

## OS CURSOS PARCELADOS EM RONDÔNIA: uma história da formação de professores

Cristiane Johann Evangelista<sup>1</sup>  
Arlete de Jesus Brito<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo delinear alguns elementos sobre os Cursos Parcelados em Matemática, realizados em Rondônia de 1992 a 2007. Sob o referencial teórico metodológico da História Cultural, a partir do uso da triangulação de dados e do paradigma indiciário constituímos uma narrativa sobre a história da formação emergencial de professores Matemática naquela região. Construimos nosso percurso em uma pesquisa historiográfica a partir do uso de fontes diversificadas tais como: fontes orais, legislação e documentos oficiais. Retratamos a situação marginal no qual Rondônia se encontrava quanto ao oferecimento de ensino superior em relação aos demais estados. Apontamos a recorrência de medidas governamentais emergenciais voltadas para a formação de professores em Rondônia. Concluimos que o signo da carência e da urgência foi utilizado para justificar a implementação de políticas emergenciais de formação de professores em Rondônia. Apesar de algumas limitações dos Cursos Parcelados, esses programas em caráter emergencial foram decisivos no processo de formação de um grande contingente de professores no Estado.

**Palavras-chave:** Professores leigos. História da Educação Matemática. Cursos Emergenciais. PROHACAP.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to outline some elements about the Parceled Courses in Mathematics, carried out in Rondônia from 1992 to 2007. Under the methodological theoretical framework of Cultural History, from the use of data triangulation and the indicium paradigm we constitute a narrative about history of the emergency training of Mathematics teachers in that region. We build our path in a historiographic research from the use of diversified sources such as: oral sources, legislation and official documents. We portray the marginal situation in which Rondônia was regarding the offer of higher education in relation to the other states. We point out the recurrence of emergency governmental measures aimed at teacher training in Rondônia. We conclude that the sign of lack and urgency was used to justify the implementation of emergency policies for teacher training in Rondônia. Despite some limitations of the Parceled Courses, these programs in an emergency were decisive in the process of training a large contingent of teachers in the State.

**Keywords:** Uninitiated Formation. History of Mathematical Education. Parceled Course. PROHACAP.

<sup>1</sup> Docente do Instituto de Engenharia do Araguaia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, UNIFESSPA, Campus Santana do Araguaia. E-mail: cristiane.eva@unifesspa.edu.br

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Educação, Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, UNESP, Campus Rio Claro. E-mail: arlete@rc.unesp.br

## INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta alguns resultados de nossa tese de doutorado intitulada *Percursos formativos de professores de matemática em Rondônia: de leigos a licenciados* (2019) e pretende contribuir com o debate sobre a História da formação de professores que ensinavam Matemática ao analisar a Licenciatura Plena em Regime Parcelado em Matemática desenvolvida no estado de Rondônia (RO), entre os anos de 1992 e 2007.

O início do recorte histórico, 1992, justifica-se por ter sido o ano de instalação do Curso Parcelado, primeira iniciativa no estado a viabilizar o acesso de professores leigos - sem formação exigida em lei para lecionar - a um curso superior por meio da formação em serviço. Este programa encerrou em 1998, sendo substituído no ano seguinte pelo Programa de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos (PROHACAP), que expandiu a oferta de Licenciatura em Regime Parcelado nos municípios do interior de Rondônia. O fim de nosso recorte é 2007, ano de encerramento da última turma de Licenciatura em Matemática.

O levantamento realizado por nós no banco de teses da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (acessível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw>) nos levou a observar o pequeno número de pesquisas acerca da história da formação de professores de Matemática, na região Norte. Entre as 85 dissertações e teses encontradas, são poucas as que abordam historicamente os processos de formação de professores de Matemática realizados em Rondônia. Podemos citar: o texto de mestrado de Ruezzene (2012) faz uma história da graduação em Matemática em diferentes campi da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); a tese de Albuquerque (2014) pesquisou a formação de professores de Matemática no campus de Ji-Paraná da UNIR; a tese de Candido (2015) elaborou uma construção histórica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia no Campus de Ji-Paraná com destaque para as tomadas de decisões de caráter administrativo e de caráter didático-pedagógico desse curso; a tese de doutorado de Cordeiro (2014), ao analisar a educação matemática realizada no CEEJA Padre Moretti, traz elementos sobre a formação de professores de Matemática naquele estado; a dissertação de mestrado de Gouveia (2016) versa sobre a formação emergencial oferecida a professores por meio do projeto Logos II e a tese de doutorado dessa mesma autora, *A proposta nos módulos do projeto LOGOS II e a*

*prática docente do professor-cursista em Rondônia* (2019), analisa os materiais de ensino utilizados por aquele projeto, bem como a maneira que professores se apropriaram de tais materiais em suas respectivas práticas docentes.

A necessidade de ampliar os conhecimentos acerca desse tema nos levou a elaborar a história aqui apresentada, na qual focamos os percursos formativos de pessoas que se dispuseram a ser professores de Matemática a partir da década de 1970. 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” (Nacarato; Oliveira; Fernandes, 2017, p.48) com os quais eles conviveram. Entre nossos depoentes estão os professores que ensinaram Matemática em Rondônia desde a década de 1970 sem formação adequada e, ao relatarem suas experiências de vida e formação, nos apontaram caminhos para a pesquisa que, cotejadas com outras fontes, levantaram questionamentos e nos permitiram tecer compreensões acerca desses percursos formativos.

A pesquisa nos encaminhou por diversos municípios como, Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes, Rolim de Moura e Vilhena e a diferentes arquivos como, por exemplo, nas dependências da UNIR, Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Ji-Paraná, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), 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. Constituímos nossos documentos a partir de entrevistas semiestruturadas, jornais, textos institucionais e imagéticos (cf. Dias, 2012). Segundo Bloch (2001, p.79), “os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los”. A partir de questionamentos às nossas fontes, constituímos nossos documentos, além disso, não os consideramos neutros ou isentos de intencionalidades. Concordamos com Bloch (2001), quando 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, são as questões realizadas no presente que o conecta à nossa vida.

Os textos encontrados nos arquivos que se referiam a professores que atuavam como leigos, bem como o critério de rede - ou seja, o critério em que um depoente indica outro - nos conduziram a vinte professores com os quais realizamos entrevistas. Dessas, devido ao recorte feito nesse artigo, nos referiremos a 10, quais sejam, as feitas com

Reginaldo Tudeia dos Santos e Rogério Grotti, que foram alunos do Curso de Licenciatura Parcelado de 1992 a 1998, Domingos do Rosário Izel Prestes do Espírito Santo, Eliseu Sena de Andrade que concluíram o PROHACAP, além de Maria das Graças Viana Sousa, Eudes Barroso Junior, Fernando Cardoso, Marlos Gomes de Albuquerque, Lenilson Sérgio Candido e Marinaldo Felipe Silva, formadores desses cursos. As entrevistas foram transcritas e depois textualizadas. As textualizações foram enviadas aos depoentes que após terem feito correções aos textos nos forneceram as cartas de cessão.

Nos documentos constituídos a partir das entrevistas, consideramos que estamos lidando com memórias dos depoentes e elas são construções feitas no presente a partir de vivências/experiências que ocorreram no passado. Deve-se considerar que elas envolvem 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, fantasiemos, estabelecemos verdades que julgamos poder sustentar” (Garnica; Fernandes; Silva, 2011, p. 242). Por isso, a dificuldade e complexidade de se lidar com a memória, no fazer histórico. Em nossa análise das entrevistas, consideramos significativo que as falas dos depoentes não revelam terem suportado as adversidades do curso chorando, reclamando, mas que as suportaram ‘bem’, de maneira positiva, inclusive cantando e brincando. 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.

Em nossa pesquisa, 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. Em nossa investigação, 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. 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 [...]”.

Portanto, elaborar uma interpretação histórica é um exercício de busca por rastros, indícios, encontros com elementos incontroláveis, presentes em cada documento, imagem ou depoimento e estes carregam em si zonas opacas, passíveis de inúmeras interpretações. Ela “é um arrazoadado das compreensões que conseguimos costurar nessa trama de escuta atenta ao que foi dito” e do entrecruzamento de fontes. (Garnica, 2010, p. 37). Para tal entrecruzamento, utilizamos a estratégia da triangulação de dados, que de acordo com Bauer e Gaskell (2013), é um modo de institucionalização de perspectivas e permite reduzir as inconsistências e contradições de uma pesquisa. Usamos a triangulação de dados ao cruzar as diversas fontes de que dispúnhamos, na perspectiva de complementá-las, compará-las e de verificar sua plausibilidade visando tornar inteligíveis os percursos formativos vivenciados pelos professores.

Assim, consideramos que a interpretação histórica é o resultado do esforço em constituir uma versão histórica a partir da produção intencional de documentos pelo pesquisador e da utilização do aparato conceitual, em nosso caso, sustentado pela História Cultural, como o proposto por Bloch (2001) e por Burke (2012). A partir de uma história em pedaços, desconexa e fragmentada, analisamos os documentos com a intenção de captar sentidos, significados, observar que as histórias se entrelaçam e, assim, compusemos este texto que não pretende ser exaustivo, generalizante, definitivo, mas sim, abrir o debate para um tema que tem sido pouco abordado: a formação de professores que ensinavam Matemática, na situação de leigos, em Rondônia. Portanto, A escolha do *locus* da pesquisa intenciona ampliar o conhecimento sobre formação de professores em regiões periféricas<sup>3</sup> 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, 2005, p. 123).

Concordamos com Garnica (2005) e, assim, voltamos nossa atenção para alguns cursos emergenciais desenvolvidos em Rondônia.

<sup>3</sup> Entendida de forma mais ampla do que o conceito residual “o que não é centro” (Burke, 2012, p. 136).

## RONDÔNIA À ÉPOCA DO CURSO DE LICENCIATURA PARCELADO

Na época em que o projeto das Licenciaturas em Regime Parcelado da UNIR foi desenvolvido, Rondônia já não era mais um Território. O Território de Rondônia, primeiramente com o nome de Território Guaporé, foi estabelecido a partir da divisão de terras pertencentes ao Amazonas e Mato Grosso, em 1943. Em 1956 passou a se chamar Território de Rondônia pelo Decreto-lei 2731 e, em 1981, passou a ser um estado da Federação (cf. Cordeiro, 2014). Mas, apesar de ser um estado jovem, na década de 1990, Rondônia já havia passado por três períodos migratórios, sendo os dois primeiros impulsionados pela extração do látex e o terceiro, devido às políticas oficiais de colonização do governo militar (cf. Gouveia, Brito, 2019) que construiu a rodovia BR 364, divulgou amplamente a doação de terras a colonos que estivessem dispostos a trabalhar no “novo Eldorado”. Este último processo de migração fez com que a população passasse de 110 mil para cerca de 490 mil pessoas, entre 1970 e 1980.

O aumento populacional não foi acompanhado, de imediato, pela melhoria da infraestrutura. Na década de 1980, não havia em Porto Velho, capital do estado, saneamento básico, escolas e atendimento à saúde, as ruas eram de terra e a malária era epidêmica. Além disso, segundo Evangelista (2019), em 1980, conforme censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 31,5% dos habitantes com 15 anos ou mais eram analfabetos e mais da metade da população não possuía escolarização completa em nível de 1º Grau<sup>4</sup>.

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.

(Evangelista, 2019, p. 18).

Para sanar parcialmente o problema da escolarização, as pessoas começaram a construir e organizar escolas com os materiais que tinham à disposição, principalmente na área rural. As condições de infraestrutura das escolas estabeleciam desafios aos professores. Elas não possuíam energia elétrica, água encanada, saneamento básico e materiais adequados. Os professores exerciam múltiplas funções como de secretaria, faxina, vigia, merenda, entre outros. Os colaboradores apontam que, nesse contexto,

<sup>4</sup> Esse nível de escolaridade corresponde ao atual Ensino Fundamental.

diminuíam o foco no conteúdo matemático e ampliavam a relação com o meio ambiente e a cultura local.

A matemática escolar valorizava conhecimentos presentes em suas experiências cotidianas especialmente porque aos alunos, filhos de agricultores, interessavam conhecimentos sobre preparação da terra para o plantio, preço de compra e venda de produtos alimentícios. O relato dessa prática é importante ao considerarmos “como objeto de investigação historiográfica todas as práticas educativas mobilizadoras de cultura matemática em quaisquer contextos de atividade humana, dentre eles, sobretudo, os contextos educativos escolares” (Miguel, 2014, p. 29).

Os professores eram reconhecidos não apenas pelo saber formal, mas por saberes subjetivos tecidos em suas experiências de vida e nos contextos socioculturais em que interagiam com os alunos, pais e comunidade escolar. Desta forma, eram recrutados entre aqueles que tinham um pouco mais de escolaridade, o que, muitas vezes, significava não ter completado o 1º Grau.

Segundo nossos colaboradores, pessoas que detinham tais saberes sentiram a necessidade de suprir a carência de profissionais para a educação e, por meio de convite, escolheram seguir a carreira de professor. Suas narrativas nos permitem “ver o indivíduo em relação à história de seu tempo, permitindo-nos encarar a interseção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (Goodson, 1995, p. 75).

Os professores que ensinavam Matemática não possuíam formação na área, mas dominavam certo tipo de conhecimento matemático, escolar ou acadêmico. Os depoimentos apontam que eles sanavam suas dúvidas com a ajuda de professores também sem formação.

A realidade de contratação de pessoas com base em saberes não acadêmicos acresceu o número de professores que não possuíam a formação exigida em lei para lecionar, ou seja, atuavam como professores leigos.

O grande número de professores leigos lecionando levou o governo a celebrar convênios com Faculdades e Universidades de outros estados do país que fornecessem cursos de licenciatura, em Rondônia. Entre tais convênios, podemos citar o realizado com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Sagrado Coração de Jesus, de Bauru, São Paulo, com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com a Universidade Federal do Acre (UFAC) e a Universidade Federal do Pará (UFPA) (cf. Evangelista, 2019).

Como essas ações não eram suficientes para a demanda da região, houve necessidade de recrutar professores de outros estados para suprir a carência de profissionais com formação específica. Assim, o governo do estado realizou diversos concursos públicos para a contratação de docentes, aplicando provas em Rondônia, Mato Grosso, Pernambuco, Minas Gerais, Brasília, Rio de Janeiro e Amazonas, simultaneamente, para atrair professores formados de outras regiões, prática descontinuada somente no concurso público docente de 2016.

Nesse cenário, nossos colaboradores apontam a marcante presença de profissionais com formação matemática vindos do nordeste do país, que contribuíram com a Educação Básica rondoniense, a exemplo de Eudes Barroso Junior, Marlos Gomes de Albuquerque e Lenilson Sérgio Candido. Esses professores vieram ao estado para trabalhar em escolas públicas e, em seguida, ingressaram no quadro de professores da Universidade Federal de Rondônia, que também carecia de professores formados na área.

Como medidas adicionais para a formação de professores, o Plano Quadrienal de Educação do estado de Rondônia (PQE/RO) de 1992 a 1995 previu programas voltados à capacitação, alegando que “o nível de qualificação dos profissionais é insatisfatório” (Rondônia, 1992, p. 41). 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.

Essas propostas ocorreram no momento em que o país assumiu compromissos de assegurar a Educação Básica a todos os brasileiros, conforme as metas nacionais estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para todos.

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”.

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 estivesse destinado 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).

Entre as ações do FUNDEB no estado tem-se o Programa de Formação de Professores em Exercício/Leigos (PROFORMAÇÃO), responsável pela formação de 1633 professores de 2000 a 2006 (Nörnberg, 2003). Ele 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 tendo duração de 3.200 horas distribuídas em quatro semestres. Segundo o informativo do PROFORMAÇÃO (Cunha, 2000) e de nossos colaboradores, cada um dos quatro módulos compreendia uma fase presencial e uma fase a distância, com apoio de materiais instrucionais, impressos e videográficos.

Os cursos de nível superior começaram a ser oferecidos tardiamente em relação ao resto do país, porque Rondônia foi um dos últimos quatro estados a ser contemplado com uma Universidade Federal. Somente em 1982, com a criação da UNIR – a primeira universidade pública do estado – cursos regulares de Licenciatura começaram a funcionar em sua capital. O curso de Licenciatura em Matemática da UNIR iniciou seus trabalhos em 1983, sendo alterado, a partir de 1984, para Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática, na tentativa de formar um profissional generalista. Com o projeto de interiorização da UNIR, em 1987, a Licenciatura em Ciências de 1º grau foi também oferecida nos campi de Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena. Esses cursos passaram por mudanças,

sendo que a Licenciatura em Matemática somente foi oferecida de forma contínua até a década de 1990 nos campi de Porto Velho e de Ji-Paraná, que distam até 700 km de outras cidades do interior, inviabilizando a participação de muitos professores leigos.

A necessidade de políticas públicas para formação de professores em nível superior é apontada no Parecer 002/92-CONSUN, ao aprovar o Convênio denominado UNIR/ESTADO que estabelecia a cooperação financeira, administrativa e pedagógica na realização de Cursos de Licenciatura Plena Parcelada

[...] 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).

Neste momento, a UNIR era a única Instituição Superior pública para a formação de professores em Rondônia. Para expandir a capacidade de atendimento à demanda de formação de professores, foi criado por meio do convênio no 011/92 – PGE o Curso Parcelado, um programa emergencial de formação de professores em nível superior, em regime modular durante o período de férias escolares. Os cursos de Licenciatura Parcelados foram oferecidos em parceria da UNIR com as prefeituras de Pimenta Bueno, Jaru e 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). Os professores entrevistados em nossa pesquisa apontam o Curso Parcelado como uma experiência piloto ou “um balão de ensaio do PROHACAP”, por ser este último um programa de grande envergadura no estado, com participação de 8.095 professores leigos. (Grotti, depoimento oral em 25 nov. 2016).

A partir dos resultados do Curso Parcelado encerrado em 1998, houve interesse por parte do governo do estado e de 45 prefeituras em oferecer o PROHACAP, um Curso

em Regime Parcelado que atendeu a urgência de formação em nível superior nas áreas de Pedagogia, Matemática, Física, Geografia, História, Letras/Inglês, Letras/Português e Educação Física.

No que tange a esfera política, o estado de Rondônia elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos do estado de Rondônia (1993-2003) (Rondônia, 1994), propondo cursos de capacitação e de formação contínua em serviço.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) declarou a necessidade de formar professores. Esta lei determinou no parágrafo 4º do artigo 87 que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Dessa maneira, a Universidade Federal de Rondônia, visando atender às recomendações do Plano Decenal de Educação (Brasil, 1993), do Plano Decenal de Educação para Todos do estado de Rondônia e da LDB (Brasil, 1996), em formar professores que já exerciam atividade docente, viabilizou nos anos de 2000, a implantação do PROHACAP.

O programa foi criado por meio da resolução 293/CONSEPE, de 02 de junho de 1999 (UNIR, 1999a), e sofreu alterações posteriores pela Resolução nº 304/CONSEPE/99 (UNIR, 1999b). Sendo um curso destinado à formação em serviço para atender professores leigos que atuavam no estado, 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 no período letivo escolar.

Apesar de algumas resistências apontadas nos jornais *Folha de Rondônia* (Curso, 1999), para estabelecer o convênio do PROHACAP, ele abrangeu 45 municípios, sendo as aulas realizadas em 28 municípios, distribuídos em quatro polos: Porto Velho, Rolim de Moura, Ji-Paraná e Vilhena. A escolha desses polos foi motivada pela estrutura material e de pessoal que os campi da UNIR ofereciam nesses locais.

Este curso incluiu a população carente do interior que não tinha recursos para viajar grandes distâncias e buscar formação específica.

Não ignoramos a situação política de greves e protestos que permeou esse período, dada a demissão de 10.000 servidores do estado, em atendimento a Lei Camata, sendo os mais prejudicados a área da educação e saúde. (Rondônia, 2000). Nossos colaboradores destacaram que essa situação foi determinante para que eles se dedicassem

aos estudos e buscassem estabilidade na profissão por meio da formação no Curso Parcelado e aprovação em concurso público. A formação de professores em Rondônia aparece entrecortada, sempre em meio a aspectos sociais, econômicos e políticos impossíveis de serem negligenciados.

A seguir, sinalizaremos alguns pontos da formação docente no Curso de Licenciatura em Matemática em Regime Parcelado.

## **LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM REGIME PARCELADO**

A partir da interiorização da UNIR em 1987, foi incentivado o oferecimento das Licenciaturas em Regime Parcelado em Pedagogia, em Letras e em Matemática em 1992. Com apenas cinco anos de existência, a UNIR apresentava muitas carências de espaço físico, material e pessoal qualificado, no entanto, ofereceu cursos regulares de Licenciatura fora de sede, e posteriormente cursos Parcelados atendendo aos anseios da população.

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 parcelados tinham como objetivos habilitar e qualificar os professores em serviço, elevar seu nível de conhecimento acadêmico, aperfeiçoar sua prática pedagógica, oferecer condições de crescimento profissional e pessoal dos docentes, melhorar a educação nas escolas de Educação Básica do estado. O Plano Decenal de Educação para Todos do estado de Rondônia (1994) aponta que a formação de professores poderia interferir na melhoria da qualidade do ensino, na redução da evasão escolar e das altas taxas de repetência dos alunos.

A formação em regime parcelado no período de férias com um custo acessível para os participantes foi a solução apresentada entre os anos de 1992 a 2009, sendo que a última turma de Matemática encerrou suas atividades em 2007 após o atendimento de 11 turmas de Licenciatura em Matemática, com participação de 585 professores, distribuídos em 7 municípios.

A proposta de ensino modular com parte teórica presencial e parte prática à distância, em que era necessário estudo e realização de trabalhos intermodulares no período letivo foi bem aceita por parte dos professores entrevistados. O curso de Matemática aproveitou o corpo docente da UNIR que recebia um salário extra por este serviço.

Os cursos parcelados apresentavam similaridades ao curso da modalidade regular por compartilharem a mesma grade curricular, os mesmos recursos didáticos e o mesmo corpo docente. O currículo apresentava diversas disciplinas nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, indicando o desejo de formar um professor polivalente, perfil necessário na época, pela carência de professor formado nessas áreas.

O estudo de 8 horas diárias em período modular foi apontado como o maior diferencial do curso, o que lhes provocou cansaço. Mesmo assim, nossos depoentes se sentiram gratificados por participar de um curso em serviço oferecido por uma Universidade Federal que lhes possibilitou adquirir conhecimentos a partir de seu estudo e dedicação. Eles argumentaram em favor dessa proposta que atingiu um elevado número de professores do interior do estado que de outra forma não poderia se deslocar por grandes distâncias em estradas precárias e se ausentar do trabalho para cursar a Licenciatura em regime regular.

O Curso Parcelado veio ao encontro do desejo dos professores de aprender, de melhorar sua prática, mas também de atender a imposição de obter titulação para não serem demitidos.

Nossos colaboradores explicam que os professores que ensinavam Matemática em Rondônia aspiravam pelo ingresso na Universidade, e o vestibular tradicional era uma seleção difícil para muitos deles, conforme relata Domingos do Rosário Izel Prestes do Espírito Santo em depoimento oral: “eu tinha feito vestibular várias vezes sem sucesso (...) 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).

Muitos dos professores cursistas tinham contribuído para a educação do estado por vários anos e pretendiam concluir o curso a partir dessa oportunidade. Segundo o relatório da UNIR, o programa obteve 95% de taxa de sucesso (UNIR, 2006), sendo percebido por nós como um curso de grande aceitação dos professores cursistas, com destaque para a permanência dos alunos no programa, apesar dos relatos de desafios de sobrecarga de trabalho sem férias, viagens de ônibus em estradas sem asfalto e totalmente

precárias, alojamentos improvisados em escolas públicas nos polos ou outros ambientes cedidos sem estrutura adequada.

Nesses ambientes, observamos “as maneiras de fazer” (cf. Certeau, 2014) de alguns professores cursistas que, preocupados com a malária, muito endêmica no estado, criativamente montaram barracas dentro das salas de aula para proteção contra os mosquitos (Sousa, depoimento oral em 23 out. 2015).

A formação de vínculo de amizade entre eles é apontada como fator que minimizou dificuldades relacionadas ao transporte, alojamento e alimentação, todos de competência dos professores cursistas. Entendemos que as percepções que destacam a solidariedade entre o grupo estão pautadas na sua visão de hoje, que reconstrói a experiência percorrida atribuindo-lhe novos significados. A narrativa “é a representação que deles faz o sujeito” e, dessa forma, pode ser alterada com o tempo (Cunha, 1997, p. 187).

Para os colaboradores, a dedicação dos professores cursistas garantia um relativo sucesso para essa modalidade de licenciatura.

Eles destacam que o material do curso em formato de apostilas e o aprendizado de Matemática lhes proporcionou o aumento do conhecimento na área e mudança no planejamento de suas aulas. Eles estavam acostumados a estudar e planejar aulas com o uso de materiais escritos.

O Curso Parcelado de Matemática não foi a primeira experiência dos colaboradores em cursos emergenciais. Eliseu Sena de Andrade cursou o supletivo, o PROFORMAÇÃO e o PROHACAP e considera essa modalidade de ensino apropriada para sua formação. Segundo nossa análise, ela favoreceu em certo sentido, o desenvolvimento de autonomia dos professores dadas as condições individuais de estudo durante o período que lecionavam nas escolas, o que pode ser concebido como potencialmente produtivo.

A Licenciatura modular foi ideal pra mim. Sempre gostei de estudar Matemática por minha conta. Aprendia 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.

(Andrade, depoimento oral em 9 ago. 2017).

A participação no Curso Parcelado 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 cursistas entrevistados: supriu 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 autoestima, o conhecimento, melhoria na atuação docente e a vontade de aprender cada vez mais.

As Políticas Públicas de formação de professores leigos por meio de cursos emergenciais no estado não foram consideradas adequadas para alguns professores formadores que declararam que o Curso Parcelado não propiciou aos professores cursistas uma formação específica aprofundada na área e que as limitações impostas pela concentração das aulas em regime parcelado, a falta de acesso à biblioteca com acervo mínimo na área, ausência de dependências físicas adequadas comprometeram a qualidade de ensino. Apesar disso, consideram que estes cursos foram importantes para o estado e contribuiu para a formação dos professores cursistas.

Os professores colaboradores que ensinavam Matemática sem formação em nível superior, após concluírem o Curso Parcelado continuaram seus estudos em nível de pós-graduação e permanecem atuantes na educação do estado. 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.

Utilizando caminhos variados, “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: ajudaram-se mutuamente para concluírem a graduação em regime parcelado participando de grupos de estudos e buscaram aperfeiçoamento profissional em outros cursos de formação.

## TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, esboçamos algumas compreensões sobre a formação de professores em Rondônia, obtidas a partir dos documentos, dos discursos de professores que nos auxiliaram a compreender o cenário específico dos Cursos Parcelados em Matemática, realizados de 1992 a 2007.

Os Cursos Parcelados que visaram atender a demanda de professores para o mercado de trabalho no estado em curto espaço de tempo só foram possíveis a partir da conjuntura política dos anos 1990, tanto nacional quanto internacional, que incentivou e determinou a formação de professores leigos. Apesar disso, a dinâmica de criação e implementação de cursos emergenciais não é influenciada somente pela legislação ou interesses políticos.

Em nossa interpretação histórica, apontamos que a formação de professores de Matemática em Rondônia ocorreu tardiamente se comparada a outras regiões do país. Apresentamos um cenário pontuado de urgências e carências, a iniciar pela falta de opções de cursar Licenciatura em Matemática em Rondônia e a urgência na criação e desenvolvimento de políticas públicas para atender essa demanda, o que serviu de argumento para justificar a implementação de políticas emergenciais de formação de professores.

Evidenciamos alguns pontos a melhorar na sistemática dos Cursos Parcelados, devido à própria estrutura organizacional com condições curriculares, institucionais e financeiras insuficientes. Apesar disso, os Cursos Parcelados atenderem a necessidade de formar um grande contingente de professores que realizou seus estudos concomitantemente ao trabalho nas escolas de Educação Básica.

Dessa forma, esse programa foi decisivo para a formação de professores que atuavam sem habilitação desde o início da criação do estado, sendo um curso que incluiu as pessoas carentes e geograficamente isoladas.

Para que programas emergenciais possam interferir efetivamente na formação docente e na melhoria do ensino faz-se necessário repensar essa política a partir de preocupações pautadas nas necessidades desses profissionais, e também incluir discussões e ações voltadas aos planos de carreira e condições de trabalho.

Nesta análise, apontamos somente alguns elementos para compreendermos a formação de professores de Matemática em Rondônia, cientes que em outras oportunidades abordaremos outros olhares sobre esta formação.

## REFERÊNCIAS

Albuquerque, M. G. (2014). *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.

Albuquerque, M. G. (2016). *Depoimento oral* [18 out. 2016]. Ji-Paraná (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Andrade, E. S. (2016). *Depoimento oral* [9 ago. 2017]. Ji-Paraná (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Barroso Junior, E. (2017). *Depoimento oral* [10 ago. 2017]. Porto Velho (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Bauer, M.; Gaskell, G. (2013). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 11. ed. Petrópolis: Vozes.

Bloch, M. (2001) *Apologia da História ou O Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 15 mar. 2019.

Brasil. (1993) *Plano Decenal de Educação para Todos*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília.

Burke, P. (2012). *História e teoria social*. 3. Ed. São Paulo: Unesp.

Candido, L. S. (2015). *Uma construção histórica do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia Campus Ji-Paraná*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. 197f.

Candido, L. S. (2016). *Depoimento oral* [31 ago. 2016]. Ji-Paraná (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Cardoso, F. (2016). *Depoimento oral* [3 nov. 2016]. Ji-Paraná (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Certeau, M. (2014). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

Cordeiro, E. M. (2014). *Travessias de Cecília - a caminho da Educação Matemática no CEEJA Padre Moretti – Rondônia*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Exatas, Rio Claro. 247 f.

Cunha, M. A. A. (2000). *Guia Geral do PROFORMAÇÃO*. 2 ed. Brasília: MEC – FUNDESCOLA.

Cunha, M. I. (1997). Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2).

Curso Parcelado gera polêmica. (1999). *Folha de Rondônia*, Ji-Paraná, 18 de ago. 1999.

Dias, A. L. M. (2012). 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.

Evangelista, C. J. (2019). *Percursos formativos de professores de matemática em Rondônia: de leigos a licenciados*. 359f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Exatas, Rio Claro.

Furlanetto, E. C. (2003). *Como nasce um professor: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação*. São Paulo: Paulos.

Grotti, R. (2016). *Depoimento oral* [29 nov. 2016]. Vilhena (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Garnica, A. V. M. (2010). Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 32, p. 29-42.

Garnica, A. V. M. (2008) *A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática*. São Paulo: Editora UNESP.

Garnica, A. V. M. (2005). *Um tema, dois ensaios: Método, História Oral, Concepções, Educação Matemática*. Tese de Livre-Docência. Universidade Estadual Paulista. Bauru.

Garnica, A. V. M.; Fernandes, D. N.; Silva, H. (2011). 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.

Ginzburg, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras.

Goodson, I. F. (1995). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora.

Gouveia, C. T. G. (2016). *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.

Gouveia, C. T. G. (2019). *A proposta nos módulos do projeto LOGOS II e a prática docente do professor-cursista em Rondônia*. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. 390 f.

Gouveia, C. T. G.; Brito, A. J. (2019) Compendo uma História do Projeto LOGOS II em Rondônia (1970-1990). *Revista Educação: Teoria e Prática*. V 29 (60). Rio Claro, SP. p. 6-25.

Josso, M.-C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo, SP: Cortez.

Miguel, A. (2014). O que dizem os estudos já elaborados sobre a emergência da história da educação matemática no Brasil?. In: VALENTE, W. R.. (Org.). *História da educação Matemática no Brasil: problemáticas de pesquisa, fontes, referências teórico-metodológicas e histórias elaboradas*. 2014. 1 ed. São Paulo: Editora da Física, p. 30-45.

Nacarato, A. M.; Oliveira, A. M. P.; Fernandes, D. N. (2017). Histórias da formação e de professores que ensinam Matemática: possíveis aproximações teórico-metodológicas. *ZETETIKÉ*, 25(1), 46-74, 2017.

Nörnberg, N. (2003). *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.

Rondônia. (1992). Secretaria do Estado da Educação. *Plano Quadrienal de Educação do Estado de Rondônia 1992-1995*. Porto Velho.

Rondônia. (1994) *Plano Decenal de Educação para Todos do Estado de Rondônia*. Ministério da Educação e do Desporto. Porto Velho.

Rondônia. (2000). *Decreto no 8955/2000* 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.

Ruezzene, G. B. (2012). *Os cursos de licenciatura em matemática no Estado de Rondônia: um panorama histórico*. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso. 222 f.

Santo, D. R. I. P. E. (2017). *Depoimento oral* [11 ago. 2017]. Porto Velho (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Silva, M. F. (2016). *Depoimento oral* [29 nov. 2016]. Ji-Paraná (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Sousa, M. G. V. (2015). *Depoimento oral* [23 out. 2015]. Ji-Paraná (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Tudeia, R. (2013). *Depoimento oral* [23 jan. 2013]. Ji-Paraná (RO). Entrevista concedida a Cristiane Johann Evangelista.

Unir. (1992). *Parecer 002/CONSUN de 07 de outubro de 1992*. Voto do relator Cláudio Emelson Guimarães Dutra referente ao processo nº 23118.000899/92-11, que teve por objetivo a criação dos cursos parcelados por meio do Convênio UNIR/Estado.

Unir. (1999a). *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. Disponível em: <[www.prosp.unir.br](http://www.prosp.unir.br)> Acesso em: 12 jan. 2019.

Unir. (1999b). *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. Disponível em: <[www.prosp.unir.br](http://www.prosp.unir.br)> Acesso em: 13 jan. 2019.

Unir. (2006). *Relatório de Avaliação Institucional da UNIR 2006*. Disponível em: <<http://www.avaliacaoinstitucional.unir.br/pagina/exibir/1632>> Acesso em: 25 jan.2019.