova da colega resolveu apagar a sua resolução e refazer conforme a colega, mas a resolução dele estava certa e a dela não. E errar essa questão fez muita diferença. Ele disse: “*fiquei em repositiva por não acreditar em mim, acreditei na colega*”. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Mas depois ele estudou e acertou todas as questões da repositiva.

Grotti conta que viveu uma experiência única na sua formação ao realizar uma avaliação de Cálculo:

Eu lembro, inclusive foi Cálculo II. O professor foi aplicar uma prova à noite para nós e acabou a energia, eu estava no meio da prova e nós estávamos numa escola sem recursos e daí nós colocamos as carteiras no pátio e ele ligou os faróis do carro e nós terminamos a prova de Cálculo à luz dos faróis do carro dele. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016).

Essa experiência também foi marcante para o professor que ministrou Cálculo nestas condições:

Lembro de um fato pitoresco que aconteceu. Eu estava em Pimenta Bueno trabalhando na disciplina de Cálculo e na hora que eu estava aplicando uma prova já no final da disciplina, todo mundo estava pronto para ir embora depois da prova, faltou energia. “Ah, não vai chegar energia”

no meio de uma prova. Gente, o que é que eu faço? Disse: “ah, meu Deus do céu”, aí eu olhei para um lado, olhei para o outro e falei: “Gente, é o seguinte, olha. Vamos para o estacionamento, todo mundo vai levar uma cadeira lá, vamos acender os faróis dos carros”. Certo? Fui lá e acendi o farol do meu carro para todo mundo. Olha a minha cabeça! Precisei tomar essa iniciativa. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Esse professor teve criatividade frente a uma situação imprevista. Ele trabalhou no interior, em um local sem gerador de energia e, na falta de luz, ele criou uma tática para resolver seu problema, entendida como “artes de fazer” (cf. CERTEAU, 2014) e evitou que os alunos tivessem que retornar outro dia para a realização da avaliação. Barroso Junior percebe que frente às condições adversas a que era submetido *“tinha que ter criatividade. Em nosso caso, a solução encontrada foi essa.”* (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017). A avaliação realizada sob a luz de faróis foi para nós uma surpresa. A pesquisa historiográfica, segundo Bloch (2001, p.115) está aberta a surpresas. Se fosse “uma ciência que se limitasse a constatar que tudo acontece sempre como se esperava não teria uma prática proveitosa, nem divertida.”

Em geral, os professores encerraram a disciplina com uma avaliação e os alunos eram aprovados com notas em torno de 70, afirma Silva (depoimento oral em 29 nov. 2016). As notas na UNIR são de 0 a 100, e eles tiravam um pouco acima da média. A maioria dos alunos era aprovada com 70, ou um pouco mais. Mas alguns alunos com dificuldades em Matemática tiravam 60, que é a nota mínima de ser aprovado.

Silva afirma que se algum aluno não atingia o mínimo para ser aprovado, ele era reprovado, porque se *“o aluno não queria nada, a gente reprovava mesmo”*. O mais interessado estudava e era aprovado. Os alunos que eram reprovados realizavam novamente a disciplina no curso regular. (SILVA, depoimento oral em 29 nov. 2016).

As normas de ingresso no PROHACAP em seu Art. 16 estabelecia esta possibilidade: *“O aluno do programa que ficar reprovado nas disciplinas, poderá cursar a mesma de forma semi-presencial ou nos cursos regulares da UNIR, desde que haja vaga e compatibilidade de conteúdos”*. (UNIR, CONSEPE, 1999).

Mas Sousa entende que a avaliação para eles deveria ser diferente, pelas condições oferecidas, e principalmente pelo objetivo do curso nestes moldes.

O objetivo subliminar de um curso como esse era certificar o aluno professor não é? Como avaliar uma aprendizagem que você sabe ser humanamente impossível? Então o que a gente queria? Que eles soubessem dar aula no 1º e 2º grau. Não é verdade? Então a gente não ia exigir muito. (...) Passava trabalho para eles fazerem em casa (...) Porque durante a aula, eles não tinham condição de fazer prova. Ficavam muito cansados. Eles dormiam no chão. Acordavam cedo, sem alimentação. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Sousa destaca que a avaliação do regular é de uma forma e a avaliação do PROHACAP era de outra porque todas as características do curso são diferentes. Então no PROHACAP *“eu não dava zero, eu dava tanto quanto ele precisava, entendeu? Porque eu estava valorizando o crescimento dele e não uma aprendizagem que humanamente não vai acontecer.”* (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

As notas das avaliações escritas não eram um determinante para Sousa, ela demonstra desejo de valorizar o crescimento do aluno. Cury (2001, p. 23) questiona: “A avaliação em cima das respostas da prova está dando a informação sobre as reais capacidades do aluno? Seguramente, não!” Para a autora, esse tipo de ensino que baseia a avaliação somente em provas individuais sem levar em consideração a aprendizagem mediada pelo convívio social considera apenas o desenvolvimento já atingido e, o processo de avaliar deveria ser mais amplo.

No entanto, as avaliações escritas eram aplicadas, até mesmo por conta das regras do PROHACAP de cobrar atividades intermodulares. Sousa conta que explicava algumas questões fáceis nas aulas e ao elaborar a prova escolhia pelo menos uma destas questões mais fáceis que eles entenderam e colocava na prova, mas no trabalho intermodular para ser feito em casa e entregue depois, cobrava também as questões mais difíceis. Ela sabia que eles iam copiar ou pedir para outra pessoa resolver, mas era uma tentativa de que, pelo menos eles entrassem em contato com aquele conteúdo. *“Em vez de dizer: eu nunca vi isso! Dizer: ai que coisa horrôsa, eu estudei isso! Para pelo menos poder dizer isso.”* Na visão dos formadores, os professores concursados que ensinavam Matemática no Estado há anos sem formação específica de Matemática iam continuar lecionando, com ou sem a conclusão do PROHACAP. Dessa forma, ofereceram um curso que lhes oportunizou uma formação possível dentro desse contexto e, nele a forma de avaliar tinha de ser diferenciada. Sousa explica que

A gente não ia reprovar um aluno desse. Como eu ia reprovar um aluno que levantou cedo para a aula, chega lá com um isoporzinho com o almoço para as crianças com um pedaço de pão. Eu vou reprovar esta pessoa? Como é que eu posso, né? Se pelo menos eles tivessem o ambiente, o suporte, mas não estavam tendo nada para poderem assimilar. Então como que eu ia reprovar? (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Mesmo assim, as avaliações não foram fáceis, segundo Bayer. Ele recorda que ficou de prova repositiva de Geometria Espacial e em Cálculo I. Felipe afirma que os professores

nunca levavam só um tipo de prova. Eles eram exigentes e elaboravam três, quatro modelos de prova. Então eles podiam estar bem do lado do colega, porque as provas eram diferentes. E nem precisava pensar em ‘colar’ do colega.

Pinho considera que todas as provas eram difíceis, tinha muito conteúdo para estudar e muitos exercícios para resolver. “*Em Variáveis Complexas com o professor Marlos (Albuquerque) era uma loucura!*” Ela acredita que se dedicaram muito e conseguiram aprender, mas tinham que estudar bastante.

Estas provas era uma loucura! Eu sempre disse assim: - Eu vim pra aprender! Quando a gente estudava uma disciplina em uma semana: segunda, terça, quando chegava terça eu tinha muita coisa pra estudar. Eu e a minha amiga Rosângela de Urupá começava a estudar, de terça pra quarta a gente ia dormir 2 horas da manhã, de quarta pra quinta a gente ia dormir 3 horas da manhã e ia assim. Depois fazia a prova individual. (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016).

Segundo Pinho, apenas nas disciplinas de Sociologia, de Filosofia era mais tranquilo porque era prova de pesquisa, e avaliação de resolver um questionário em dupla. As disciplinas de exatas, de Cálculo, Análise, não tinham prova em grupo, os professores “*não davam essa moleza*”. (PINHO, depoimento oral em 07 out. 2016).

Grotti não percebeu diferença entre as cobranças do curso regular e do curso modular. Os professores entendiam as problemáticas dos alunos, a falta de tempo, questão de deslocamento, e logística. Eles entendiam estas limitações, mas não eram mais flexíveis por causa disso. As cobranças eram as mesmas do curso regular.

Bayer considera que todos os professores tinham responsabilidade e seriedade. Ele relembra que Cardoso elaborava a avaliação e entregava uma folha de papel almaço carimbado. Ele cobrava o desenvolvimento e todo o rascunho. Ao término da prova, tinha que entregar a avaliação e o rascunho, era bem sistemático. Depois corrigia a prova e entregava aos alunos com várias observações, tinha anotações de tudo, de como tinha que ser feito.

Mas Cardoso revela que “*evitava reprovar e, também, se reprovasse, a pessoa perdia o curso, porque todo mundo era de fora, e para poder vir fazer aquela disciplina de novo era difícil*”. Alguns reprovaram, mas “*só quando não tinha jeito, que tem gente de todo tipo, tem gente que nem ajudando, vai.*” (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Mas o aluno teria sérios problemas se reprovasse porque se morasse a 100 quilômetros do campus da UNIR, dependendo do local não teria como ele cursar no regular e trabalhar, a não ser que se mudasse.

Os cursistas compreendem que houve pouca reprovação no curso, Bayer recorda que apenas um colega reprovou em uma disciplina, mas ele pagou a disciplina no curso regular da UNIR. Navarro também recorda que poucos alunos reprovaram.

Em outros Estados, também ocorreu baixo número de reprovações em cursos emergenciais de formação de professores. Carvalho (2012) assevera que no Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (PEFPEB) do Acre (2002-2006) ocorreu um movimento para salvar o aluno da reprovação, com atendimentos acadêmicos que tentaram recuperar aqueles com maior dificuldade. Também houve a possibilidade de fazer a disciplina no curso regular ou ainda, ao final do curso, com o reoferecimento da disciplina.

O encerramento do PROHACAP ocorreu à medida que as turmas se formaram e os contratos foram encerrados, segundo Albuquerque (depoimento oral em 18 out. 2016). Eles concluíram todos os convênios, as turmas se formaram e Albuquerque acredita que um número suficiente de professores que precisavam dessa formação foram atendidos.

Grotti observou que os alunos do PROHACAP sofreram preconceito porque ouviu o uso de termos pejorativos para designar o PROHACAP. Julga que isso ocorreu porque o PROHACAP foi um processo de capacitação em massa, e por ser um projeto grandioso algumas coisas saem do controle, como por exemplo, tiveram que contratar profissionais que não eram da UNIR para lecionar e não houve tantos profissionais qualificados para atuar como docentes. Este preconceito na maioria das vezes era de professores já graduados que viram com desdém os colegas que se capacitaram via PROHACAP. Naquela época, Grotti percebeu que os professores que fizeram PROHACAP sofreram preconceito, não sendo bem vistos por alguns, no entanto, hoje não existe tal problema, porque as pessoas que fizeram o PROHACAP estão quase todos aposentados ou se aposentando.

Andrade não percebeu preconceito no interior porque nesses locais praticamente todos eram leigos que só tiveram oportunidades de formação em cursos neste formato. Analisando seu percurso formativo observamos que os seus estudos formais desde a Educação Básica foram em cursos especiais, no supletivo, PROFORMAÇÃO e PROHACAP, tanto que ele afirma: *“o curso à distância sempre foi ‘a minha praia’”* (ANDRADE, depoimento oral em 9 ago. 2017).

Quanto ao preconceito observado ou sentido pelos colaboradores em relação ao PROHACAP, existem muitas percepções diferentes. Alguns entendem que não houve preconceito algum, enquanto outros destacam preconceito dos colegas professores, e alguns observaram preconceito dos alunos do curso regular, mas também há os que perceberam preconceito dos professores formadores. Até mesmo existe relato de que todo mundo falava

mal do PROHACAP. Como a subjetividade está presente em todos os depoimentos, e sabemos não ser possível relatar o que aconteceu, nos limitamos a compreender e interpretar os relatos para elaborarmos uma versão histórica desta formação. A análise que empreendemos busca atribuir significados, envolve estudar, questionar as fontes, lhe fazer emergir sentido. (GARNICA, 2008a). Assim, ousamos pensar que houve preconceito de algumas pessoas em relação ao processo de formação via PROHACAP, não apenas de alunos do curso regular, como de professores já graduados e professores da UNIR. E, por que não pensar que pode ter havido preconceito de outras pessoas, até mesmo de alguns alunos cursistas em relação ao PROHACAP ao pensar que lhes foi oferecida uma formação menor?

Candido afirma que alguns professores da UNIR *“não acreditavam no programa e falavam que esse PROHACAP está parecendo uma farsa. O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”*. (CANDIDO, depoimento oral em 31 ago. 2016). Mas Candido acredita que isso ocorreu porque os professores compararam o PROHACAP com o curso presencial, e ele pensa que não tem como comparar porque são cursos diferentes.

Apesar disso, todos os colaboradores, direta ou indiretamente realizaram comparações entre os dois cursos. Afinal, ambos foram realizados pela UNIR, possuíam basicamente o mesmo corpo docente e exatamente a mesma grade curricular. Quanto ao padrão de qualidade do curso, o PNE (BRASIL, 2001, p.80) na meta 10.3 determina que os cursos especiais formação de professores oferecidos no interior dos Estados devem possuir o “mesmo padrão dos cursos oferecidos na sede, de modo a atender à demanda local e regional.” As comparações surgiram quanto ao padrão de qualidade, mas acreditamos que essa questão deveria ser tratada com maior cuidado, pois apesar dos elementos em comum apontados, eles possuem distanciamentos que não podem ser desconsiderados.

Assim, Candido afirma que não é possível fazer relações entre programas, porque cada programa tem a sua demanda, a sua estrutura e o seu objetivo. Se tivermos outro programa emergencial de formação será realizado de forma diferente, porque hoje as exigências são outras, tanto pedagógicas quanto financeiras.

Felipe reconhece que havia preconceito dos seus colegas de trabalho, decorrente de comparações com outros cursos de graduação. Eles fizeram cursos regulares em outros Estados, vieram para Rondônia formados e falavam do PROHACAP: *“- isso aí é um meio de habilitar, isso aí vocês não vão aprender nada!”E virou aquela confusão toda*”. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). Mas Felipe diz que não era um curso só para habilitar. Ele sabe que muitos professores fizeram o curso por fazer, só que o curso de Matemática exigiu muito, e questiona se fazia sentido um professor fazer um curso por *“quatro anos, estudar*

todas as suas férias e fazer por fazer? Não tem como, não é?” (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Todos queriam concluir, era um sonho ser habilitado, segundo Bayer, mas ele “*ainda tinha a preocupação de saber se o diploma ia vir pelo PROHACAP e teria assim, alguma discriminação, se não fosse diploma da Universidade de Rondônia, entendeu?*” (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016). Mas ele ficou tranquilo ao saber que o curso foi validado pela UNIR.

Na mesma direção, Dantas afirma:

E o pessoal ficou com receio por causa do diploma. No nosso diploma ia vir atrás “Turma do PROHACAP”. O povo não queria diploma diferente, eu falei, assim “Independente, se vai vir como turma do PROHACAP ou não, eu quero o meu diploma”. Eles argumentaram que isso faria com que a gente fosse discriminada: “Ah, é do PROHACAP, ‘ixe’, nem valeu”. Mas, eu fiz, eu tenho o meu diploma, se é do PROHACAP ou não, eu tenho o meu diploma. (DANTAS, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Dantas queria seu diploma porque ele se constituiu em um importante documento, “o diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença”. (BRASIL, 2002, p. 2).

No verso do diploma de Bayer está escrito Fundação Universidade Federal de Rondônia e também “Programa de Habilitação e Capacitação de Professor” o identificando como aluno do PROHACAP. Esclarecemos que Bayer nos mostrou seu diploma e histórico escolar com orgulho de ser formado em Matemática pelo PROHACAP.

Figura 36 - Verso do diploma do PROHACAP

CURSO : LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA Reconhecido pela Portaria n.º 1280/99 MEC 23/08/1999 DOU 24/08/1999 Programa de Habilitação e Capacitação de Professor Alvorada D'Oeste - RO	
MEC - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA Diploma Registrado sob nº <u>657/2004</u> Livro <u>001-3</u> : Folha <u>132</u> em <u>20/12/2004</u> Processo Registrado sob nº <u>00783/2004</u> DRD - DIVISÃO DE REGISTRO DE DIPLOMAS VISTO: <u>Glacineide M. de Souza</u> Diretor(a) da Dirca Glacineide Marques de Souza Dir Exercicio- DIRCA- UNIR Post. 859/GR de 23/07/04	

COPIA
 Esta fotocópia é reprodução fiel do anverso e verso do original
 apresentado. Dou 16
 Jil Patana-Rondônia, 22 de agosto de 2007.
 Em Teste
 Lúcia Regy Muniz Corlaço - Notária
 Nota
 Emolumentos: R\$114, Quota: R\$0,11; Salo: R\$0,55

Fonte: Arquivo Pessoal de Bayer

As normas de ingresso no PROHACAP já informavam pelo Art. 22 do Regimento do Curso que “os diplomas serão expedidos pela UNIR, após registrados pela DIRCA” (UNIR, CONSEPE, 1999). Além disso, afirma “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)”. (Ibidem).

Todos os colaboradores concordaram que: “A evasão foi quase zero, no curso”. Segundo Silva, houve pouca evasão e ele não se recorda de nenhum caso, ao contrário do curso regular no qual a evasão é muito maior. Ele considera que o pessoal do modular tem oportunidade de estudar no período de férias sem precisar desistir do emprego, enquanto os alunos do regular, às vezes, abandonam o curso para trabalhar. Também observa que, sendo mais maduros e atuantes no magistério, estavam interessados em terminar o curso.

Barroso Junior sugere que muitos alunos do Curso Regular, ao contrário dos Prohacapianos não se imaginam como professores. Declara que *“um dos problemas é o de não querer ser professor e também o de não se identificar com o curso, são dois questionamentos que faço no primeiro dia de aula e, as respostas não são boas”*. (BARROSO JUNIOR, depoimento oral em 10 ago. 2017).

Sobre a evasão do PROHACAP, Sousa comenta que *“nenhum desistiu. Nem morrer, não morriam”*. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015). E para continuarem no curso, um ajudava o outro e ela também ajudava para que os alunos não desistissem.

Apesar de existirem alunos com muitas dificuldades em Matemática, eles sofreram e estudaram muito, mas terminaram o curso porque precisavam, pela necessidade de se formar, observa Felipe. Todos *“eram maduros, estava pra lá do meio da idade, então tinha que se formar, tinha que ser alguém”*. Esta foi a razão da pouca evasão na turma. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Todos os colaboradores demonstraram alegria e sensação de missão cumprida ao término da graduação. Nas palavras de Grotti *“Quando eu me formei, foi um alívio. Eu acho que todo graduando de Matemática, quando termina, ele se sente aliviado porque é uma carga muito pesada, a graduação no curso de Matemática”*. (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Como se o sofrimento fizesse parte deste percurso, ou seja, *“sofre muito, mas se redime na dor. É como um parto: é necessário passar pelo crivo da dor para depois aliviar-se vendo à frente uma nova criança no mundo”* (LISPECTOR, 1999, p. 48).

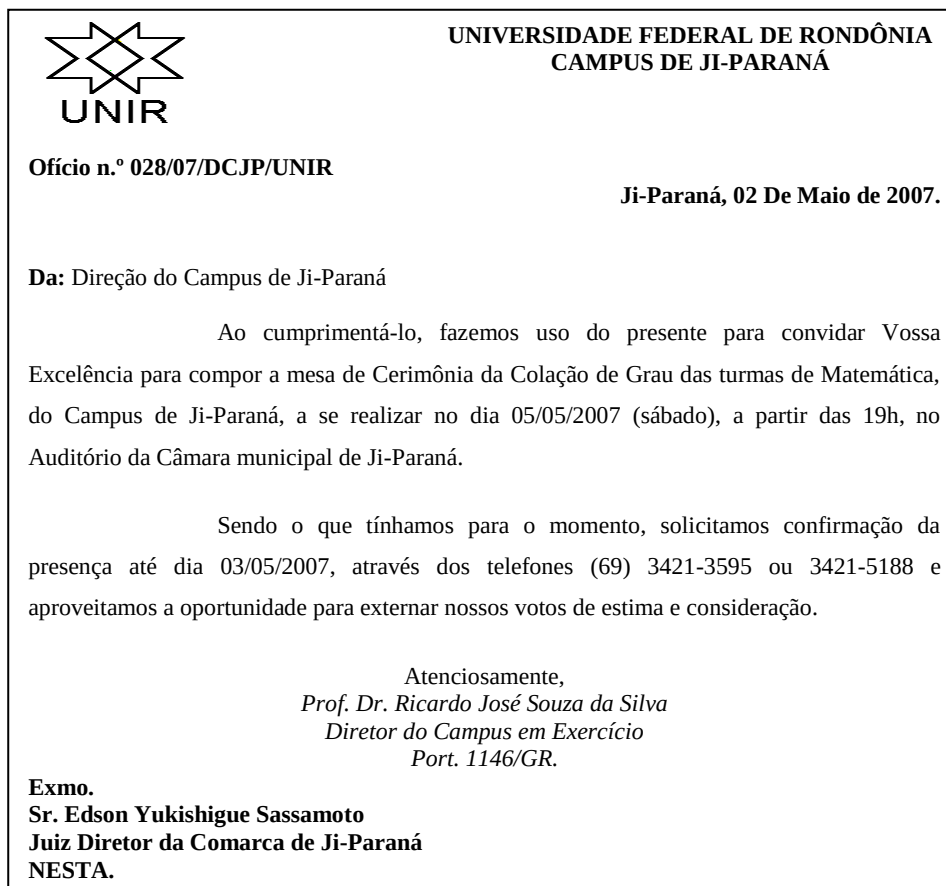
Felipe também teve uma sensação alegria ao ter alcançado seu objetivo de se formar e disse: *“Ainda bem que a gente conseguiu! Porque foi muito sofrido”* (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016). E assevera que foi *“um sonho realizado”* (Ibidem) como explicita Mário Quintana *“é possível sonhar e fazer planos e ter energia bastante para realizá-los, a despeito de todas as dificuldades e obstáculos.”*

A festa de formatura para eles foi uma experiência grandiosa, segundo Candido (depoimento oral em 31 ago. 2016). Eles fizeram a formatura de todas as turmas daquele polo no mesmo dia. A colação de grau em Jarú teve 120 formandos que receberam o canudo e participaram do cerimonial. Eles esperaram muito por isso, então a confraternização foi um momento único.

Albuquerque também recorda de festas enormes, com 10 turmas se formando no mesmo dia, com formandos de Matemática, Pedagogia, Geografia e História, todos juntos. A festa de formatura aconteceu na cidade sede onde o curso foi realizado e os familiares e amigos tiveram oportunidade de participar deste momento ímpar e prestigiar os formandos.

A turma de Matemática do Campus de Ji-Paraná teve colação de grau dia 05/05/2007, conforme convite da cerimônia abaixo, após quatro anos de curso como solicitado no ofício.

Figura 37 – Convite de formatura

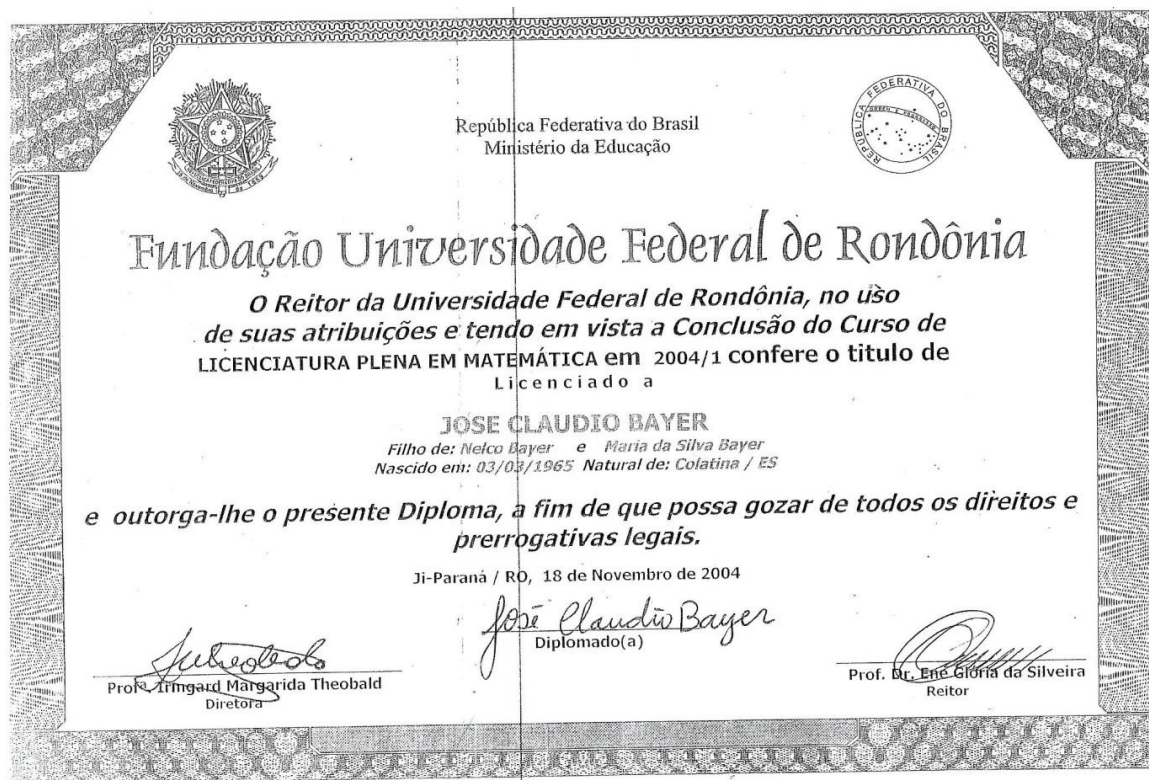


Fonte: Acervo da UNIR

Os convites encontrados foram enviados para o Secretário de educação municipal de Ji-Paraná, para o executivo nas pessoas do Exmo. Sr. José de Abreu Bianco, Prefeito do Município de Ji-Paraná, para o legislativo Presidente da Câmara Municipal de Ji-Paraná e para o judiciário Exmo. Sr. Edson Yukishigue Sassamoto, Juiz Diretor da Comarca de Ji-Paraná. A preocupação com a determinação de datas e envio de convites para membros do executivo, legislativo e judiciário demonstram certo interesse em mostrar para todos estes representantes o bom resultado do curso oferecido pela UNIR em parceria com o Estado e RIOMAR.

Após 4 anos de curso – janeiro de 2000 a fevereiro de 2004 – Bayer completou a Licenciatura em Matemática pelo PROHACAP, conforme o verso de seu Histórico escolar apresentado na Figura 43.

Figura 39 – Diploma do PROHACAP



Fonte: Arquivo pessoal de Bayer

Cardoso acredita que foi um evento importante para os cursistas porque alguns nunca tiveram um membro da família que cursou uma Universidade, então eles valorizam muito esta formatura. Sobre a importância da formatura ele relata

A gente via a família daquele pessoal bem humilde, chorando, porque tinha um parente que recebeu diploma. Então, era um negócio bem especial, que mexe com a gente, mesmo, muito bom. E enquanto muita gente não dá valor ao diploma do Ensino Superior, tem muita gente que dá. Inclusive, tinha aluno que no primeiro dia de aula estava chorando, porque nunca imaginou de sentar numa cadeira de Universidade, isso no primeiro dia de aula. Uma senhora chorou no momento da primeira apresentação, ela começou a chorar, ao dizer que nunca pensou em sentar numa cadeira de Universidade e ela estava sentada naquele dia. Então, se o primeiro dia de aula deles já é importante, imagina o último. Eles realmente dão muito valor ao curso superior. (CARDOSO, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Todos os colaboradores disseram que a formatura foi linda e emocionante, que as famílias dos formandos eram humildes. Segundo os depoentes Sousa e Albuquerque, para os pais foi uma emoção ver o filho concluir uma Universidade. Segundo Sousa, uma professora do interior de Rondônia comentou que depois de sua formatura seus pais cobraram dos outros filhos o ingresso na faculdade.

Gomes comenta que a comemoração iniciou na última aula, com Candido. Na sexta-feira ele avisou que sábado seria a última aula. Até o último minuto ele fez suspense, mas depois do suspense ele informou da festa que tinha planejado para a turma no parque do Santana em Alvorada do Oeste. Foi uma festa surpresa muito boa, com champanhe e tudo que tiveram direito. Todo mundo estava feliz, e chorando muito. *“Porque, sabe aquela relação assim de muito, muito tempo junto, unidos. Mesmo com a distância, quando chegava ao curso, juntava ali todos no mesmo barco com o mesmo objetivo, querendo uma formação”*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Então, quando Candido falou sobre o encerramento do PROHACAP, ele falou *“o último, tá-tá-tá chega a doer. Era uma coisa que a gente queria tanto, mas acabou”*. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016).

A Figura 45 ilustra a confraternização realizada na última aula do PROHACAP da turma de Matemática em Alvorada do Oeste. Ao centro, dona Francisca, a senhora que foi muito citada pelas colegas e Albuquerque, devido ao desejo de ajudá-la a concluir o curso. Destarte, o professor pela sua dimensão humana, deve despender “atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno” (FREIRE, 2001a, p. 163).

Figura 40 – Confraternização no PROHACAP



FONTE: Arquivo Pessoal de Gomes

Segundo os depoentes, a formatura em Alvorada do Oeste foi muito bonita e bem organizada, com uma empresa de Cuiabá. A turma vendeu rifas para cobrir as despesas. A colação de grau teve a presença do reitor da UNIR e dos professores. Foi em uma escola, mas *“eles fizeram uma ornamentação de rebaixar teto, uma coisa que não era de PROHACAP,*

era uma coisa de faculdade particular”. (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Todo mundo estava bonito, com a sua beca e muito feliz.

Na turma de Felipe, no dia que terminou o curso, fizeram uma festa na quadra da escola em Jarú. Estava presente a maioria dos professores cursistas, formadores, familiares e amigos. Eles comemoraram com churrasco e cerveja. *“Foi uma vitória aquilo ali quando terminou, mas foi sofrido, ainda bem que conseguimos”*. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

Albuquerque relata que foi convidado para a formatura dos alunos e fez questão de comparecer. Ao ver sua aluna, Dona Francisca observou que *“ela estava com os olhos brilhantes de montão.”* Ela apresentou ao professor todos os familiares e *“ela chorou lá pra me apresentar e eu fiquei orgulhoso. Isso me dá mais ânimo para trabalhar nessa profissão”*. (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016).

A formatura de Porto Velho foi no Teatro Banzeiros, segundo Santo e Dantas. Para Dantas esse grande evento foi emocionante, *“foi um sonho realizado”* não só para ela, mas para sua mãe que sempre desejou ter um filho formado. *“Eu lembro que quando eu era menina, a mamãe falava que queria que os filhos dela, tivessem um diploma, eu dizia para ela que meu ela não ia ter.”* (DANTAS, depoimento oral em 10 ago. 2017). Como Dantas e Santo reprovaram em vestibulares da UNIR e já atuavam na educação há um bom tempo, não acreditavam mais que iriam se formar um dia, então a formatura foi um momento muito especial para eles.

Por ser um legado da memória coletiva, a fotografia é mais do que um documento, é um monumento (DALCIN, 2012). A fotografia tem o poder de nos fazer refletir sobre a experiência vivenciada na formatura do PROHACAP (Figura 46). A fotografia da formatura pode ser entendida como um meio que eterniza esse momento solene e intenso na vida social dos professores, no qual esse grupo reafirma sua unidade.

Figura 41 - Formatura do PROHACAP



Fonte: Arquivo pessoal de Gomes

Segundo Navarro (depoimento oral em 25 out. 2016), a formatura em Ouro Preto do Oeste foi muito simples, porém muito nobre. Os formandos estavam sentindo-se muito gratificados, pela oportunidade de terminar o curso e pela atuação de muitos professores. Navarro e outros colegas choraram de emoção porque demorou quatro anos para se formarem, estavam felizes, mas doeu a despedida de grandes amigos. Eles trocaram telefones e pretendiam se reencontrar, mas como cada um trabalha e tem muitas tarefas no seu dia a dia, a turma se distanciou. Como canta Osvaldo Montenegro (1999): “Faça uma lista de grandes amigos,/ Quem você nunca mais viu há dez anos atrás,/ Quantos você ainda vê todo dia,/ Quantos você já não encontra mais.”

Segundo o Jornal *Gente de Opinião*, a solenidade da última turma que se formou no programa - 98 alunos de Pedagogia- seres iniciais - ocorreu 28 de outubro de 2009 no Teatro Banzeiros, com a presença do prefeito Roberto Sobrinho, da secretária Municipal da Educação, Epifânia Barbosa e do coordenador do Prohacap, padre Zenildo. (PREFEITURA..., 2009). Eles falaram das dificuldades enfrentadas pelos professores cursistas, em especial dos ribeirinhos, que “chegaram a andar dez horas de barco até a área urbana para assistir às aulas. Quem não tinha família na cidade, hospedava-se no hotel de trânsito do Sintero”. (Idem). Uma professora fala sobre a superação das dificuldades enfrentadas no curso, especialmente para os que não tinham família na cidade e acrescenta “isso aqui pode ser considerado nossa maior vitória, pois só quem presenciou nosso dia a dia, sabe o quanto esse diploma é importante”. (Idem).

Alguns deles se reencontraram na realização de outros cursos. Gomes relata que após o PROHACAP, procuraram um curso de pós-graduação e no primeiro dia entraram na sala e tiveram uma surpresa: Cardoso seria o professor da pós-graduação. Gomes brincou com ele: *“Não pode ser! Eu te aguentei lá, vou te aguentar de novo aqui. Ele disse: Pois é. Mas foi muito bom! Guardo na memória até hoje!”* (GOMES, depoimento oral em 25 out. 2016). Foi um ótimo reencontro.

Sousa reencontrou um ex-aluno e afirma: *“ele era outro. Falou para mim que ajudou o pai dele a comprar um carro, que foi de férias com a esposa, a criança e o pai de carro para Fortaleza. Mostrou o mar para o filho, entendeu? Mas, eles fazem milagre com esse dinheiro.”* (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015). Sousa reconhece que eles melhoraram de situação com o PROHACAP, mas considera que eles têm uma carga elevada de trabalho, ministram aula nos três turnos.

Gomes comenta que Pinho está lecionando em outra escola, mas elas continuam amigas, e possuem um vínculo muito forte, se uma precisar, sabe que tem um ombro amigo para chorar, tem conforto e consolo porque a amizade fortalecida pelo PROHACAP ainda as une.

Navarro afirma que a turma era excelente, tem saudades deles, mas não teve mais contato, porque é difícil terem tempo para se encontrarem. Todo mundo trabalha muito. Ela gostaria muito de rever os colegas e imagina como na música *We'll meet again*⁹⁹ escrito por Ross Parker e Hughie Charles que: *“Nós nos encontraremos outra vez/ Não sabemos onde/ Não sabemos quando/ Mas eu sei que nos encontraremos de novo/ Num dia ensolarado”*. (Tradução nossa).

Hoje Bayer ainda reencontra alguns deles, e sente saudades da turma e afirma: *“convivemos por quatro anos, era uma coisa familiar, dormia, comia, estudava às vezes ali e tal, tudo junto com aquele pessoal”* e considera que a socialização e o convívio que houve entre os alunos além do curso foi um aprendizado. (BAYER, depoimento oral em 20 mai. 2016).

Alguns depoentes afirmam que o curso contribuiu em vários aspectos na sua vida, não apenas profissionalmente. Grotti considera que o curso colaborou na questão da autoestima, na mudança de visão de mundo.

⁹⁹We'll meet again/ We'll meet again/ Don't know where/ Don't know when/ But I know we'll meet again some sunny day.

Ao participar deste processo de formação em serviço, Grotti ficou mais entusiasmado em ensinar. Ele acreditava que ia conseguir resolver todos os problemas de sua sala de aula. E, apesar do cansaço devido ao desgaste do processo de formação, tinha muito mais entusiasmo de testar novas práticas, conseguia enxergar coisas que antes não enxergava, o que facilitou muito sua atuação, porque antes levava muito tempo para conseguir algum resultado e com o PROHACAP *“a gente passou a cortar caminhos, a ver o que poderia ser feito, o que é que está certo e o que é que não dá, e precisa mudar.”* (GROTTI, depoimento oral em 25 nov. 2016). Ele acredita que a formação foi um ponto positivo para melhorar a atuação em sala porque teve muito mais vontade de aplicar novas experiências na sala de aula.

Com novos conhecimentos matemáticos, Grotti passou a reelaborar suas aulas, lançando novos desafios e problemas. Destarte, Fiorentini (1995, p. 317) postula que *“a forma como conhecemos e concebemos os conteúdos de ensino tem fortes implicações no modo como os selecionamos e os reelaboramos didaticamente em saber escolar, especialmente no modo como os exploramos/problematizamos em nossas aulas”*.

Andrade usa abordagens de ensino alternativas para avaliar seus alunos, fazendo trabalhos e avaliações *on-line* pelo celular. Ele trabalha com o *excel*, faz programação e constrói planilhas com os alunos. Ele adquiriu conhecimentos básicos de informática no PROHACAP, aprimorou seus estudos na área e hoje tenta elaborar aulas diferenciadas com o uso de tecnologias.

A maioria dos participantes do PROHACAP enfatizou a melhoria no seu trabalho docente após a conclusão do curso quanto a sua postura em sala de aula, a utilização de novas metodologias de trabalho, o desenvolvimento de projetos nas escolas e, especialmente em despertar para a necessidade de buscar novos saberes para subsidiar suas práticas e ações pedagógicas.

Santo declara que hoje tem acesso à internet onde busca materiais para incrementar sua aula, porém afirma:

Minha aula não mudou muito, não. Porque a nossa carência hoje na escola pública é muito grande, muito grande. Até livros faltam, não vêm livros para os alunos na quantidade adequada, só vem livros para 50% dos alunos e eu trabalho com muito exercício pesquisado na internet, porque os livros, além de ter poucos exercícios, não têm livros para todos os alunos. É uma tristeza isso. Triste, triste, triste, triste. (SANTO, depoimento oral em 11 ago. 2017).

Navarro afirma que teve um grande crescimento, mas conta que alguns colegas disseram para ela que não perceberam diferença ao realizar o PROHACAP. No final do curso

eles disseram: “-*não valeu a pena, não foi produtivo, não fez diferença na minha vida. Mas, eu acredito que fez porque ao final do curso, na minha percepção, estas pessoas também estavam diferentes*”. (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016).

Sousa também percebeu diferença em seus alunos ao afirmar “*se você olhasse para ele no dia que ele chegou e no dia que ele saiu, você diria: valeu a pena!*” Como Guimarães Rosa reflete: “Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final” e mais importante é que vamos reconhecer que “Não somos os mesmos.”

Sousa justifica: “*Às vezes, a gente começava dar o curso e quando terminava as pessoas mudavam, no aspecto, na forma de se vestir, de se comportar, eram outras pessoas. Você falava: - Nossa, como que a pessoa se modificou!*” (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Sousa relata a experiência de uma professora leiga que se formou no PROHACAP:

Eu vim no ônibus e, por acaso, sentei ao lado de uma professora formada pelo PROHACAP e aí, ela falando comigo eu percebi a mudança que este curso ofereceu para ela. Ela continuou morando no sítio, mas em contrapartida, todos os irmãos dela fizeram faculdade por causa dela. Os filhos dela estão na universidade, os sobrinhos, ela tem irmão até com doutorado, justamente por causa dela. Porque a mãe dela dizia assim: - Será que vocês não vão fazer uma universidade? A sua Irmã já fez! E todos foram fazer. É uma mudança enorme. Você vê uma sitiante com todo aquele vocabulário, toda aquela atitude, todo aquele perfil. O mesmo perfil de uma pessoa que se formou e reside no centro da cidade. E serve muito porque muda tudo. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Sousa destaca que essa professora lotada em escola rural formada pelo PROHACAP desenvolveu projetos em sua escola, “*ela mudou e tudo mudou, porque sua atitude mudou a escola do interior.*” (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015). Para Freire, o papel da educação compreendida em sua real perspectiva “não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que este deve ter para transformar o mundo” (FREIRE, 1977, p. 12).

Cardoso acredita que o professor leigo mudou muito, e em nenhuma situação ele deixou de mudar e mesmo se ele mudou pouco, a situação dele na sociedade mudou bastante. Ele afirma: “*Só dele ter o diploma lá na cidade, eu acho que ele passou a ser outra pessoa, visto com outros olhos.*” (CARDOSO, depoimento oral em 03 nov. 2016). Para Amaral (1991, p. 43) ser professor leigo “não significa não dominar alguma técnica ou conhecimento”, mas expressa a ideia de que ele possui menos conhecimento e está “menos apto a conduzir o processo de aprendizagem do que um professor habilitado”.

Concluir a Licenciatura em Matemática representa para o professor deixar de ocupar um lugar de menor prestígio na sociedade, o de professor leigo que possui conhecimento matemático limitado em relação aquele com formação específica, para se tornar o professor de Matemática que detém esse conhecimento e está mais apto a lecionar.

No entendimento de Albuquerque o curso ofereceu mais do que recompensa financeira, ele melhorou a formação do profissional que contribui com a Educação do Estado.

A gente pressupõe que com essa formação somada a vivência deles em sala, a qualidade do ensino lá nas diversas escolas que esses tantos professores vieram melhorou de montão. Eles diziam: - Professor, eu nunca ensinei este conteúdo em sala de aula, agora com essa disciplina eu vou poder voltar lá e ensinar. Eram conteúdos que eles não trabalhavam lá na sétima, oitava série, no primeiro ano, segundo, terceiro ano do Ensino Médio em Matemática que eles passavam por cima. Eles tinham a vivência e trabalhavam superficialmente (a Matemática escolar), com a graduação, possibilitou eles poderem voltar lá para as escolas deles e trabalharem esse conteúdo de forma melhor. Lembro que tinha uma aluna que, nas disciplinas de Matemáticas I, II e III que são as Matemáticas básicas, disse: - eu estou guardando os meus cadernos todos professor, esses cadernos vão servir para minhas aulas lá na minha cidade! Veja que coisa riquíssima um curso desses! (ALBUQUERQUE, depoimento oral em 18 out. 2016).

Navarro é uma das professoras cursistas que afirma que mudou como Albuquerque descreve, utilizou o conhecimento adquirido no PROHACAP, juntamente com a experiência que possuía em sala e melhorou substancialmente suas aulas. Ela relata “*Meu aprendizado foi muito grande, abriu muitos horizontes, inclusive meu trabalho melhorou 110%, eu acho*”. (NAVARRO, depoimento oral em 25 out. 2016).

Entendemos como Demo (1992, p. 31) que “a passagem para nível superior não garante, mecanicamente, qualidade “superior”, mas é condição importante, inclusive de valorização profissional”.

Felipe acrescenta que se formar no PROHACAP foi uma conquista, ajudou muitos professores leigos a terminarem o curso, “*serviu para se aperfeiçoarem, mas para a maioria foi difícil fazer o curso, todo mundo teve que se esforçar muito, era bem corrido estudar, trabalhar e ficar quatro anos sem férias*”. (FELIPE, depoimento oral em 3 nov. 2016).

O curso foi cansativo, mais foi bom, porque a questão financeira melhorou bastante para quem era leigo na época, segundo Felipe (depoimento oral em 3 nov. 2016). Apesar de que, quando eram leigos ganhavam mais do que hoje, porque quando Felipe ingressou no Magistério o professor ganhava 11 salários mínimos e hoje ganham pouco mais do que 4 salários. Na época da formatura do PROHACAP, o salário já estava bem defasado, durante o curso eles recebiam 3 salários mínimos.

Como um exemplo de desvalorização salarial do professor em Rondônia, observamos que o salário mínimo determinado pelo MP 182/2004 em 30 de abril de 2004, era de R\$ 260,00 e, como mostra a Figura 47, segundo o contracheque de um professor que cursava o PROHACAP nesse período, divulgado no jornal *Gente de Opinião* (TRABALHADORES..., 2013), percebemos que ele recebia, líquido R\$904,22, ou seja, 3,47 salários mínimos, como apontou Felipe.

Figura 42 Contracheque de professor do PROHACAP

 Governo do Estado de Rondônia CGC: 00.394.585/0001-71 Secretaria de Estado da Administração - ContrachequeWEB			Referência 12/2004 Folha de Pagamento	
Funcionário ██				

Fonte: Jornal *Gente de Opinião*, 10 abr. 2013.

Os Referenciais para formação de professores apontam que “Os cursos de formação de professores em nível superior não gozam de *status* equivalente ao dos demais cursos universitários” e isso se reflete no salário do profissional da educação (BRASIL, 2002, p. 42).

Apesar da desvalorização profissional, muitos professores buscaram cursos de pós-graduação ou outros cursos e estão em sala de aula e continuam aprendendo. Ao observar seus percursos formativos, evidenciamos sua mobilidade social, conforme Burke (2012, p. 103) “movimento ascendente na escala social”, na qual, o professor leigo é hoje professor habilitado, sendo que alguns são formadores de professores. No caso de Tudeia, observamos a mobilidade social de ajudante de pedreiro a doutor.

Não podemos medir o alcance do PROHACAP, segundo Sousa.

Eles conseguiram grande transformação na vida deles e nas outras pessoas em torno deles agora. Então, é uma coisa que realmente você não pode nem controlar, porque é como se fossem várias sementes, você joga aquelas sementes nas turmas, aquelas sementes se transformam cada uma em uma árvore, e cada árvore em quantas sementes? Não é verdade? E durante quanto tempo será essa reprodução? A pessoa que recebe já cresce tanto que já adquiriu outras sementes e outras e mais colheitas. Eu acho que isso é deslumbrante. Para o Brasil nós temos que arcar com estas estratégias porque é um país muito grande e de muita diversidade. Então tem que ser assim para vencer o obstáculo do isolamento. (SOUSA, depoimento oral em 23 out. 2015).

Nossa inquietação inicial nos levou a pesquisar para além da formação oferecida pelo PROHACAP, que amenizou o isolamento e culminou com a habilitação da maioria dos professores leigos em Rondônia. Mesmo de maneira lacunar, apresentamos uma interpretação histórica dos percursos formativos de professores de Matemática no Estado, que vivenciaram e vivenciam transformações em suas vidas a partir da reinvenção de seu cotidiano, suas práticas, que intervêm na educação do Estado. Esta influência na educação e em suas próprias vidas não se pode compreender completamente, medir ou dimensionar. Conforme Guimarães Rosa (1994, p. 191) afirma “O senhor por ora mal me entende, se é que no fim me entenderá. Mas a vida não é entendível [...] Esta vida é de cabeça–para–baixo, ninguém pode medir suas perdas e colheitas” e os novos frutos que sementes plantadas podem gerar (ROSA; 1994, p. 198).

EM DIREÇÃO À TERCEIRA MARGEM DO RIO MADEIRA

“Os caminhos não acabam. [...] Tudo o que foi, é o começo do que vai vir, toda hora a gente está num cômputo. [...] Viver é muito perigoso.”
(ROSA, 1993, p. 439).

A presente pesquisa teve como objetivo elaborar uma interpretação histórica de percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia que habilitaram professores leigos.

Acreditamos que compreender a história dos percursos formativos de professores leigos pode contribuir para a ampliação de debates sobre o atual ensino de Matemática no Estado. Com essa investigação ampliamos o conhecimento sobre os percursos formativos de professores de Matemática em locais periféricos e pouco explorados. A pesquisa também supre a carência de compreensão sobre a formação de professores de Matemática do PROHACAP, no período de 1999 a 2007.

Para atingirmos o objetivo proposto, inter-relacionamos os vestígios encontrados nos arquivos da UNIR, nas bibliotecas, na legislação do período, nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 1998-2010), nas fotos, notícias de jornais, no filme “O Fio da história nas trilhas de Ouro Preto do Oeste” (O FIO..., 2016), diversas pesquisas sobre o PROHACAP, a formação de professores leigos em Rondônia, a UNIR, a história da formação de professores de Matemática em Rondônia, alguns documentos como apostilas do curso modular, trabalhos intermodulares de alunos, convênio e editais envolvendo a criação do Programa, grade curricular do curso e outros materiais sobre o funcionamento do PROHACAP. As fontes orais também foram importantes para elaboração dessa interpretação histórica. A constituição das fontes em documentos foi produção intencional do pesquisador a partir de 20 entrevistas com formadores e professores cursistas do PROHACAP.

Como pressupostos teóricos, nos fundamentamos na História Cultural (BURKE, 2012; CERTEAU, 2014; BLOCH, 2001) e História do Tempo Presente (LE GOFF, 1990; BLOCH, 2001). Para elaborarmos uma interpretação histórica dos percursos formativos de professores de Matemática em Rondônia nossa análise foi pautada pelos conceitos de estratégias e táticas segundo Certeau (2014) e de conceitos centrais de História segundo Burke (2012).

A partir da triangulação dos dados, do Paradigma Indiciário e da Crítica da fonte apresentamos em nossa interpretação histórica um cenário pontuado de urgências e carências, a iniciar pela falta de opções de cursar Licenciatura em Matemática em Rondônia. Antes de 2003, a UNIR era a única instituição a oferecer o curso, que ocorreu de forma contínua apenas

nas cidades de Porto Velho e Ji-Paraná. Apresentamos algumas carências associadas à UNIR, palco da formação em nível superior oferecida pelo PROHACAP. Nossos depoentes ingressaram no Magistério em Rondônia, entre as décadas de 1970 e 1980, época em que a maioria desses migrantes chegou ao Estado em busca de novas oportunidades.

Vestígios em seus depoimentos nos indicam como era viver em Rondônia nesse período (1970/1980) e com auxílio de outras fontes destacamos alguns problemas como a falta de escolas, saneamento básico, energia elétrica, assistência médica, malária, estradas, aquisição de lotes de terras. Esses permearam o cenário da contratação de professores leigos que não raras vezes eram “pegos a laço” pela comunidade carente desse profissional. A pessoa que aceitava tal imposição, às vezes, se utilizava de uma tática (cf. CERTEAU, 2014) para que seus filhos tivessem oportunidade de acesso à educação formal. A carência de professores e a urgência para sua contratação e formação permitiu que diversos programas especiais funcionassem no Estado, a exemplo do LOGOS I, LOGOS II; Supletivo; Projeto Fênix, PROFORMAÇÃO; PROHACAP e PARFOR.

Para tentar minimizar a falta de profissionais na área, apontamos várias medidas tomadas pelo poder público, entre elas realização de concursos fora de Rondônia com salários atrativos, diminuição de carga horária de Matemática, funcionamento de escolas em quatro turnos, contratação de professores de Matemática que não possuíam formação mínima exigida por lei.

Atualmente no Estado funciona o PARFOR e, percebemos que o PROHACAP só foi possível a partir da conjectura política no final dos anos 1990, tanto nacional quanto internacional, que incentivou e determinou a formação de professores leigos, conforme disposta na LDB (1996). Como outros programas emergenciais anteriores ele se caracterizou pela transitoriedade. Ele se concretizou por um convênio entre a UNIR, Fundação dos Sindicatos de Profissionais da Educação e a Fundação Rio Madeira, Estados e municípios.

No início da docência, nossos depoentes eram regidos pela LDB (BRASIL, 1971) que exigia Magistério mais um ano de adicional para lecionar Matemática na 5ª série e 6ª série, o que nossos colaboradores não possuíam. Assim, lecionavam Matemática na condição de professores leigos, mas eram legitimados na profissão porque em determinadas regiões e “em caráter precário” era permitido por lei, em suas disposições transitórias. (BRASIL, 1971).

Em meio às deficiências de materiais escolares básicos, como mobiliário escolar, alguns professores seguiam o único recurso disponível: o livro texto, mas havia espaço para docentes utilizarem outras possibilidades e meios de ensino como aulas ao ar livre, competições e jogos escolares, privilegiar a cultura local, a agricultura familiar e diminuir o

foco em conteúdos. A matemática era presente em sua experiência cotidiana e aos alunos, filhos de agricultores, interessavam conhecimentos sobre preparação da terra para o plantio, preço de compra e venda de produtos alimentícios. Alguns professores não possuíam livro texto nas escolas rurais na década de 1980 e com criatividade enfrentavam a tarefa de ser professor, merendeiro, secretário, faxineiro, entre outras funções. A ajuda dos alunos e da comunidade era bem vinda dada o excesso de responsabilidades.

Vestígios nos depoimentos e posterior triangulação de fontes em tabelas salariais nos apontaram que ser professor em Rondônia era financeiramente recompensador e o professor detinha certo *status* na comunidade. Apesar disso, ser professor não era o desejo de muitas pessoas, que sonhavam em serem médicos, engenheiros, farmacêuticos, psicólogos, entre outros.

Estes percursos formativos dos professores de Matemática, desde sua chegada ao Estado, - quando a maioria teve ligação com a zona rural, local onde havia maior carência de profissionais - foram multifacetados. O ingresso na profissão foi influenciado por inúmeros fatores, como condição social, influência familiar, falta de opção, desejo de ajudar na alfabetização, escolha própria, oportunidade viável.

O ingresso no Magistério foi pontuado por desafios logísticos, estruturais em que os professores tiveram que usar a criatividade para escrever em tábuas lixadas, lonas plásticas, construir bancos e mesas de madeira, quando não precisaram participar do mutirão de construção de toda estrutura escolar, feita de ripas, à beira do rio. A cultura popular, por meio da música, expressa a maneira e o local de construção de casas e escolas em Rondônia nesse período.

O ingresso de pessoas sem a idade mínima na profissão não era legalmente permitida, mas esconder o contrato ou ter uma pessoa que assinasse o documento até alcançarem a idade mínima eram táticas (cf. CERTEAU, 2014) usadas nesse período. Também por fatores muito diversos tornaram-se professores que ensinavam Matemática (escolha própria e identificação com a área, apesar da aversão à área escolheu aceitar o desafio, ser professor de Matemática era a única opção).

Não apresentamos uma história pronta, acabada, ela está aberta a outras interpretações, mas as compreensões que apresentamos utilizam registros de memórias com outras fontes constituídas por nós visando minimizar as inconsistências.

Como a sala de aula é vista como um laboratório para muitos deles, as experiências vivenciadas em classes multisseriadas foram uma etapa importante em seus percursos formativos.

Várias fontes explicam o fechamento de escolas rurais com a nucleação, por interesses políticos. Alguns professores desejam (por diversos motivos) e conseguem a mudança da periferia para o centro (cf. BURKE, 2012). Periferia é entendida por Burke (2012, p. 136) de forma mais ampla do que o conceito residual “o que não é centro”. As zonas periféricas e os centros urbanos de Rondônia não se referem apenas à questão geográfica. Esses conceitos são móveis no texto, a periferia pode ser entendida como zona rural e o centro como zona urbana de Rondônia. Mas a zona urbana de Rondônia é tida como periferia em relação a um centro metropolitano como São Paulo. Essas mudanças de professores para o centro, muitas vezes, ocorrem por apadrinhamento (cf. BURKE, 2012, p.116) “sistema político fundamentado em vínculos verticais”.

Apesar dos desafios de ser professor leigo de Matemática, apontados anteriormente, de carência de logística, estrutura, materiais, falta de energia elétrica, água encanada, mobiliário e a multiplicidade de funções, todos os depoentes se referiram de forma afetiva em relação à escola e aos alunos. Segundo eles, naquela época a escola era ótima, os alunos eram exemplares. Nesse sentido, não ignoramos que a memória filtra, fantasia, reordena, ocupa-se de uma continuidade descontinuada em vagos espaços. Por vezes, esse tempo nos parece como o “da experiência, da experientiação, o tempo descontínuo, sensual e vertiginoso da memória” (FERNANDES; GARNICA, 2018, p. 224). Como a memória é o alimento da História, nossa interpretação é pautada nela, sem desconsiderar suas limitações.

Em nossa análise, pontuamos que o método da vontade de Rancière (2005) pode ser uma possibilidade de compreender o modo como alguns professores leigos desenvolvem autonomia na busca de alcançar o conhecimento que desejam adquirir.

Como explicitamos, os percursos formativos dos professores iniciaram-se muito antes de frequentarem a Licenciatura em Matemática destinada a formá-los profissionalmente, mas essa formação é uma etapa importante e necessária de seu percurso formativo. Ela deixou de ser o foco principal da pesquisa, e ainda assim, tratamos essa formação emergencial da maneira mais detalhada que conseguimos.

Ela abrangeu 45 municípios, sendo as aulas realizadas em 28 municípios, distribuídos em quatro pólos. Atendeu 11 turmas de Licenciatura em Matemática, 585 alunos distribuídos em 7 municípios e a taxa de sucesso do PROHACAP foi de 95% (UNIR, 2006). Em 1999, somente 26% dos professores do Estado possuíam Licenciatura. Após o encerramento do PROHACAP em 2010, 76,5% dos professores estavam formados, atingindo muitos professores das zonas rurais que ansiavam pela oportunidade de uma formação em nível superior.

A memória no sentido de re-lembrar, como um “processo influenciado pelas situações novas em que os eventos passados são recordados” (BURKE, 2012, p. 174) permearam nossa interpretação histórica. Dessa forma, na memória dos professores, trabalhar na agricultura gera bondade, os colegas do PROHACAP eram “como irmãos de sangue,” que pertenciam a “uma grande família”. Como diz Guimarães Rosa “A gente se acha de voltar aos passados, mas parece que escolhidas só as peripécias avaliáveis, as que agradáveis foram.” (ROSA, 2001, p. 87).

Ao se identificarem como “filhos da terra”, “pioneiros”, “desbravadores” os professores expressaram sua identidade coletiva (BURKE, 2012). Para Burke, a formação de uma identidade coletiva está “associada a encarnações (hinos, bandeiras), símbolos, poder da memória e imaginação” (BURKE, 2012, p. 95).

Buscamos a compreensão das práticas cotidianas dos professores ao longo dos seus percursos formativos, especialmente em sua participação no PROHACAP analisamos suas “artes de fazer” – ações do tipo tático no modo “de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante”. (CERTEAU, 2014, p. 39).

Assim, esconder o contrato de trabalho até possuir 18 anos foi uma tática de resistência a regras imposta, utilizada pelas irmãs Johnson, e não somente por elas neste período. (ELÓIDE JOHNSON, depoimento oral em 29 ago. 2017).

Apontamos como táticas, “o jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar” e ao estarem na periferia (cf. BURKE, 2012), viveram a ordem imposta com criatividade, tirando desta obrigatoriedade, “efeitos imprevistos” (CERTEAU, 2014, p. 87).

Algumas mulheres foram convocadas a lecionar para que houvesse uma possibilidade de seus filhos estudarem. Alguns pais, como Andrade que atuou como professor leigo de Matemática usou essa obrigatoriedade de ser docente com criatividade: ele buscou os recursos do Telecurso para seu município e expandiu a educação para Ensino Médio nesse local para que seus filhos não precisassem ir até a cidade estudar.

Discutimos sobre o esforço de professores para reverter a situação de analfabetismo no interior de Rondônia. Certeau (2014) explica que o conhecimento de leitura e escrita instaura uma relação entre poder e saber, ou seja, torna-se um instrumento de controle e domínio dos alfabetizados sobre aqueles não alfabetizados. Nesse sentido, tornava-se importante que crianças e jovens das escolas multisseriadas em Rondônia aprendessem a ler e a escrever. No contexto da colonização, os alunos alfabetizados poderiam auxiliar os pais a adquirir os documentos de suas terras.

A escolaridade era vista como um modo para a mobilidade social, devido à possibilidade de se conseguir melhores empregos. Entendemos por mobilidade social, o “movimento ascendente e descendente na escala social” (BURKE, 2012, p. 103).

Burke (2012, p. 94) aponta comunidade como um conceito tão indefinível e indispensável como cultura. Ele compreende comunidade de forma mais ampla que “indivíduos de uma cidade”. Em nossa pesquisa utilizamos tal conceito ao apontar a participação da comunidade na vida em sociedade, suas lutas por acesso à educação, na construção e autorização de escolas, na abertura de picadas para melhorar as suas condições de vida, na promoção de festas para angariar fundos para a escola. A comunidade não poucas vezes “pegava a laço” um professor para atender a sua necessidade de educação formal.

Os funcionários da secretaria de educação se viram impelidos a utilizar táticas (cf. CERTEAU, 2014) para contratar os profissionais necessários à escola, especialmente porque só havia autorização para a contratação de professores leigos para as séries iniciais.

Bayer, após ser demitido, estava impossibilitado de cursar o PROHACAP pela regra do ingresso que exigia atestado da Secretaria de Educação de que estava atuando em sala. Ele utilizou uma tática (cf. CERTEAU, 2014) para permanecer no PROHACAP: ingressou como aluno especial do programa até seu caso ser julgado procedente na justiça e ser considerado aluno bolsista. A UNIR previa a situação de aluno especial no curso, mediante aprovação do Conselho do Departamento e parecer do Conselho de Campus, mas estabelecia um limite de matrícula em três disciplinas por semestre. Porém, conforme seu diploma ele cursou as cinco disciplinas do primeiro semestre.

Era imposto aos colonos que se deslocassem até as escolas da cidade, mas eles não obedeceram à lei do lugar. Eles não seguiram porque “não se definem por este.” (CERTEAU, 2014, p.92). Utilizaram uma tática para garantir acesso ao saber escolar em seus municípios: construíram sua própria escola. Com essa prática singular e criativa suprimam a necessidade de educação formal em sua comunidade. As noções de táticas estão associadas às capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, de outro lado, às restrições, às normas, às convenções que limitam expressam as noções de estratégias.

Entendemos que muitas vezes, os professores de Matemática utilizaram a ordem imposta do lugar a seu favor, encontraram maneiras de ser professor, diretor, secretário, faxineiro e merendeiro ao mesmo tempo, modos de ensinar ao ar livre, brechas na lei para ingressar no programa como aluno especial, maneiras de estudar diferenciadas e variados meios de receber ajuda dos docentes porque eles tinham desejo e necessidade de se formar em Matemática.

Não compreendemos esse professor como “o herói”, mas como “homem ordinário”, “herói comum” (CERTEAU, 2014, p. 57) que utilizou “suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarias’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma uma quase-invisibilidade” (CERTEAU, 2014, p. 94).

Alguns professores formadores também se utilizaram de táticas. A regra do programa exigia que eles cobrassem a atividade intermodular dos professores cursistas. Assim, cobravam e avaliavam os trabalhos, embora não conseguissem ler todos os trabalhos, dos 60 alunos de cada turma. Por meio de uma tática (cf. CERTEAU, 2014) no primeiro período, corrigiam detalhadamente e os devolviam, mas depois não conseguiam corrigir todos os trabalhos, assim, apenas recolhiam e olhavam quem entregou os trabalhos.

Como os alunos do PROHACAP não podiam retirar os livros da biblioteca da UNIR porque não eram cadastrados como alunos, então utilizavam uma tática (cf. CERTEAU, 2014), pediam para um aluno do curso regular retirar os livros na biblioteca da UNIR por eles. Com a restrição da biblioteca utilizaram essa maneira de fazer, quase na clandestinidade, para adquirir um material de estudo.

Mesmo com o fechamento do restaurante universitário, existia a proibição da venda de alimentos no campus da UNIR. Os professores cursistas levavam alimentos e, quase na clandestinidade, utilizaram-se de uma tática (cf. CERTEAU, 2014) de comércio entre eles para atender sua necessidade.

As táticas de Certeau (2014) nos auxiliou a analisar as invenções dos professores, as formas como agiam durante a formação, suas maneiras de fazer dentro da lógica do cotidiano. Os professores utilizaram uma tática para ficarem mais bem instalados. Os professores cursistas procuraram outros lugares como estadia, que não aqueles estabelecidos pela secretaria de educação, buscando melhores acomodações. Eles usaram criatividade ao solicitar locais como salões de igrejas e associação dos produtores rurais.

Para reduzir a aula de sábado, eles se utilizavam de outra tática. (cf. CERTEAU, 2014) A determinação era ter aulas de segunda a sábado de até 8 horas diárias, mas os professores cursistas e formadores normalmente estendiam a realização de atividades para a noite durante a semana, contabilizavam as horas extras durante a noite e fechavam a carga horária na sexta. Por meio dessa tática, descansavam no sábado.

Em outra situação, tratamos das “artes de fazer” dos professores que “criaram” as aulas extras de sábado à tarde e até mesmo de domingo. Eles foram à casa de professores solicitar ajuda, pois buscavam explicações adicionais, ou materiais. Essas astúcias, tática (cf. CERTEAU, 2014) de aumentarem a carga horária da disciplina, revelam que eles adaptaram a

sua realidade à determinação do calendário acadêmico que estipulava os dias de aulas e o local de estudo.

Frente a uma situação imprevista de falta de luz em uma avaliação, um formador foi criativo. Como no local não havia gerador de energia, com a falta de luz, a determinação seria aplicar a avaliação outro dia. Suas “artes de fazer” (cf. CERTEAU, 2014) ao aplicar a prova com luz dos faróis do carro evitaram que os alunos tivessem que retornar outro dia para a realização da avaliação. Barroso Junior, em depoimento oral, percebe que frente às condições adversas a que era submetido “*tinha que ter criatividade*”.

Dedicamos atenção a compreender expressões da “cultura popular, no tocante às atitudes e valores de pessoas comuns e às suas formas de expressão” na música regional *Homem da Amazônia, De boca em boca*, que expressam os problemas regionais, na alimentação com a tradicional tapioca, cuscuz, cupuaçu e nas práticas sociais. (BURKE, 2012, p. 181).

Nossa interpretação histórica trabalhou com o conceito de cultura ao buscarmos compreender e evidenciar o modo de vida dos migrantes, dos professores leigos rurais, o modo de ocupação de terras e de construção das escolas, a maneira como enfrentavam problemas relacionados ao transporte, falta de água, energia elétrica, saneamento básico, malária; a música que retratava a construção das escolas, a efervescência do trabalho nas escolas, a alimentação; o modo como era em diferentes momentos a oferta de Curso Superior no Estado, as Políticas Públicas de formação de professores leigos.

Cuidamos para utilizar o significado de determinadas expressões conforme seu momento histórico. Burke (2012) nos adverte que, em épocas diferentes, as palavras possuem significados diferentes, por isso é necessário observar seus significados em diferentes momentos históricos. O historiador que utiliza os padrões linguísticos atuais recai no anacronismo. Desta forma, nos preocupamos em compreender os significados das palavras treinamento, formação em serviço (BRASIL, 2002c), reciclagem e capacitação no momento em que esses cursos foram elaborados e operacionalizados.

Apontamos que a Universidade desempenhou seu papel social, tal como entende Burke (2012, p.79) como “padrões ou normas de comportamento que se esperam daquele que ocupa determinada posição na estrutura social”. O papel social (cf. BURKE, 2012) da UNIR é explicitado no discurso do Reitor que considera a contribuição da UNIR de trazer luz para libertar o aluno da escuridão, mensagem também presente na bandeira da UNIR. Ele entende que a UNIR agiu corretamente com os demitidos que mereciam ser incluídos no

PROHACAP. Ela exerceu seu papel social (cf. BURKE, 2012) ao oferecer formação gratuita aos professores demitidos do Estado.

As greves que buscavam negociação são compreendidas segundo o conceito de resistência de Burke (2012, p. 139), dado que na greve, a “estratégia é defensiva, apropriada à posição de subordinação, porém, ainda assim, de resistência”. Essa paralisação do trabalho usada como instrumento de pressão demonstra a “participação do povo de resistir as condições que estão sendo impostas” (BURKE, 2012, 141). Ela revela também o engajamento político e de luta dos profissionais da educação. Percebemos que assumir uma condição política de luta constitui um momento de aprendizado para os professores.

Problematizamos as questões de gênero que tratam dos “papéis sociais adequados às mulheres” (BURKE, 2012, p.86). O depoimento de algumas professoras cursistas expressou seu sofrimento ao serem ofendidas por seu professor formador. Preocupamo-nos em desmitificar o discurso que sugere que homens seriam naturalmente melhores ou mais capazes em Matemática do que as mulheres, o que é um desafio ainda hoje. Também tentamos “romper com o estigma de a matemática ser uma disciplina difícil e privilégio de poucos” (FREITAS et al., 2005, p. 99).

Ao tentar compreender os percursos formativos dos professores de Matemática, evidenciamos sua mobilidade social, conforme Burke (2012, p. 103) “movimento ascendente na escala social”, na qual o professor leigo é hoje professor habilitado, sendo que alguns são formadores de professores. No caso de Tudeia, observamos a mobilidade social de ajudante de pedreiro a doutor.

A investigação realizada permitiu articular os conceitos centrais de História Cultural segundo Burke (2012), o conceito de História de Bloch (2001) e noções de práticas e táticas de Certeau (2014), que se mostraram adequados à análise proposta. Esses conceitos nos permitiram adentrar no terreno de pesquisa com uma visão abrangente sobre os percursos formativos dos professores de Matemática em Rondônia.

Nosso foco esteve nos homens e mulheres vivendo em comunidade no tempo (BLOCH, 2001). Interessamo-nos pelos percursos desses professores, que compartilharam conosco seus movimentos, mudanças, experiências, desejos, projetos de vida. Juntos, tentamos compreender mais sobre a escola rural construída pelos próprios professores leigos. Em um momento de escuta atenta, ouvimos seus sentimentos de calor, fome, cansaço, dores, medos, raiva, tristeza, alegria, preocupações, angústias, problemas com falta de dinheiro por estar desempregado, perdas de colegas, inclusive um formador. Ouvimos histórias de ex professores leigos que relataram experiências nas escolas, suas atividades de

cozinhar, servir merenda, lavar a louça, limpar a sala, carregar merenda de picuá em estradas precárias; a falta de meios para locomoção; obstáculos de natureza física, tais como, picadas abertas em matas fechadas, escolas construídas a facção, estradas de terra e ausência de linhas de transporte coletivo.

Entendemos que as experiências de formação se alargam para além da educação formal, da escola, da Universidade, abarcam outras vivências e cenários, casa de amigos, de professores, à beira da piscina no inventado churrasco com aulão de domingo, aconteceram em encontros, telefonemas, e se prolongam ainda hoje. Os percursos formativos dos professores vão além de obter a habilitação, o início não é marcado pelo curso de magistério e culmina com a graduação, ele transcende esse limite. Os professores se formam nas tramas do dia a dia.

Evidenciamos o impacto do PROHACAP nos percursos formativos dos professores de Matemática e na Educação em Rondônia. A participação no PROHACAP se constituiu em um “momento charneira”, um “divisor de águas” na vida dos professores de Matemática. (JOSSO, 2004, p. 64). A conclusão do curso de Matemática foi decisivo na trajetória dos professores pesquisados: superou dificuldades no conteúdo específico que lecionavam, promoveu habilitação legal, o auto-reconhecimento de serem professores formados em Matemática, o que em alguns casos, lhes aumentou a auto-estima, o conhecimento, melhora na atuação docente e a vontade de aprender cada vez mais.

Percebemos que a colação de grau de licenciado em Matemática foi para eles uma conquista, um final para a formação em nível superior, mas não para a história de seus percursos formativos.

Como tantos outros nessa história, na condição de professores migrantes percorremos caminhos tortuosos que nos conduziram até à conclusão de um curso importante em nossa formação. Em nosso caso, o doutorado, fase em que surgiram muitas dúvidas e inquietações que nos impulsionaram a buscar respostas aos nossos questionamentos, nos levou a algumas respostas e novas perguntas. Aprofundamos a reflexão sobre a História da Educação Matemática em Rondônia durante quatro anos. Nesse processo, fomos nos constituindo pesquisadora. Ao final desta etapa em nossa formação sentimo-nos felizes e gratas com o conhecimento adquirido e com a oportunidade de partilhar um pouco desse aprendizado nessa pesquisa.

Conscientes de que a caminhada continua, pois “aprender não é um ato findo. Aprender é um exercício constante de renovação” (FREIRE, 2001b, p. 74), continuamos a beber a água do Madeira, como no ditado popular “quem bebe a água do Madeira sempre

volta a Porto Velho.” Esse dito expressa que conhecer a cidade e as pessoas, um pouco da sua história, suas belezas e oportunidades nos faz retornar a esse lugar. Muitas vezes ao longo do caminho de Rio Claro a Porto Velho, percebemos que esse trabalho nos provocou a “beber a água do Madeira”, a viver em Rondônia, conhecer mais sobre as pessoas, a presentificar as ausências e tornar conhecidos os percursos formativos de professores de Matemática, que como nós, ainda tem muito que aprender.

Conhecemos alguns itinerários, caminhos trilhados e percursos formativos de professores leigos que ensinaram Matemática em Rondônia e, nesse caminho, refletimos sobre nosso percurso formativo e compreendemos que “o que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início” (FOUCAULT, 2012, p. 287). Não permanecemos iguais ao que éramos no início e tencionamos continuar a travessia, até avistar a terceira margem do rio Madeira.

REFERÊNCIAS

- A FUNDAÇÃO Riomar cancela aulas do PROHACAP, **Rondonoticias**, Porto Velho. 04 out. 2006. Disponível em: < <http://www.rondonoticias.com.br/ler.php?id=41673> > Acesso em: 07 ago. 2016.
- AINDA há servidores em excesso no quadro funcional. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 11 fev. 2000.
- ALBUQUERQUE, Eva da Silva; MAIA, Moacyr Boris Rodrigues. **A trajetória do ensino superior público em Rondônia**. Porto Velho: Edufro, 2008.
- ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. **Da formação polivalente ao movimento da educação matemática: uma trajetória histórica da Formação de Professores de Matemática na Universidade Federal de Rondônia em Ji-Paraná (1988-2012)**. 2014. 277 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – REAMEC, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.
- ALBUQUERQUE, Marlos Gomes de. Depoimento oral [18 out. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. In: Áurea da Paz Pinheiro e Sandra C. A. Pelegrini. (Org.). **Tempo, Memória e Patrimônio Cultural**. 1 ed. Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 55- 72. Disponível em: < <http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf> >
- ALICE no País das Maravilhas. Direção de Tim Burton. Roteiro de Linda Woolverton. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2010. 1 DVD (108 min.).
- ALUNOS protestam contra calendário. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 1º mar. 2001.
- AMARAL, Maria Tereza Marques. Políticas de habilitação de professores leigos: a dissimulação da inocuidade. In: GARCIA et al. **Professor Leigo: Institucionalizar ou erradicar?** São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991. p. 37-83.
- ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Campinas: **Caderno Cedes**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12 abr. 2018.
- BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis, 24 ed. RJ: Vozes, 2004.
- BRASIL, Anatel - Agência Nacional de Telecomunicações, s/d.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 12/07/2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. Dissertação de Mestrado. Programa de pós- graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS), 2001.

ANDRADE, Eliseu Sena de. Depoimento oral [9 ago. 2017]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 364 p. Série Estado do Conhecimento.

ANJOS, Maura Pereira dos. **Experiência de formação de professores no PRONERA Sudeste do Pará**. Dissertação (Mestrado em Agricultura Amazônica) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2009.

ANO letivo começa com dúvidas. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 9 mar. 2000.

ARCARI, Margarida. **Educação em Rondônia**: uma contribuição para o seu estudo. 1995. 76 f. Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1995.

ARAÚJO, Paulo Fernando Cidade de; MARQUES, Roberta W da Costa. Uma Visão Macroecômica do Planaflo. In: XLII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural, 2004, Cuiabá. **Anais do XLII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural**. Juiz de Fora: Templo Gráfica e Editora Ltda., 2004. v. 1.

ARIQUEMES. **Lei municipal** nº 812 de 29 de setembro de 1999. Disponível em: <http://legislacao.ariques.ro.gov.br/legislations/1059>

AUDIÊNCIA pública na Assembléia debate sobre o ensino médio em Rondônia. **Jornal Rondônia ao vivo**. Porto Velho, 02 jul. 2013. Disponível em: <http://www.rondoniaovivo.com/noticia/audiencia-publica-na-assembleia-debate-sobre-o-ensino-medio-em-rondonia/102656> Acesso em: 22 mai. 2015.

AULAS na rede municipal começam terça. **Notícia na Hora**. 07 jul. 2007. Porto Velho. Disponível em: http://www.noticianahora.com.br/RO/noticia/aulas-na-rede-municipal-recomecam-na-terca-31/78#.U0sxM_ldVN8 Acesso em: 12 mai. 2015.

AVANÇO da tecnologia em Rondônia. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 4 mar. 2000.

BACON, Victória. Professores em extinção: disciplinas como Física, Química e Matemática foram abandonadas durante oito anos em Rondônia. **Amazônia da Gente**. Porto Velho, 7 jan 2011. Disponível em: <http://www.amazoniadagente.com.br/?p=1593> Acesso em: 10 set 2014.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio Sectorial – versión preliminar. Washington/DC: Banco Mundial, 1995, pp. i-xxxii (Tradução de Rosana Evangelista da Cruz)

BANCO MUNDIAL. **Brazil Teachers Development and Incentives: a strategic framework**. Washington DC. 2001. Disponível em:
<<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/15463?locale-attribute=es>>

BANDEIRA da UNIR completa 32 anos de criação. **Notícias da UNIR**. Porto Velho, 3 jul. 2017. Disponível em:< <https://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=23310>>

BARALDI, Ivete Maria; GAERTNER, Rosinéte. **Textos e Contextos**: um esboço da CADES na História da Educação (Matemática). Blumenau: Edifurb, 2013.

BARALDI, Ivete Maria. **Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP)**: uma história em construção. 2003. 3 v. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2003.

BARATA, Rita de Cássia B. Malária no Brasil: Panorama Epidemiológico na última Década. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 11 (1): 128-136, jan/mar, 1995.

BARBOSA, Ingrid Letícia Menezes. **Linguagem e formação**: um olhar sobre o discurso metafórico dos professores egressos do Proformação em Rondônia. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). – Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2009. 93p.

BARROS, Aline Mide Romano de. **Dificuldades e superações nos anos iniciais da docência em matemática na escola pública**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

BARROSO JUNIOR, Eudes. Depoimento oral [10 ago. 2017]. Porto Velho (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAYER, José Claudio. Depoimento oral [20 mar. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

BELÉM, Maria de Jesus Campos de Souza. **Um olhar sobre as práticas pedagógicas de professores em formação no Programa Especial de Formação Docente da Rede Municipal de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas. 2004.

BERTONI, Nilza Eigenheer. Primórdios de novas concepções para um curso de licenciatura em matemática e seu desdobramento histórico – reflexões sobre os departamentos de matemática como loci desses cursos. In: FERREIRA, A. C.; BRITO, A. J; MIORIM, A. **Histórias de professores que ensinaram Matemática no Brasil**. Campinas: Ílion, 2012, v. p. 213-236.

BEZERRA, Simone Maria Chalub Bandeira. **Interiorização da UFAC: Qualificação profissional e sua influência no desenvolvimento do Estado do Acre.** Universidade Federal do Acre. Mestrado em Desenvolvimento Regional. Rio Branco – Acre. 2009.

BIANCO diz que investe 27% na Educação em Rondônia. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 16 fev. 2000.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 160p.

BONFIM, Rudney Ferreira. **Mulheres de ouro: experiências vividas por esposas de garimpeiros que se tornaram professoras em Itaituba-PA.** Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2009. 123 f.

BORGES, Célio José. **Professores leigos em Rondônia: entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O PROHACAP.** 2011. 417f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Professores Leigos. **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, p. 13-16, out./dez. 1986.

BRASIL. **Decreto-lei nº 547**, de 18 de Abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração. 1969. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.actionid=118843&tipoDocumento=DEL&tipoTexto= PUB>>. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências.** 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. **Lei Complementar nº 41**, de 22 de dezembro de 1981. Cria o Estado de Rondônia, e dá outras providências. 1981a. Disponível em: <www.planalto.gov.br> Acesso em: 22 set 2014.

BRASIL. **Decreto nº 86.029**, de 27 de maio de 1981. Dispõe sobre a criação do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE). 1981b.

BRASIL. **Aspectos legais e políticos da organização da educação brasileira.** Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação. Brasília. 1974.

BRASIL. **Constituição Federal**, DOU de 05/10/1988. Disponível em: <http://www.lex.com.br/doc_82188_CONSTITUICAO_DA_REPUBLICA_FEDERATIVA_DO_BRASIL_DE_1988.aspx> Acesso em: 10 mai. 2015.

BRASIL. Lei n. 7.783, de 28 de junho de 1989. Dispõe sobre o exercício do direito de greve, define as atividades essenciais, regula o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 010561, col. 1, 29 jun. 1989. Disponível em: < <http://wwwvt.senado.gov.br/>>

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE 02/1997**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio 1997. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf> Acesso em: 11 set. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (2001-2011)**. Brasília-DF. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. **CNE/1302/2001**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília: CES, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>> Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL, Walterlina. A Revolução Prohacapiana. **Revista Primeira Versão**. Edufro, nº 37 ago. de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/> Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>> Acesso em: 12 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais para formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 2002c. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **PROFORMAÇÃO**. Disponível em: <download.inep.gov.br/download/cibec/pce/1999/proformacao_minde.doc>

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho

- CLT e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Visualizado em: 28 jul. 2018.

BRITO, Arlete de Jesus. **A matemática e seu ensino no século XVII**: dois ensaios. 2010. Tese de Livre Docência em Educação e História da Matemática na disciplina Epistemologia, História e Educação do Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Rio Claro, SP. 2010.

BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Angela; FARIAS, Kátia. **Pesquisas históricas em jornais e revistas**: produções do HIFEM. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/470>> Acesso em: 10 out. 2016.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. (Série Estado do Conhecimento). Inep/MEC. 153 p.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. 3. Ed. São Paulo: Unesp, 2012.

CABRAL, Grace Gotelip. **Formação de professores em serviço e práticas pedagógicas**: análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no Estado do Acre. 414 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2010.

CAMARGO Corrêa e Unir implantam ações positivas para a obra de Jirau. **Notícia na Hora**, Porto Velho, 12 dez. 2008. Disponível em: <<http://www.noticianahora.com.br/RO/noticia/camargo-correa-e-unir-implantam-acoes-positivas-para-a-obra-de-jirau/32286#.U0suwfldVN8>> Acesso em: 16 mai. 2016.

CAMARGO, Dulce Maria Pompeo de. **Mundos Entrecruzados**: Formação de Professores Leigos. Campinas-SP, Editora Alínea, 1997.

CANDIDO, Lenilson Sérgio. Depoimento oral [31 ago. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

CANDIDO, Lenilson Sergio. **Uma construção histórica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia Campus Ji-Paraná**. 2015. 197f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

CARDOSO, Fernando. Depoimento oral [3 nov. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

CARNEIRO, Neri de Paula. **Educação em Rolim de Moura**: das iniciativas privadas às ações públicas (1975-1983). Dissertação. UFMS, Campo Grande, 2008.

CARVALHO, Deolinda Maria Soares de. **Tecendo narrativas**: cultura e imaginário da formação docente em localidades do sudoeste amazônico. 2012. 206 f. Doutorado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CASTRO, Franciana Carneiro de. **O trabalho do professor de Matemática**: a confluência da experiência profissional com a formação acadêmica. 2010. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

Censo Escolar de 2015. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/Panoramas_RONDONIA.pdf> Acesso em: 10 mai. 2016.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), disponível em: < <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo> >

CERON, história de compromisso. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 1º dez. 1999.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CONCURSO público divulga edital. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 9 jul 2000.

CORDEIRO, Edna Maria. **Travessias de Cecília** - a caminho da Educação Matemática no CEEJA Padre Moretti – Rondônia. 2014. 247 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Exatas, Rio Claro, 2014.

COSTA, Eliane Miranda. **Formação do educador do campo**: um estudo a partir do PROCAMPO. 2012. 189 f. Mestrado acadêmico em educação. Universidade do Estado do Pará, Belém. 2012.

COY, Martin. 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.

CRUZ, Adriana Inhudes Gonçalves da. et al. **Economia brasileira: Conquistas dos últimos dez anos e perspectivas para o futuro**. Brasília, DF: BNDES Setorial, 2012. Disponível em: < https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/bitstream/1408/961/4/A%20economia%20brasileira-conquistas%20dos%20ultimos%20dez%20anos%20_P-final_BD.pdf > Acesso em: 12 jul. 2016.

CUJUBIM. LEI MUNICIPAL Nº 142, 2001.

CUNHA, Elton Alves da. **Migrações, sociabilidades e identidades em Rolim de Moura-RO**. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História e Estudos Culturais). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

CURSO Parcelado gera polêmica. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 18 de ago. 1999.

CURY, Fernando Guedes. **Uma história da formação dos professores de matemática das Instituições Formadoras do Estado de Tocantins**. 2011. 292f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CURY, Helena Noronha. A formação dos professores de Matemática: quem somos, o que fazemos, o que pretendemos fazer? In: Cury, H. N. (Org.). **Formação de Professores de Matemática: Uma Visão Multifacetada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.11-28. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/digitalizacao/diversos/85-7430-182-5.pdf>>

DALCIN, Andreia. Fotografia como fonte para pesquisas em História da Educação Matemática. **Anais do I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática – I ENAPHEM**. Vitória da Conquista, Bahia, 2012.

DALCIN, Andréia; SANTOS, Vinícius Machado Pereira dos; OENNING, Renata Ap. dos Santos. O início da escolarização e formação de professores que ensinam Matemática em Guarantã do Norte em Mato Grosso. **Revista Eletrônica Documento Monumento**. Vol. 7, N.1. dez. 2012.

DANTAS, Arysmeire Cássia Mendes Caminha. Depoimento oral [10 ago. 2017]. Porto Velho (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

DATA do concurso ainda indefinida. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 2 jul 2000.

DELGADO, L. A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidade. **História Oral**, 6, 2003.

DEMITIDOS na folha de dezembro. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 26 nov. 2002.

DEMITIDOS recebem apoio de escolas. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 11 março 2000a.

DEMITIDOS ocupam Assembléia. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 22 mar. 2000b.

DEMO, Pedro. Formação de Formadores Básicos. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n.54, abr./jun. 1992. Disponível em: <emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1843/1814>

Diário Oficial da União - Seção 1 Edição nr 205 de 25/10/2004 Pág. 181-186.

DIAS, André Luís Mattedi. Tendências e Perspectivas Historiográficas e Novos Desafios na História da Matemática e da Educação Matemática. **Educação Matemática Pesquisa**. v. 14 n. 3 pp 301-321. São Paulo. 2012.

DIAS, Juliane Santos. **A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

DÚVIDAS no recomeço do ano letivo. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 9 mar. 2000.
EDUCAÇÃO com projetos inovadores. **Correio Popular**, 19 jun. 2011. Disponível em: <http://www.correiopopular.net/LKN/headline.php?n_id=13601&u=0> Acesso em: 15 mai. 2016.

EDUCAÇÃO debate o desenvolvimento. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 30 mar. 2001.

ELETRIFICAÇÃO rural é ampliada, **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 25 ago. 1999.

ESCOLA adia início das aulas. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 12 março 2000.

ESCOLA polo é realidade em Ji. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 19 ago. 1999.

ESTOU certa de que encontramos na Oss a forma de gestão mais avançada para as escolas. **Jornal Opção**, Goiás, 25 fev. 2017. Disponível em: <<http://www.jornalopcao.com.br/entrevistas/estou-certa-de-que-encontramos-nas-oss-a-forma-de-gestao-mais-avancada-para-as-escolas-88158>> Acesso em: 15 set. 2016.

ESTUDANTES não terão descanso. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 6 fev. 2000a.

ESTUDANTES protestam contra demissões. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 19 março 2000b.

EVANGELISTA, Cristiane Johann; BRITO, Arlete de Jesus. Programas especiais de formação de professores de Matemática realizados na Região Norte (de 1998 a 2008). In: BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela; FERREIRA, Ana Cristina (Org.). **História de formação de professores: a docência da matemática no Brasil**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. 350 p. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26190>> Acesso em: 15 set. 2018.

EVANS, David; LUQUE, Javier. **Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda**. Human Development Sector Management Unit. 2010.

FELIPE, Rubens Carneiro. Depoimento oral [3 nov. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

FERNANDES, Déa Nunes. GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Temporalidades distintas: um estudo sobre a formação de professores de matemática no Maranhão. In: **História de formação de professores: a docência da matemática no Brasil**. BRITO, Arlete de Jesus; MIORIM, Maria Ângela; FERREIRA, Ana Cristina (Org.). 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2018. 350 p.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. **Zetetiké**, v.3, n.4, p. 1-37, nov. 1995.

FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos. Vol. V. **Ética, Sexualidade, Política**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2012. 392 p.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau. 2001.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e Escritos IV. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lucia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001a. (Série Formação Profissional)

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Maria Teresa Menezes et al. O desafio de ser professor de Matemática hoje no Brasil. In: FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes (Orgs). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa; Campinas, SP, 2005. p. 89-105.

FRONTEIRA das Almas. Direção de Hermano Penna. **III Rio Cine Festival**. São Paulo: 1987.

FUNDAÇÃO contrata professor para UNIR. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 23 mar. 2000.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

FUSARI, José Cerchi. Tendências Históricas do treinamento em Educação. **Idéias**, nº3, São Paulo, FOE, 1992. p. 13-27.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende? **EDUCAÇÃO**, Porto Alegre: v. 32, n. 2, p. 176-184, 2009.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias Contemporâneas**: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014. p. 39-66.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Sobre Historiografia**: fragmentos para compor um discurso. REMATEC, Natal (RN) Ano 8, n. 12/Jan. –Jun. 2013.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Estacas em paisagens móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In: Maria Laura Magalhães Gomes; Inês Teixeira; Wagner Auarek, Maria José. (Org.). **Contar e Viver**: experiências e práticas de professores de Matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011, p. 329-345.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **A experiência do labirinto**: metodologia, história oral e educação matemática. São Paulo: Editora UNESP, 2008a.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.3, p. 495-510, set./dez. 2008b.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Um tema, dois ensaios**: Método, História Oral, Concepções, Educação Matemática. Tese de Livre-Docência. Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2005a.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Escolas, professores e caipiras: exercício para um descentramento histórico. **Educação e Pesquisa**. 2005b, vol.31, n.1, pp. 121-136.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo do caso brasileiro. **V CIBEM**, Porto, Julho de 2005, 12 p. 2005c.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. (Re)traçando trajetórias, (re)coletando influências e perspectivas: Uma proposta em história oral e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Org.). **Educação matemática**: Pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez. 2004. P. 151-163

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; FERNANDES, Déa Nunes; SILVA, Heloísa. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 25, nº 41, p. 213-250, 2011.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras. 1989.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (p.09-32).

GOMES, Maria Teresa Pereira. Depoimento oral [25 out. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

GONZALES, Kátia Guerchi. **Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. 2017. 534 f.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1995.

Google.com.br/maps

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann de. **O Projeto Logos II em Rondônia: a implantação do projeto-piloto e as mudanças em sua organização político-pedagógica**. Rio Claro, 2016, 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

GOUVEIA NETO, Sergio Candido; CHISTÉ, Bianca; SANTOS, Reginaldo Tudeia. **O ensino de matemática no Estado de Rondônia: Levantamento de fontes para uma análise histórica**. In: Seminário de educação, 19., 2011, Mato Grosso.

GOVERNO de Rondônia vai demitir 30% dos funcionários. **Diário do Grande ABC**. 23 jan. 2000a. Disponível em: <<http://www.dgabc.com.br/Noticia/118175/governo-de-rondonia-vai-demitir-30-dos-funcionarios>> Acesso em: 13 abr. 2015.

GOVERNO prioriza habilitação. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 28 mar. 2000b.

GREVE: governo pode ser responsabilizado por prejuízos. **Gente de Opinião**. 20 jun. 2013. Porto Velho. Disponível em: <<http://www.gentedeopinioao.com.br/noticia/greve-governo-pode-ser-responsabilizado-por-prejuizos/112790>> Acesso em: 12 mar. 2015.

GREVE: reunidos em assembléia, trabalhadores em educação da região de Jaru decidem continuar o movimento grevista. **PortalJT**. Governador Jorge Teixeira. 13 mar. 2012.

Disponível em: <www.portaljt.com/arquivos/1734> Acesso em: 12 mar. 2015.

GROTTI, Rogério. Depoimento oral [29 nov. 2016]. Vilhena (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

GUTIERRE, Liliane dos Santos ; BRITO, Arlete de Jesus. **Projeto Esmeralda: a formação dos professores leigos em Fernando de Noronha (1981 – 1987)** . Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.19, n.1, pp. 445-464, 2017.

GUTIERRE, Liliane dos Santos. O ensino pelos professores leigos em Fernando de Noronha (1981 À 1987). **3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**, 2016.

HAGE, Maria do Socorro Castro. **A Formação de professores a partir de suas narrativas de História de Vida: estudo de uma experiência em Belém do Pará**. 2010. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

HILÁRIO, Rosângela Aparecida. **A escola de linha em Rondônia: a pedagogia da diversidade e acolhimento discente no interior da floresta amazônica**. 2013. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2013.

HOMENAGEM a Nelson Escudero. **Página da UNIR**. Jun. 2016. Disponível em: <<http://www.sed.unir.br/?pag=estatica&id=4363&titulo=Homenagem%20a%20Nelson%20Escudero>>

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Volume Brasil 2007**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2007/default.shtm>> Acesso em 12 jan. 2018.

IBGE, **Censo Demográfico 1980**: dados gerais, migração, instrução, fecundidade, mortalidade. Rio de Janeiro. 1980. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=772>> Acesso em 12 jan. 2018.

IBGE. **Estatísticas da educação básica no Brasil.2000**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%AAsica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>

INCRA. **A Contribuição do INCRA dentro do Processo de Ocupação do Território de Rondônia**. Coordenador: Reinaldo Gavião Modesto. INCRA Rondônia, 1981.

INEP/MEC, 1995. **Censo escolar**. 1995. Disponível em: <portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas> Acesso em: 24 out. 2016.

INEP. **Sinopse estatística da educação básica**. 1979/1980. Brasília, MEC, D DD, 1983.

INEP. **Sinopse estatística de educação básica**. 1981/1982/1983. Brasília, 1984.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatórios**, 1949.

Informe SINTERO, 2007. Disponível em: <www.tudorondonia.com.br/noticias/informe-sintero-2790.shtml> Acesso em: 14 mar. 2017.

INSTITUIÇÃO receberá internet. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 16 dez. 1999.

JOHNSON, Berenice. Depoimento oral [29 ago. 2017]. Porto Velho (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

JOHNSON, Elóide. Depoimento oral [29 ago. 2017]. Porto Velho (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

JOHNSON, Eunice. Depoimento oral [29 ago. 2017]. Porto Velho (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como Atividade Integradora. In: PICONEZ, Stela C. B. (org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 2ª edição. Campinas, SP, Papirus, 1994.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 5. ed. 2003. (Coleção Repertórios).

LEDOUX, Maria Lidia Paula. **De Prático à Profissional da Matemática**: que saberes se constituem em um processo de formação inicial de professores em serviço? 2005. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) — Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, UFPA, Belém (PA).

Lei de nº 7.011 de 08 de julho de 1982. Criação da UNIR.

Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008).

LIMA, Abnael Machado de. **Achegas para História da Educação no Estado de Rondônia**. 3 ed. Porto Velho: SEDUC, 1993.

LINS, Rômulo Campos. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, Maria A. V.; BORBA, Marcelo de C. (Orgs.). **Educação Matemática: Pesquisa em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92 – 120.

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. 1998.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **Poema Sonho**. 2013. Disponível em: <<https://saber-literario.blogspot.com/2013/08/sonho-poema-de-clarice-lispector.html>>

LISTA dos funcionários demitidos. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 17 de janeiro de 2000.

MACIÇO investimento na educação, **Rondonotícias**, Porto Velho, 16 jan 2005. Disponível em:< <http://www.rondonoticias.com.br/imprimir.php?id=21594>> Acesso em: 10 jul. 2016.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, 1ª ed., n.36, p. 13-20, UNICAMP, São Paulo: Papirus, 1995.

MARTINS, José de Souza. A valorização da Escola e do Trabalho no Meio Rural. **Debate e Crítica**. No 2, 1974, p.112-132.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Contexto, 2009.

MEC pode usar ensino a distância por falta de docentes. **Estadão**, São Paulo. 8 nov. 2004. Disponível em: < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-pode-usar-ensino-a-distancia-por-falta-de-docentes,20041108p8704>> Acesso em: 14 ago. 2016.

MEC, **Criação de Universidades** linha do tempo. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>> Acesso em: 14 ago. 2016.

MEINERZ, Anísio Antônio. **Ave de Minerva: economia e educação na fronteira norte brasileira**. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2011.

Memorando Circular nº 218 de 01.07.99 da Pró-Reitoria Acadêmica.

MIGUEL, Antonio et al. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 70-93, set./out./nov./dez. 2004.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela. História da Matemática: uma prática social de investigação em construção. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 36, p. 186-188, 2002.

MIGUEL, Antonio; MIORIM, Maria Ângela; BRITO, Arlete de Jesus. History Of Mathematics Education In Brazil, in **History of Mathematics**, [Ed. UNESCOEOLSS Joint Committee], in Encyclopedia of Life Support Systems(EOLSS), Developed under the Auspices of the Unesco, Eolss Publishers, Oxford ,UK. Available at:. Accessed on: 18 march 2013.

MONTENEGRO, Oswaldo. Oswaldo Montenegro Ao Vivo – 25 anos. **A lista**. Warner, 2004.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte**. 2017. 1006 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

MOREIRA, Dorosnil Alves. **Universidade Federal de Rondônia (UNIR): Desafios e Enfrentamentos na Constituição de uma Instituição Universitária Multicampi**. 2005. 383 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOREIRA, Williane Barreto. **Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá... : sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia**. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. UNESP, Rio Claro, 2016.

MP não vê estabilidade no servidor. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 11 março 2000.

MURTA, Cláudia. **Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

NAVARRO, Simone Aparecida. Depoimento oral [25 out. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

NÖRNBERG, Nara. **A formação do professor leigo em Rondônia** - trajetória de sonho e espera/esperança. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2003.

NOTA do Sintero. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 12 fev. 2000.

NOVA União recebe água encanada. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 1º jul. 2000.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: < <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703> > Acesso em: 10 ago. 2016.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA A. e FINGER, M. (orgs). 1988. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. 1988.

O FIO da história nas trilhas de Ouro Preto do Oeste. Direção, Produção e Roteiro de Ivone Goulart Lopes. Ouro Preto do Oeste, RO: Soartes Filmes, 2016. 1 DVD (31 min.).

O PROHACAP não representa desrespeito ao Tribunal de contas. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 15 dez. 1999.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Relatório de Pesquisa. São Paulo: Moderna, 2006.

OLIVEIRA, Ovídio Amélio de. **História de desenvolvimento e colonização do Estado de Rondônia**. 4 ed. Porto Velho: Geográfica, 2001.

OFICIO nº 155/06/Coordenador Geral do PROHACAP.

OHSE, Marcos Leandro. As Mudanças curriculares no Ensino Médio e suas implicações nas escolas públicas de Ji-Paraná. **X Semana da Matemática**. Disponível em: <http://www.semat.unir.br/materiais/ANAIIS_X_SEMAT.pdf>.

OS PROFESSORES municipais de Presidente Médici que concluíram o Prohacap estão há vários meses sem a elevação de nível. **Informe SINTERO**, 2007. Disponível em <www.tudorondonia.com.br/noticias/informe-sintero,-2790.shtml> Acesso em 12 mar. 2015.

PAES, Carlos Élvio das Neves. **Constituição da identidade profissional de docentes ribeirinhos de classe multisseriada** — Breves/PA. 2010. (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2010.

PAIS pedem reabertura da Escola Bom Jesus. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 30 mar. 2000.

PARA governo, educação não vai sofrer problema. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 8 fev. 2000.

PESSOA, Hugo Costa. **Qualificação docente e desempenho discente no Ensino Fundamental: um estudo de caso na Rede Municipal de Porto Velho – Rondônia**. 2008. 155f. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Gestão de Políticas Públicas). Universidade do Vale do Itajaí – SC, 2008.

PIMENTA, Neylanne Aracelli de Almeida. **A formação de professores orientada em competência**: análise de conceitos e de um curso no Estado do Amazonas. 2002. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2002.

PINHO, Joselma. Depoimento oral [7 out. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

PLANALTO São Luiz: pais e alunos continuam em protesto contra sistema de vídeo aula. **Folha de Vilhena**. Vilhena, 24 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.folhadevilhena.com.br/planalto-sao-luiz-pais-e-alunos-continuam-em-protesto-contra-sistema-de-video-aula/>> Acesso em 12 mar. 2016.

Plano de Educação, Cultura e Desporto de Rondônia (PECD/RO) de 1981 a 1985.

PNTE. **Plano Nacional de Transporte Escolar**. 2001. Consultora Legislativa da Área XV Helena Heller Domingues de Barros. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/acamara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/arquivos-pdf/pdf/107592.pdf>>

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

POLÍCIA parte para agressões. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 8 fev 2000.

PONTE, João Pedro da. O Desenvolvimento profissional do Professor de Matemática. **Educação & Matemática**, Lisboa, n.31, p.9-20, 1994.

PONTE, João Pedro da. Concepções dos Professores de Matemática e Processos de Formação. In: **Educação Matemática**: Temas de investigação. (pp. 185-239) Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PREFEITURA forma, pelo Prohacap, última turma de professores leigos. **Gente de Opinião**, Porto Velho, 29 out. 2009. Disponível em: <gentedepiniao.com.br/imprimir.php?news=5199> Acesso em: 11 ago. 2016.

PRESSÃO dos demitidos aumenta. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 14 março 2000.

PRIORIDADE para o ensino regular. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 3 de mar. 2000.

PROFESSORES da capital promovem nova greve município. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 17 ago 1999.

PROFESSORES da rede municipal concluem pedagogia pelo Prohacap. **Rondônia ao Vivo**. Porto Velho. 08 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rondoniaovivo.com/noticia/professores-da-rede-municipal-concluem-pedagogia-pelo-prohacap/15477>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

PROFESSORES municipais continuam em greve. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 15 março 2000a.

PROFESSORES terão curso superior. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 8 fev. 2000b.

PROFORMAÇÃO entra na segunda etapa. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 22 jul. 2000.

PROHACAP começa em 9 municípios. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 4 fev. 2000a.

PROHACAP começa em Rolim de Moura. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 22 fev. 2000b.

PROHACAP vai atender mais 1000 professores. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 30 jul. 2000c.

PROHACAP: Mais de 1.600 professores qualificados em Porto Velho. **Rondonotícias**. Porto Velho. 10 jan. 2006. Disponível em: < <http://www.rondonoticias.com.br/ler.php?id=34023>> Acesso em: 12 mai. 2016.

PROJETO que prevê ensino médio à distância em RO é criticado por trabalhadores. **Brasil de Fato**. Porto Velho, 26 fev. 2016. Disponível em:< <http://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/projeto-que-preve-ensino-medio-a-distancia-em-ro-e-criticado-por-trabalhadores/>> Acesso em: 13 out. 2016.

PROTESTO retarda início das aulas em Rolim de Moura. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 12 março 2000.

PRÓXIMA etapa do PROHACAP em janeiro. **Gente de Opinião**. Porto Velho, 18 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.gentedeopinioao.com.br/noticia/proxima-etapa-do-prohacap-inicia-em-janeiro/28477>> Acesso em: 23 jan. 2016.

QUINTANA, Mário. Corredores mal-iluminados da memória. In: **Caderno H**, álbum para colorir. 1997.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 137 ed. Rio de Janeiro: Record. 2003. Disponível em:<<https://cs.ufgd.edu.br/download/Vidas%20Secas%20-%20Graciliano%20Ramos.pdf>>

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte : Autêntica, 2005.

RELAÇÃO dos aprovados do PROHACAP. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 5 de janeiro de 2000.

Resolução nº 027/CONSEA, de 22 de agosto de 2000, determina as normas para credenciamento de docente atuar nos programas especiais e de docentes em licença.

Resolução nº 033/ 89 CONSEPE, de 14 de dezembro de 1989. Criação dos cursos de Ciências (habilitação em Matemática) e de Letras, em Ariquemes.

Resolução nº 081/CONSEA, de 18 de dezembro de 2003.

RESULTADO do seletivo só depois do carnaval. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 5 mar. 2000.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente**: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2007.

ROCHA, Luciana Parente. **(Re)Construção dos saberes dos professores de matemática nos primeiros anos da docência**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2005.

RONDÔNIA demite 3.239 servidores. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 19 dez. 1999.

RONDÔNIA coleta apenas 3,5% do esgoto produzido, segundo pesquisa. **Globo**, 10 ago. 2016.

RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. **Ações do Departamento de Educação Biênio 1996/1997**. Porto Velho, 1996.

RONDÔNIA. CAERD/ RO. **Relatório 1988**. População urbana atendida com serviços de água e esgoto sanitário. 1988.

RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. **Edital N. 117/GCP/SEGEP**, de 3 de julho de 2017. Processo Seletivo Simplificado, 2017. Disponível em: <<http://www.rondonia.ro.gov.br/seduc/publicacoes/>> Acesso em 15 mai 2018.

RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação. **Plano Decenal de Educação para todos do Estado de Rondônia 1994-1998**. Porto Velho. 1994.

RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação 1995**. Porto Velho, 1995.

RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. **Plano Quadrienal de Educação do Estado de Rondônia 1992-1995**. Porto Velho, 1992.

RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. **Projeto Simpósio Estadual de Educação 1997**. Porto Velho, 1997.

RONDÔNIA, Secretaria do Estado da Educação. **Projeto de correção de fluxo escolar na rede pública estadual de ensino de Rondônia**. 2012. Porto Velho, 2012.

RONDÔNIA. Edital de Concurso Público N. 237/GCP/SEGEP, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/SEDUCRO2016/Editais_retificacoes/237-Abertura-de-Concurso-Publico-SEDUC-RO.pdf> Acesso em: 12 mar. 2017.

RONDÔNIA. Edital de Concurso Público Nº 002/GDRH/SEAD, de 11 de janeiro de 2010. 2010.

RONDÔNIA. Edital de Concurso Público Nº 006/GDRH/SEAD, de 10 de janeiro de 2013. 2013.

RONDÔNIA. Lei Complementar nº 250, de 21 de dezembro de 2001. Institui o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração para os integrantes do Quadro do Magistério do Estado de Rondônia, e dá outras providências. 2001.

RONDÔNIA. **Decreto nº 8955/2000**. Decreto nº 8955 de 17 de janeiro de 2000. Dispõe sobre a adequação das despesas de pessoal da Administração Pública Estadual à Lei Complementar Federal nº 96, de 31 de maio de 1999 (Lei Camata), e dá outras providências. 2000a.

RONDÔNIA. **Decreto 9026/2000**. Decreto 9026, de 15 de março de 2000. Constitui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Estado de Finanças. 2000b. Disponível em:<ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/D9026.pdf>

RONDÔNIA. SEPLAN/PLANAFLORO/PNUD BRA/00/004. **Planaflo**: realizações e projetos para Rondônia. Porto Velho, 2002.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. Biblioteca Luso-Brasileira. Série Brasileira. Vol. 1 e 2. 1994.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

RUEZZENE, Gilcimar Bermond. **Os cursos de licenciatura em matemática no Estado de Rondônia**: um panorama histórico. 2012. 222f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e Ação Sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SALVI, Mariza. Depoimento oral [10 ago. 2017]. Porto Velho (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Johan Evangelista.

SANTO, Domingos do Rosário Izel Prestes do Espírito. Depoimento oral [11 ago. 2017]. Porto Velho (RO), 2017. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

SANTOS, Elza Araújo dos. **Formação docente em serviço no Estado de Rondônia**: políticas públicas e estratégias de formação. Dissertação (Mestrado em Psicologia) 200p. – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), 2000.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. **Possibilidades e limites no curso de pedagogia da Universidade Federal do Pará**: a visão de egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SANTOS FILHO, José dos Reis. Quem são os camponeses? In: **Lua Nova: Cultura e Política**. Brasiliense, São Paulo. V. 1, no 2, jul.-set. 1984, p. 69.

SARRAF, Ilca Pena Baia. **Cartografia de Professoras Migrantes**: formação docente na construção de identidades. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

SAÚDE e Educação são mais atingidas. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 6 fev. 2000.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** - Bauru, SP : EDUSC, 2001. 384 p. (Coleção Mulher). 2001.

SEDUC capacita professores PROFORMAÇÃO. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 12 jul. 2002.

SEMEGHINI, Ulysses Cidade. Fundef: corrigindo distorções históricas. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 43-57, dez. 2001.

SEMINÁRIO discute o Prohacap na Capital. **Estadão do Norte**, Porto Velho, 18 set. 2002.

SERVIDOR grevista vai ser demitido. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 18 março 2000.

SETE imagens que mostram que Rondônia era somente para os Fortes. **NewsRondônia**. 16 de jan. 2018. Disponível em:
<<http://www.newsrondonia.com.br/noticias/sete+imagens+que+mostram+que+rondonia+era+somente+para+os+fortes/104187>> Acesso em 18 jan. 2018.

SILVA, Marinaldo Felipe. Depoimento oral [29 nov. 2016]. Ji-Paraná (RO), 2016. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SINDICATO abre discussões sobre lotações indevidas. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 8 fev. 2000.

SINTERO processa prefeitura. **Folha de Rondônia**, 11 março 2000.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha, RODRIGUES, D. S. Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da Rede Pública de Ensino (PROHACAP): democratização do acesso a educação superior com qualidade? In. COLARES, M. L. I. S., COLARES, A. A., BRASILEIRO, T. S. A. (orgs.). **Pesquisa educacional na Amazônia – Relatos de iniciação científica (CNPq/PIBIC) em Rondônia**. 2008.

SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da Rede Pública de Ensino (PROHACAP): Avaliação como problemática dos sentidos. In. CHAVES, V. L. J.; SILVA, J dos R. (org.) **Educação superior no Brasil e diversidade regional**. Belém. EDUFPA, 2008.

SOUSA, Maria das Graças Viana. Depoimento oral [23 out. 2015]. Ji-Paraná (RO), 2015. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

SOUZA, M. L. A. de. **O Curso de Matemática**. Porto Alegre, PUCRS, nov. 1991.

SOUZA, Irisneide. **A desordem da colonização em Rondônia**: PIC Sidney Girão. São Paulo. 1997. 126f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)– Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 1997.

STRENTZKE, Izolda. **Inajá homem-natureza e geração tucum**: uma análise da proposta pedagógica de 1987 a 2000. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMT, Rio Claro, 2011.

TAM confirma vôo para Ji-Paraná. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 18 dez. 1999.

TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. **Políticas públicas para a formação docente**: um estudo em Porto Velho. 2005. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação**: 500 anos de Educação. Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago.2000, 61-88.

TANUS, Maria Ignez Joffre. **Mundividências**: estudo sócio – antropológico de um grupo de migrantes residentes no bairro Planalto, periferia urbana de Cuiabá, Mato Grosso. São Paulo: USP, Tese de Doutorado. 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TERCEIRIZAÇÃO pode acabar em RO. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 18 fev. 2000.

THÉRY, Hervé. **Rondônia mutações de um Território federal na Amazônia federal**. 1. ed. Curitiba: SK Editora, 304p. Tese Hervé Théry. 1974.

TOILLIER, Jean Sebastian. **A formação do professor (de matemática) em terras paranaenses inundadas**. 2013. 285 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UNESP, Rio Claro, 2013.

TOURINHO, Eurlly Kang. **A Mulher Migrante na Fronteira da Educação**: Alunas do PROHACAP em Rondônia. Porto Velho, 2004. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. UNIR. 2004.

TUDEIA, Reginaldo. Depoimento oral [23 jan. 2013]. Ji-Paraná (RO), 2013. Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

TRABALHADORES em educação consideram gestão do ex-governador Cassol como o período mais tenebroso para o funcionalismo. **Gente de Opinião**. 10 abr. 2013. Disponível em: <<https://www.gentedeopinioao.com.br/politica/trabalhadores-em-educacao-consideram-gestao-do-ex-governador-cassol-como-o-periodo-mais-tenebroso-para-o-funcionalismo>>.

TUMULTOS após decisão da justiça. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 21 março 2000.

UHE Samuel 10 Anos. **Jornal da Eletronorte**, Porto Velho, 2006. Porto Velho/RO.

UNIR decide pagar PROHACAP. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 25 fev. 2000.

UNIR realiza hoje as provas do PROHACAP. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 21 dez. 1999.

UNIR terá curso de Engenharia. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 1º fev 2001. Assinado convênio para Medicina.

UNIR. **Ato Decisório 073/CONSAD**, de 11 de setembro de 2008, referendar o Estatuto da Fundação Rio Madeira – RIOMAR. 2008.

UNIR. **Parecer 002/CONSUN** de 07 de outubro de 1992. Institui a criação dos cursos parcelados por meio do Convênio UNIR/Estado.

UNIR. **CONSEC** em 19 de maio de 1993, e autorizado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE) via Portaria 101 de 13 de outubro de 1993.

UNIR. **Resolução nº 044/CD**, de 14 de outubro de 1988, aprova a implantação de Cursos Superiores em Rondônia. 1988.

UNIR. **Resolução nº 006/CONSUN**, de 5 de setembro de 1989, que define política de interiorização da UNIR. 1989.

UNIR. **Resolução 101/CONSEPE**, de 13 de outubro de 1993. Autoriza curso de Licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Matemática, no campus de Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena obedecendo a grade curricular vigente no curso ofertado em Porto Velho.

UNIR. **Resolução nº 158/CONSEPE**, de 20 de abril de 1995. Aprova o projeto de implantação de graduação em regime parcelado em Colorado do Oeste.

UNIR. **Resolução nº 181/ CONSEPE**, de 16 de novembro de 1995. Resolve aprovar a implantação dos cursos de pedagogia e letras – turmas especiais em Pimenta Bueno.

UNIR. **O Plano de metas da UNIR** (95/98). 1995. Disponível em: <<http://www.proplan.unir.br/>>. Acesso em: 15 mai. 2015.

UNIR. **Relatório das ações do PAIUB**. 1997.

UNIR. **Resolução nº 277/CONSEPE**, de 23 de janeiro de 1999. Aprova os projetos de cursos de licenciaturas plenas parceladas para interior.

UNIR. **Resolução nº 293/CONSEPE**, de 02 de junho de 1999. Dispõe sobre a criação e implantação do Programa Especial de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da rede pública federal, estadual e municipal de Rondônia. 1999a. Disponível em: <www.propesp.unir.br> Acesso em: 12 set 2016.

UNIR. **Resolução nº 304/CONSEPE**, de 15 de junho de 1999. Institui a criação do Programa Especial de Habilitação e Capacitação dos Professores Leigos da rede pública federal, estadual e municipal de Rondônia. 1999b. Disponível em: <www.propesp.unir.br> Acesso em: 12 set 2016.

UNIR. **Resolução nº 144/CONSUN**, de 11 de novembro de 1999. 1999c. Plano de Diretrizes 1999-2002. Disponível em: <www.cid.unir.br/uploads/ato/1594_144_144_res_diretrizes_1999_2002.doc> Acesso em: 11 set 2016.

UNIR. **Resolução nº 027/CONSEA**, de 22 de agosto de 2000. Normas para credenciamento de docente atuarem nos programas especiais e de docentes em licença.

UNIR. **Resolução nº 081/CONSEA**, de 18 de dezembro de 2003. Estabelece critérios e normas para credenciamento de professores para ministrarem aulas nos cursos da UNIR.

UNIR. **Resolução nº 092/CONSEA**, de 15 de março de 2005. Curso de pedagogia à Distância. 2005a.

UNIR. **Resolução nº 105/CONSEA**, de 04 de outubro de 2005. Aprova Curso de licenciatura na modalidade à Distância. 2005b.

UNIR. **Relatório de Avaliação Institucional da UNIR 2006**. Disponível em: <<http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/pagina/exibir/1632>> Acesso em: 10 mai. 2016.

UNIR. **Projeto de Consolidação do Desenvolvimento Institucional da UNIR de 2009**. 2009a. Disponível em: <http://www.ariquemes.unir.br/uploads/21212121/arquivos/projeto_de_consolidacao_1038338267.pdf> Acesso em: 10 abr. 2015.

UNIR. **Resolução nº 207/CONSEA**, de 03 de abril de 2009. Revoga a Resolução 304/CONSEPE. 2009b.

UNIVERSIDADE inicia reformas. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 23 mar. 2000.

URUPÁ. Lei 233/02 da Prefeitura Municipal de Urupá. Dispõe sobre a contratação de serviços de habilitação e capacitação de professores leigos em face a UNIR e dá outras providências. 05/03/2002.

USINA Hidrelétrica de Samuel. Rondoniaweb. **Porto Velho. 2016**. Disponível em: <<https://rondoniaweb.jimdo.com/usinas-hidrel%C3%A9tricas/usina-de-samuel/>> Acesso em: 12 jul. 2016.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VICTÓRIA, Claudio Gomes da. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos(as) educadores(as) de uma escola ribeirinha no Município do Careiro – AM**. 2008. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

VÔO da TAM gera progresso. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 18 dez. 1999.

WARDER, Miriam Jorge. O Professor Leigo. Até quando? **Em Aberto**, Brasília, ano 5, nº 32, p. 1-8, out./dez. 1986.

WORLD BANK. **Briefing Note on the Northwest Region Integrated Development Program** (POLONOROESTE). Washington: World Bank, 27 mar, 1985. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/541781468014384672/Conformed-Copy-L3444-Rondonia-Natural-Resources-Management-Project-Loan-Agreement>>

ZONA rural de Ji-Paraná ganha escola modelo. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 24 de agosto de 1999.

ZONA rural pode ficar sem escola. **Folha de Rondônia**, Ji-Paraná, 19 mar. 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A – MODELO DE CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Solicitamos a vossa colaboração para o desenvolvimento da tese de doutorado de Cristiane Johann Evangelista junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP, campus de Rio Claro/SP, sob orientação da Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito. O trabalho financiado pela CAPES “Professores leigos que ensinaram Matemática em Rondônia: uma história de sua formação por meio do PROHACAP” (Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos) tem como objetivo elaborar uma interpretação histórica sobre a formação em serviço de professores leigos por meio do PROHACAP, no período de 1999 a 2007. Para isso, utilizaremos documentos e entrevistas com alunos e professores do curso.

Ressaltamos a importância de termos acesso aos documentos escritos e imagéticos referentes ao PROHACAP. Documentos como convênio e editais envolvendo a criação, livreto do processo seletivo, regimento sobre o funcionamento, atas, anuários, boletins, processos, cadernos de chamada, cadernos do curso, apostilas, livros de registros das secretarias e outros materiais nos auxiliarão a formarmos nossa perspectiva sobre a história da Educação Matemática e a formação de professores leigos no Estado de Rondônia. Desde já, agradecemos sua contribuição.

Pesquisadora Cristiane Johann Evangelista

Orientadora Profa. Dra. Arlete de Jesus Brito

APÊNDICE B – MODELO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - FORMADOR

1. Agradeço pela sua participação. Peço que o/a senhor(a) conte onde nasceu, cresceu, estudou, como era sua família. Como iniciou na profissão de Magistério? Por que se tornou professor(a) de Matemática? Seu ingresso na UNIR.
2. Havia carência de professores formados na região? Que outras carências havia na cidade?
3. Como era a seleção para professores do Estado?
4. Por que foi criado o PROHACAP?
5. Ele foi um curso voltado para os professores do interior? Alcançou os professores de escolas de linha?
6. Qual foi a motivação política para a criação do curso? O que estava acontecendo nos debates educacionais naquele período?
7. Como foi o diálogo no departamento para o envolvimento com a formação de professores por meio do PROHACAP? Como eram intermediadas as questões com a Fundação RIOMAR?
8. O/A senhor(a) percebeu envolvimento de quais instituições para o desenvolvimento do Projeto?
9. Como eram as discussões em torno da abertura de turmas de Matemática? Como foi decidido? Foi realizado algum levantamento do quantitativo de professores leigos por região para esta tomada de decisão?
10. Ele recebeu influências de outros cursos, como as Parceladas?
11. Onde o/a senhor(a) lecionou e quais disciplinas? Como era a distribuição de disciplinas?
12. Havia diferença em trabalhar com a turma de Porto Velho, Ariquemes, Jarú, Ouro Preto do Oeste, Ji-Paraná, Vilhena, Rolim de Moura e Alvorada do Oeste?
13. Como foi decidido o currículo do curso?
14. Como eram escolhidos os professores para as disciplinas?
15. Como ocorreu a seleção dos professores do PROHACAP?
16. Quem eram os estudantes do PROHACAP?
17. Qual era a finalidade do PROHACAP?
18. Como foi construído o PPP do curso? Como ele se articulou com as vivências dos professores cursistas?
19. Como foi realizado o curso?
20. Como era o período das aulas?
21. Qual o local das aulas?
22. Como era o deslocamento até o local?
23. Como eram as salas de aula?
24. Como eram os alojamentos dos alunos?
25. Eles tinham conhecimentos de matemática necessários para a docência?
26. Eles externaram dificuldades que tinham em ser professor? (lecionavam mais de uma disciplina, dúvidas de conteúdo, materiais, outros).

27. Como era ter aula de segunda a sábado 8 h por dia, durante seu período de férias?
 28. Como eram as aulas? Eram sempre em sala?
 29. Como procedia em relação a dificuldade de aprendizagem de alguns alunos?
 30. Conte alguma situação marcante. Algum aluno lhe surpreendeu (crescimento, mudança)? Lembra dos alunos?
 31. O planejamento era diferente do regular?
 32. Como era o material do curso?
 33. Qual a participação da RIOMAR?
 34. Os alunos trabalhavam em grupo, iam ao quadro?
 35. Os alunos eram comprometidos com essa formação?
 36. Eles tinham dificuldades de aprendizagem?
 37. Como eram as avaliações?
 38. Houve evasão? O/a senhor(a) auxiliava os alunos para não desistirem?
 39. Como ocorriam as atividades desenvolvidas por eles após a semana de aula?
 40. Havia contato com o professor durante o período de aulas escolares?
 41. Quais eram as dificuldades destes professores para a realização do curso?
 42. Quais trabalhos o/a senhor(a) realizou com os alunos que integrou os conhecimentos advindos da sua realidade, que considerou as necessidades locais (classes multisseriadas, escolas de campo).
 43. Como era o seu relacionamento com os alunos?
 44. Como o PROHACAP era visto pelos professores? E pelos alunos regulares?
 45. Quais os depoimentos dos professores sobre a sua realidade, os problemas que enfrentavam nas escolas? Discutiam isso em aula?
 46. Com o curso acredita que eles estavam mais preparados para enfrentar esses desafios?
 47. O/a senhor(a) percebeu alguma fragilidade na elaboração, desenvolvimento do curso?
 48. Os alunos fizeram alguma reivindicação para o funcionamento do curso? Qual era a atitude deles em relação ao curso?
 49. O que o/a senhor(a) considera importante para a formação deste professor que já atua em sala de aula?
 50. Como foi sua experiência com esses alunos?
 51. Observou mudanças nos alunos durante ou após a conclusão do curso?
 52. Como foi a formatura? Participou de outros eventos?
 53. Qual sua avaliação do programa para a educação do Estado?
- Considerações finais
- Muito obrigada!

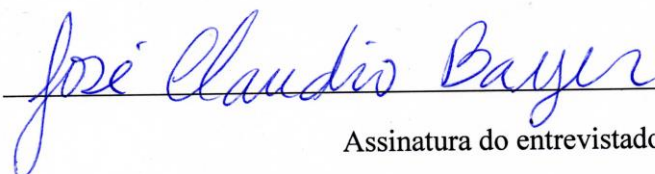
ROTEIRO PARA ENTREVISTA - CURSISTA

1. Agradeço pela sua participação. Qual o seu nome, local e data de nascimento? Se migrante, por que veio para Rondônia?
2. Fale um pouco sobre a sua vida. Quem eram seus pais, como foi a sua infância, sua juventude, em que cidade nasceu, dados sobre sua infância e adolescência.
3. Fale sobre sua escola (rotina escolar, regras, acontecimentos marcantes) e o ensino de matemática. Os professores de Matemática.
4. Dificuldades de acesso à escola.
5. Como se tornou professor de Matemática? Alguém o influenciou?
6. Como e onde começou a carreira docente?
7. Características das escolas que lecionou.
8. Qual era sua formação? Quando e onde foi feita? Características do curso de sua formação.
9. Como eram suas aulas?
10. Dificuldades no exercício do magistério antes do PROHACAP.
11. Passou por mudanças de escolas rural/urbana.
12. Tipo de vinculação (efetivo, substituto) antes e hoje.
13. Houve motivação política para a realização do curso?
14. Como foi a seleção?
15. Matemática foi escolha sua?
16. Como era o curso? Onde foram as aulas? (infra-estrutura - salas, ar condicionado, TV)
17. Como era refeição? Distância e deslocamento.
18. Fale sobre as Disciplinas específicas/ Disciplinas pedagógicas.
19. Havia outras atividades de formação ou apenas aulas? As aulas eram sempre na sala de aula? Número de alunos por sala.
20. Quais os métodos e recursos didáticos usados?
21. Havia outros materiais além da apostila?
22. Realizaram pesquisas?
23. Usaram biblioteca, outros livros?
24. A metodologia e as formas de avaliação utilizadas no PROHACAP, autores de livros e matemáticos importantes da época.
25. Trajetória dos alunos que concluíram o curso.
26. Dificuldades marcantes para concluir o curso. Havia reivindicações?
27. Quais as condições para o funcionamento desse curso?
28. A secretaria de educação auxiliou o professor na realização do curso? Receberam ajuda de custo? Liberação de carga-horária?
29. Quais eram as maiores dificuldades enfrentadas durante o curso? E em Matemática?
30. Havia relações do conteúdo matemático com o cotidiano do professor leigo?
31. Havia muita reprovação? Havia evasão? Por que acha que isso ocorria?
32. Como era a relação professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno?
33. Alguma disciplina foi marcante? Por quê?
34. Havia articulações com outras disciplinas?
35. Como se discutiam, à época, questões sobre o ensino de Matemática? Havia essas discussões?
36. Qual a necessidade de existência do curso?
37. Acredita que havia diferença entre o curso regular e o PROHACAP?
38. Como os alunos do regular viam os prohocapianos? E os professores?
39. O/a senhor(a) tem elementos sobre o contexto político da época do curso?

40. Como era a educação em Rondônia? Os professores eram valorizados? E o salário?
 41. Mudanças depois de formados. Houve maior reconhecimento do profissional docente?
 42. Antes e depois da LDB, alguns professores perderam o emprego por causa desta lei?
 43. Mudanças ocorridas no processo educacional e na Matemática durante a sua trajetória profissional.
 44. Formação posterior à universitária: curso, local, período.
 45. Fale sobre sua carreira no magistério. Sente-se realizado com ela? (Graus em que lecionou, cargos que ocupou).
 46. Teve alguma participação política durante a sua carreira no magistério? (Se pertenceu a Sindicatos, ou Associação de Professores, existência de movimentos reivindicatórios, como eram e quais os seus resultados, destaque de acontecimentos políticos julgados importantes).
 47. Fale sobre ser professor no início da carreira e depois do PROHACAP.
 48. Como foi a formatura? Participou de outros eventos?
 49. Qual a influência da formação por meio do PROHACAP em sua atividade profissional hoje?
 50. Considerações finais
- Muito obrigada!

CARTA DE CESSÃO

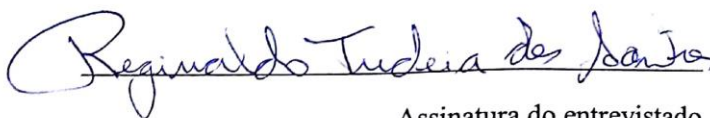
Eu, José Claudio Bayer, portador do RG 269120 SSP/RO ,CPF 816782317-20, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4063045118, CPF 954781910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 20/03/2017, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

Eu, Reginaldo Tudeia dos Santos, portador do RG 478 118 SSP RO, declaro para os devidos fins e efeitos ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00 os direitos sobre o depoimento escrito e da gravação da entrevista que lhe concedi dia 23/01/2013, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim e legitimada e também da cópia das imagens referentes ao curso realizado por mim e cópia de meu diploma de graduação a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

21/08/2018, Natal, RN

CARTA DE CESSÃO

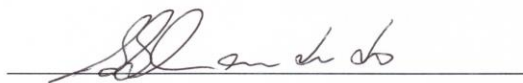
Eu, ROGÉRIO GROTTI, portador do RG 354.217 SESDEC RO, CPF 315.768.342-04, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4063045118, CPF 954781910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 25/11/2016, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

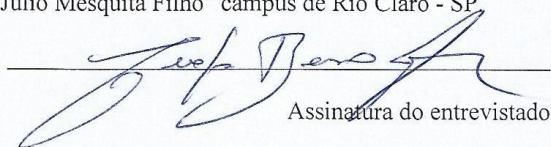
Eu, Lenilson Sergio Candido, portador do RG 1.107.897/SSP/PB, CPF 568.981.344-34, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4063045118, CPF 954781910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 31/08/2016, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

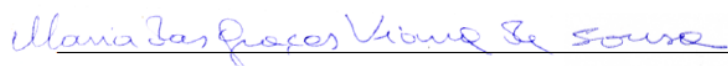
Eu, Eudes Barroso Junior, portador do RG 950480 SSP-CE,
CPF 234845273-15, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann
Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições,
plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 10/08/2017, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e
também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o
seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese
de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

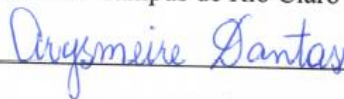
Eu, Maria das Graças Viana de Sousa, portador do CPF 01540343200, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4063045118, CPF 954781910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 23/10/2015, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

Eu, Arysmeire Cássia Mendes Caminha Dantas, portadora do RG 137398,
CPF 420.727.002-72, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann
Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições,
plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 10/08/2017, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e
também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o
seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese
de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura da entrevistada

CARTA DE CESSÃO

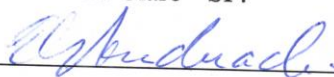
Eu, Mariza Salvi, portadora do CPF 29637651268, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 02/08/2017, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus de Rio Claro - SP.

Mariza Salvi
Diretora

Assinatura da entrevistada
Decreto nº 1604/11/05/2017

CARTA DE CESSÃO

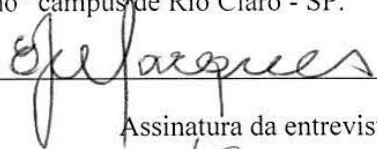
Eu, Eliseu Sena de Andrade, portador do RG 18.123.756 SSP/SP, CPF 422.489.732 - 68, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 09/08/2017, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

Eu, Elóide Johnson, portadora do RG, CPF....., declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 10/08/2017, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura da entrevistada

RG 6511/RD

CPF 409722242-20

CARTA DE CESSÃO

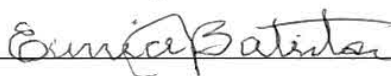
Eu, Berenice Eliza Johnson Silva, portador(a) do RG 2681-SSP/Rio....., CPF 181.488.322-34....., declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 10/08/2017, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do(a) entrevistado(a)

CARTA DE CESSÃO

Eu, Eunice Johnson, portadora do RG, CPF....., declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 10/08/2017, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura da entrevistada

CPF. 59157658749

RG. 4772549-4

CARTA DE CESSÃO

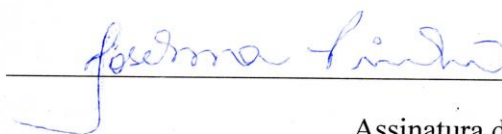
Eu, Maria Teresa Pereira Gomes, portador do RG 711 033 SSP/MA, CPF 289.578.062 - 53, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 25/10/2016, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura da entrevistada

CARTA DE CESSÃO

Eu, Joselma Pinho, portador do RG341.516 SSP/RO, CPF349 530 782 68, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4063045118, CPF 954781910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 7/10/2016, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

Eu, Rubens Carneiro Felipe, portador do RG 151772SSP-RO, CPF 13895826200, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4063045118, CPF 954781910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 3/11/2016, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.

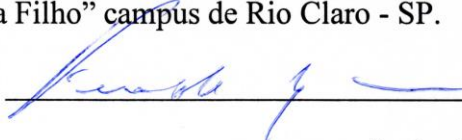


Rubens Carneiro Felipe
Vice-Diretor
E.E.E.M. Jovem Gonçalves Vilela
Port. n° 155 / 2015 / GAB / SEDUC

Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

Eu, Fernando Luiz Cardoso, portador do CPF 601.327.526-20, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, CPF 954781910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 3/11/2016, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

Eu, Marlos Gomes de Albuquerque, portador do RG 2.922.445 SSP-PE, CPF 414929004-00, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4063045118 SSP-RS, CPF 954781910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 18/10/2016, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

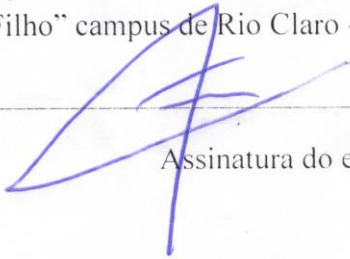
Eu, Simone Aparecida Navarro, portador do RG 5.986.824-1 SSP/PR, CPF 422.186.242-49, declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 25/10/2016, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” campus de Rio Claro - SP.



Assinatura da entrevistada

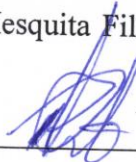
CARTA DE CESSÃO

Eu, Marinaldo Felipe da Silva, portador do RG. 247.065
CPF. 110.499.104-78 declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann
Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições,
plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 24/11/2016, sobre a
textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e
também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o
seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese
de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da
Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.


Assinatura do entrevistado

CARTA DE CESSÃO

Eu, Domingos do Rosário Izel Prestes do Espírito Santo, portador do RG 828.154 RO....., CPF 129.920.702-20....., declaro para devidos fins ceder a Cristiane Johann Evangelista, RG 4.063.045.118 SSP/RS, CPF 954.781.910-00, sem quaisquer restrições, plenos direitos sobre a gravação da entrevista que lhe concedi dia 10/08/2017, sobre a textualização do registro oral que me foi apresentada, conferida por mim legitimada e também das imagens e documentos a ela concedidos. Por estar de pleno acordo com o seu conteúdo e com minha identificação, autorizo a divulgação em artigos e em sua tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" campus de Rio Claro - SP.



Assinatura do entrevistado