

Formação de Professores na Amazônia: a avaliação da qualidade do PROHACAP pelos formados do Curso de Pedagogia 2004

Andréia da Silva Quintanilha Sousa
andrea_quintanilha_sousa@hotmail.com
Universidade Federal de Rondônia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Marília Costa Morosini
marilia.morosini@puers.br
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Porto Alegre
Programa de Pós-Graduação em Educação

Resumo: A formação de professores para a educação básica em regiões emergentes como o caso da Amazônia brasileira tem sido um desafio constante. O artigo apresenta os resultados da pesquisa “Programa de Habilitação e Capacitação de Professores leigos da rede pública de ensino (PROHACAP/UNIR) à luz de indicadores de qualidade da educação superior”. O *corpus* analítico está composto por 32 egressos do curso de Pedagogia, cinco anos após formados, a fim de identificar se os conhecimentos, as competências, as habilidades e os valores em interação com a realidade requeridos ao pedagogo de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), foram adquirido no referido programa segundo suas avaliações. Conclui-se que os professores formados pelo PROHACAP consideram que a formação recebida possibilitou ampliar a qualidade da atuação como educador e os incentivou a formação continuada em cursos de especialização. É preciso medidas avaliativas perante Programas que buscam a democratização do acesso à educação superior incluindo suas múltiplas dimensões, pois a avaliação possibilita ao gestor o diagnóstico das lacunas e o monitoramento dos resultados alcançados, a fim de apontar mudanças de percurso se eventualmente necessárias.

Palavras-Chave: formação de professores; indicadores de qualidade.

Teacher training in the Amazon: the evaluation of quality of PROHACAP by pedagogy course graduates in 2004

Abstract : Teacher training for basic education in emerging regions such as the case of the Amazon has been a constant challenge. The article presents the results of the research "Qualification Program and lay Teacher Training of the public school system (PROHACAP /UNIR) in the light of indicators of quality of higher education." The analytical corpus is composed of 32 graduates of the Faculty of Education, five years after graduation in order to identify whether the knowledge, skills, abilities and values in interaction with reality required the teacher according to the National Curriculum Guidelines (DCNs) were acquired in the program according to their ratings. It concludes that the teachers trained by PROHACAP consider that the training received made it possible to expand the quality of acting as an educator and encouraged the continued training in specialized courses. It takes evaluative measures against programs that seek to democratize access to higher education including its multiple dimensions as the evaluation manager enables the diagnosis of the gaps and monitoring of results achieved, in order to point route changes if any necessary

Keywords: teacher training; quality indicators.

Considerações iniciais

O artigo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Programa de Habilitação e Capacitação de Professores leigos da rede pública de ensino (PROHACAP) da Universidade Federal de Rondônia à luz dos indicadores de qualidade da educação superior” desenvolvida no estágio pós-doutoral realizado junto ao Observatório da Educação/CAPES/INEP/MEC/PUCRS (BRASIL, 2009), ligado à RIES – Rede Sul brasileira de investigadores da Educação Superior e à Rede Universitas.

A construção dos indicadores de qualidade do PROHACAP da Universidade Federal de Rondônia está relacionada com a avaliação dos egressos do curso de Pedagogia do curso PROHACAP, Polo Porto Velho, cinco anos após a sua formação. Em outras palavras utilizamos a Metodologia “*learning outcomes/resultados da aprendizagem*” a fim de *identificarmos* o conjunto das competências construídas no curso de graduação conforme nos orientam Cabrera, Colbeck, Terenzini (1999).

Neste texto apresentaremos os resultados obtidos a partir dos questionários aplicados a 32 professores formados no ano de 2004. Cabe salientar que utilizamos questionários já validados e aplicados nas licenciaturas da UNIR e nas turmas do PROHACAP. (BRASILEIRO, 2002).

Cabe salientar que a Universidade Federal de Rondônia é a única instituição pública organizada academicamente como universidade no estado de Rondônia. Fundada em 1982, a UNIR possui estrutura “MultiCampi, com sede na cidade de Porto Velho e atuação em todo o Estado de Rondônia, com Campi nos municípios de: Porto Velho, Guajará-Mirim, Cacoal, Rolim de Moura, Ji-Paraná, Vilhena, Ariquemes e Presidente Médici” (PDI, 2014, p.19).

A Rondônia é um estado jovem e distante dos centros desenvolvidos do país, o que aumenta sobremaneira a demanda por educação, em geral, e educação superior especificamente. Apesar de ser um estado recém-incorporado à economia globalizada, “seu crescimento, na última década, foi superior à média brasileira, configurando-se num dos principais fatores que impulsionam por mais educação superior, mais pesquisas nos setores produtivos e extensão à sociedade rondoniense como um todo” (PDI, 2014, p.44).

Vale ressaltar ainda que em virtude das metas estabelecidas pelo MEC no Plano Nacional de Educação (2014) e da baixa taxa de matrícula na região Norte como um todo e, principalmente, nas cidades do interior o estado de Rondônia comporta uma enorme demanda por educação superior.

Não por acaso o PROHACAP foi responsável pela formação de 8.440 (oito mil quatrocentos e quarenta) professores-alunos, distribuídos em 8 cursos de licenciaturas, localizados em 4 polos geograficamente distintos (ver Mapa 1) sendo os cursos oferecidos em 33 municípios-sedes entre os anos de 2000 a 2009, conforme Sousa (2008). Não resta dúvida de que o PROHACAP foi um grande Programa de inclusão social.

Infelizmente, muitos Programas de formação de professores no Brasil são abandonados em decorrência da descontinuidade política e administrativa. É o caso do PROHACAP. Não existe na maior parte das Instituições de Educação Superior (IES) avaliação e acompanhamento sistemático dos Programas para que possamos conhecer os seus impactos e contribuições geradas em termos teóricos, metodológicos, didáticos e políticos.

Coube-nos a análise das percepções dos professores que participaram do PROHACAP, especificamente no curso de Pedagogia. Como avaliam o Programa?

O PROHACAP no aspecto político deu visibilidade a UNIR em todo o estado de Rondônia, no plano teórico, metodológico e didático. De acordo com as considerações dos respondentes, contribuiu para melhorar suas práticas docentes.

O terreno é fértil para a pesquisa, pois ainda temos muito a saber e a investigar sobre esse Programa.

Conhecendo o universo da pesquisa

O contexto da criação do PROHACAP

A partir do compromisso assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil elabora o Plano Decenal de Educação para Todos — 1993/2003, concebido para ser um “instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica”. Esse documento propõe estabelecer metas claras “para a efetiva valorização e reconhecimento público do magistério”. Essas metas devem ser trabalhadas conjuntamente pela União, Estados e Municípios no âmbito de suas responsabilidades constitucionais (MEC/ Plano decenal de educação para todos, 1993).

O Plano enfatiza a necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação de professores em articulação entre os entes federados e ainda integração dos recursos de conhecimentos e de competências das universidades aos esforços de melhoria das condições de desenvolvimento dos sistemas de ensino e dos recursos humanos. O Plano traça linhas de ação estratégica para atingira aos seus objetivos. Com relação a “Profissionalização e reconhecimento público do magistério” defende que

[...] a fixação e implementação de política de longo alcance para o magistério é condição precípua para que se atinja os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional. Sendo uma questão complexa, sua elaboração deverá ser objeto de agenda especial de acordos e compromissos de corresponsabilidade, entre as administrações educacionais, econômico-financeiras e de relações de trabalho dos três níveis de governo (União, Estados e Municípios), com o envolvimento de instituições formadoras, sindicatos, associações profissionais e demais segmentos sociais interessados. Paralelamente, devem ser intensificadas as ações voltadas para a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, abrangendo a revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação dos profissionais em exercício. Esse processo deve se estender a todas as categorias, destacando-se, inclusive, a dos dirigentes escolares, agentes importantes na melhoria da gestão do ensino. Devem ser adotadas medidas legislativas e administrativas para

tornar realidade o dispositivo constitucional que determina a valorização dos profissionais da educação. Planos de carreira capazes de promover a efetiva profissionalização do magistério, com base em referencial comum de padrões de remuneração e qualificação devem ser assegurados. (MEC/Plano decenal de educação para todos, 1993,p. 45-46).

Dentre as “Ações Governamentais em Curso” destacamos o “Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas” e o “Sistema Nacional de Educação a Distância”, MEC/Plano Decenal, p.58-62). Esses programas têm como objetivo promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como aprimorar novos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares. O “Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas” inclui duas dimensões:

[...] (1) reestruturar a formação inicial dos profissionais; e (2) rever, sistematizar e expandir a formação continuada dos profissionais da educação básica. A implementação dessas linhas de ação envolve projetos de iniciativa do próprio Ministério da Educação e do Desporto e, sobretudo, aqueles propostos pelos sistemas de ensino e financiados pelo MEC. As universidades brasileiras e outras agências de formação estão sendo estimuladas a se integrarem ao programa, por meio de projetos de alta efetividade e com custos compatíveis com as necessidades e possibilidades das administrações dos sistemas de ensino. Destaca-se, entre as ações em curso, o Programa Um Salto para o Futuro, dirigido a professores das quatro primeiras séries. O programa é produzido pela Fundação Roquette Pinto e veiculado pela Televisão Educativa, via satélite, contando com uma rede de telepostos aparelhados com telefone e fac-símile, o que permite integração e resposta imediata às questões dos professores. O Ministério também vem articulando ações de cooperação educacional na área de formação e capacitação docente (MEC/Plano decenal de educação para todos,1993,p.60).

O Sistema Nacional de Educação a Distância encontra-se em fase de estruturação, conforme previsto no Protocolo de Cooperação assinado pelo MEC e o Ministério das Comunicações, com a participação do CRUB, do CONSED e da UNDIME e visa

[...] aprimorar e ampliar o programa de capacitação e atualização dos professores, monitorar e avaliar os programas e projetos de educação a distância, bem como desenvolver projetos de multimeios e de apoio à sala de aula. Estas ações abrangerão o ensino fundamental e pré-escolar, a educação especial, o ensino médio e tecnológico, além de prover suporte ao PRONAICA. No âmbito do Sistema, está sendo instituído um consórcio de universidades, em articulação com o CRUB, visando a desenvolver programas de formação e educação continuada para discentes e docentes de todos os níveis de ensino, bem como a implementar ações de pesquisa e desenvolvimento para o uso de novas tecnologias de Telecomunicações e Informática na Educação. Programas de intercâmbio e de cooperação técnica deverão ser

firmados com organismos nacionais e internacionais. Buscar-se-á, ainda, ampliar e aprimorar a produção, edição e transmissão dos programas de educação a distância, por intermédio da Fundação Roquette Pinto, das emissoras que compõem o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED), das emissoras de rádio e televisão educativos. O Sistema terá como suporte uma rede tele informacional que se interligará a rede nacional de pesquisa e a uma rede teleinformacional de suporte ao desenvolvimento cultural. Esta rede poderá ser acionada desde um simples telefone público a um sistema avançado de computador, permitindo a qualquer cidadão o acesso ao conhecimento. Com o Sistema deverão ser incrementados projetos de alfabetização, formação inicial e continuada do cidadão brasileiro, constituindo prioridade o desenvolvimento dos recursos humanos do setor educacional (MEC/Plano decenal de educação para todos, 1993,p.62-63).

É nesse contexto de promessas de reestruturação da formação inicial e continuada de professores como uma das linhas prioritárias da ação governamental que surge, em 1993/94, o Programa de Formação Parcelado em Rondônia, para formação de professores em convênio com a prefeitura do Município de Porto Velho, “como embrião para, nos anos 1999/2000 implantar o PROHACAP, causando grande impacto, pois mobilizou mais de 8.000 professores e muitas instituições, tanto individualmente quanto em parcerias” (BORGES, 2011, p.67).

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, ficou determinado que, até o final da década da educação, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (art. 88, parágrafo 3º III e parágrafo 4º). Essas exigências geraram grandes polêmicas e incertezas. Foi um período de muita instabilidade, com consequências diretas no trabalho docente dos professores.

Vale salientar que nas últimas décadas os governos de diversos países têm adotado diferentes orientações para lidar com a diversidade na sociedade e a forma de melhor organizar o sistema educativo fruto de integração de diferentes culturas. De fato, assistimos vários órgãos e “círculos institucionais das mais variadas partes do mundo a reunirem-se em torno de uma realidade problemática, fixando objetivos diversos e concertados, para que todos lhes possam responder ativa, crítica e conscientemente” (Sousa; Gomez, 2010, p.56) as demandas dos novos tempos.

Diversos são os desafios impostos pela sociedade do conhecimento e esses “não passam nem à margem das pessoas, nem à margem das variadas instituições de Educação Superior” (Sousa;Gomes, 2010, p.56). E exigem das Instituições de Educação Superior ofertas de formação diversificadas e com elevada qualidade, dentro da perspectiva da interculturalidade, como assevera Cardoso (1998, p.7).

[...] a educação intercultural é o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de classe, baseados na diversidade de culturas e estilos de vida, que visem promover a compreensão, o respeito e a interdependência democrática [...]

Nesse passo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação dos professores da educação básica define um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados pela organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e dentre eles destacamos a capacidade de estar em sintonia com a realidade contemporânea e a capacidade de lidar com as diferenças.

É incontestável a ideia de que estamos vivendo uma época de mudanças que exigem dos sistemas educativos respostas aos constantes desafios imputados pela sociedade do conhecimento. O momento é de “renovação de paradigmas, em que devem ser consideradas a complexidade, a base interdisciplinar da construção do saber, a transversalidade dos conteúdos e as relações entre diversas culturas” (Sousa;Gomes, 2010, p.60).

Escaparia aos limites impostos a este texto fazer uma longa exegese do contexto histórico-social e as demandas exigidas na formação em nível superior, basta reter que o PROHACAP faz parte das políticas implementadas nas décadas de 1990 em que as Universidades públicas foram convocadas a participar levando em consideração a interculturalidade e a diversidade. E a UNIR como única instituição pública organizada como universidade não poderia escapar ao debate e tampouco deixar de atender as exigências do seu tempo,

O objeto investigado

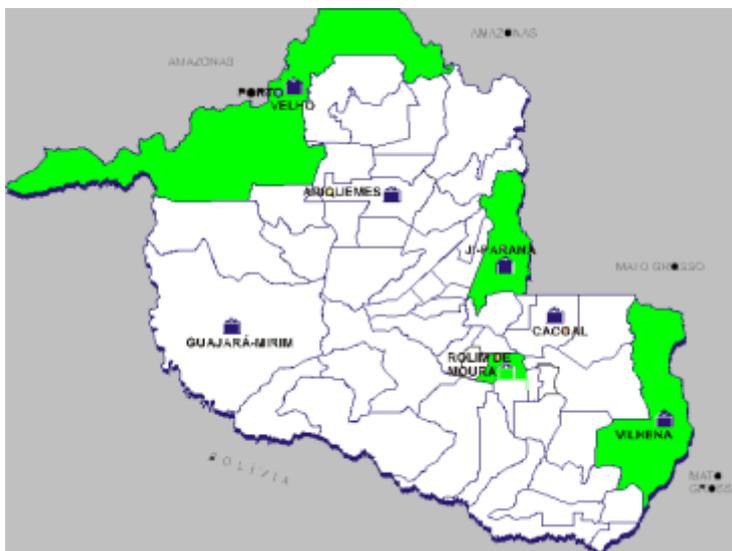
O Programa de Habilitação e Capacitação de Professores leigos da rede pública de ensino - PROHACAP oferece os cursos de Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática e Educação Física. Borges (2011, p.32) aponta “8.440 (oito quatrocentos e quarenta) professores-alunos, sendo destes 1.722 (mil, setecentos e vinte e dois) masculinos e 6.718 (seis mil, setecentos e dezoito)” formados entre 2000 a 2009.

O Polo Porto Velho conta com 12 turmas de Pedagogia, as turmas são identificadas pelas Letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L e M. As turmas A, B, C, D, E formaram-se no ano de 2004; as turmas F, G, H, I, J no ano de 2007, as turmas L e M colaram grau no primeiro semestre de 2009 conforme Sousa (2008). No ano de 2004 concluíram o curso 259 professores, no ano de 2007 são 246 pedagogos formados conforme “Ata de solenidade de colação de grau do curso de licenciatura plena em Pedagogia” anos de 2004 e 2007. Em 2009 foram 98 professores das séries iniciais formados pelo PROHACAP (UNIR/PROPLAN, 2006).

O Polo Porto Velho engloba os municípios de Porto Velho, Ariquemes, Costa Marques, Cacoal, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-paraná, Machadinho, Buritis, Alto Paraíso, Nova Mamoré, Pimenta Bueno, Pres. Médici, Rolim de Moura e Ouro Preto do Oeste (UNIR/RIOMAR, 2002).

Somente o curso de Pedagogia conta com 74 turmas, desse total, 12 estão no município de Porto Velho. Dentre este universo, a pesquisa em análise está dirigida ao curso de Pedagogia, formados do ano de 2004 (turmas A, B, C e D).

Mapa 1 - Ilustrativo dos municípios sedes dos polos do PROHACAP



Fonte: BORGES (2011, p.50)

O formado e suas características sócio-biográficas e motivacionais

No ano de 2008 aplicamos o questionário a 32 professores-alunos do curso de Pedagogia, Polo Porto Velho, município de Porto Velho. Esse quantitativo representa e traduz a percepção de um total de 15% dos professores formados pelo PROHACAP, em Pedagogia, no ano de 2004, cujo total geral é de 502. Primeiramente coletamos os dados de identificação, pois os estudos sobre docentes devem levar em conta as dimensões da vida, da carreira e da biografia desses (as) profissionais. Não podemos pensá-los (as) de maneira genérica, como se fossem trabalhadores (as) abstratos (as).

Assim, a pesquisa revelou que 97% dos professores do curso de Pedagogia, Polo Porto Velho, concluintes no ano de 2004, são do sexo feminino; 38% têm entre 35 a 40 anos de idade; 56% nasceu na região Norte do Brasil; 62% são casadas (os) e 48% têm dois filhos. A religião católica predominou em 52% das respostas, seguida de 36% de protestantes. Quanto a raça/cor, 48% se identificam como pardos; 20% como brancas (os); 20% como negras(os) e 12% não optaram. No tocante ao tempo de serviço os dados revelam que 34% tem de 10 a 15 anos, 31% têm 15 a 20 anos e 31% tem de 20 a 25 anos de exercício na docência

Os antecedentes sociobiográficos demonstram que nenhum dos respondentes possui pai ou mãe com ensino superior; 56% (pai) e 72% (mãe) possuem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série.

Quanto ao *perfil escolar* da(o) professor(a)-cursista destacamos: 48% precisou parar de estudar e os motivos para 43% foram questões de ordem financeira. Os dados coletados apresentam: 93% concluíram o magistério no ensino médio e 81% após conclusão do PROHACAP fizeram especialização no percentual de 32% em Psicopedagogia, 20% em Educação de Jovens e Adultos (EJA); 32% Gestão escolar; 8% em Educação Infantil, 4% em Teologia e 4% em Metodologia do ensino Superior.

Com relação às condições *de infraestrutura física* da escola onde os professores-cursistas pesquisados trabalham, constatamos, através do inquérito construído na Escala Likert – tipo de escala de atitude na qual o respondente indica seu grau de concordância ou discordância em relação à afirmação, que: 53% concordam parcialmente que sua escola possui espaço físico para realização de atividades culturais, lúdicas e esportivas e 38% concordam totalmente que o espaço é adequado para desenvolver essas atividades. Com relação à dimensão, iluminação e ventilação da sala de aula, 56% concordam parcialmente que elas estão em condições adequadas e 13% discordam totalmente que suas salas são adequadas.

Quanto ao acervo bibliográfico e espaço para leitura, 25% concordam totalmente que o acervo está atualizado e que o espaço existente atende às necessidades dos educandos; 44% concorda parcialmente e 22% discordam que o acervo e o espaço atendam às expectativas. Referente ao acesso à internet, os dados foram os seguintes; 38% têm acesso à Internet em sua escola; 25% afirmam que não têm acesso à internet.

Quanto a motivação para ingressar no PROHACAP a análise dos dados revelou que os motivos para ingressar no PROHACAP, dentro de uma escala de diferencial semântico de 0 a 5, apresentou a média de 4.8 nos indicadores realização pessoal e profissional. Seguida da média de 4.7 na escala para os indicadores: de possibilidade de graduar-se; ascensão profissional e conhecimento de novas metodologias de ensino-aprendizagem. As menores médias foram; 3.4 para incentivo de amigos e 3.8 a possibilidade de convivência com diferentes pessoas (ver Gráfico 1, no Apêndice 1).

Assim, a motivação para o ingresso no PROHACAP pode ser apontada em três perspectivas: 1) *necessidade de realização* – as necessidades desencadeiam-se pela

humilhação, realização, afiliação, agressão, autonomia, contrarreação, defesa, deferência, domínio, exibição, autodefesa, altruísmo, ordem, entretenimento, rejeição, sensibilidade, sexo, apoio e compreensão, conforme Mosquera (1984, p.150-152). Os relatos e os questionários revelam que a *necessidade de realização* profissional motivou o ingresso no PROHACAP.

Os professores afirmam que a necessidade de superar obstáculos e o desejo de organizar seu trabalho docente com novas ideias os impulsionaram; 2) *autorrealização* – é inerente à segurança física e psíquica cujas características nucleares se associam às necessidades fisiológicas, de integração e amor, de estima.

Quando todas as necessidades associadas com a sobrevivência são satisfeitas, passa-se a necessidade de realização do eu. Com base no modelo de *autorrealização* de Mosquera (1984, p. 152), podemos inferir que a motivação dos professores-cursistas do PROHACAP de *autorrealização* evidencia-se na nas suas falas como veremos a seguir. Existe o desejo de elevar sua autoestima, de relacionar e conviver com outras pessoas revelado em suas falas 3) *êxito profissional* – consequências sociais e pessoais por seu um professor de nível superior também motivaram os professores a ingressar no curso. Sair da condição de “leigos” e passar a condição de professor de nível superior possibilita ampliar o seu poder e domínio (SOUSA, 2014).

Organização didático-pedagógica do PROHACAP: administração acadêmica, revelou que 42% concordou e 22% concordou totalmente que a coordenação do curso estava sempre pronta a atendê-los de acordo com as suas expectativas. Além de haver articulação e integração com o curso de Pedagogia regular da UNIR, bem como apoio técnico administrativo (DIRCA) eficiente e não houve problemas de acesso à Biblioteca da UNIR. Um percentual de 7% discorda totalmente dessas afirmações e 16% discorda parcialmente. Ainda temos um percentual de 13% que não concorda e nem discorda.

O grupo de indicadores apresentados poderia ser desmembrado, pois achamos alto o percentual de 13% de professores que não têm opinião formada. Alguns professores revelam nas entrevistas receio de se exporem, mesmo sendo dito que os nomes não seriam revelados. Qual a explicação para esse receio? A resposta pode ser obtida em estudos futuros. Para esse trabalho interessa-nos saber se os indicadores construídos possibilitam conhecer a avaliação dos professores-cursistas com relação à formação recebida no PROHACAP. A seguir vejamos a avaliação dada ao Projeto Pedagógico do Curso.

A Organização didático-pedagógica do PROHACAP: Projeto Pedagógico do Curso.

Para os concluintes do ano de 2004, curso de Pedagogia, Polo Porto Velho o grau de importância das disciplinas ofertadas no PROHACAP que contribuíram para sua formação podem ser verificadas: 46% dos respondentes afirmam que as disciplinas tiveram muita importância na formação e 34% acreditam que contribuíram bastante. Apenas 1% não tem opinião formada e 6% acreditam que não tiveram nenhuma importância na formação. As disciplinas que receberam as maiores médias foram: Análise Linguística (4.6); Psicologia Geral (4.5), Didática (4.5) e as menores médias: Tópicos de Integração (3.3), Informática Educativa (3.4) e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1 e 2 Graus (3.7).

No questionário ainda é solicitado ao respondente que relacione, por ordem de importância, o nome das disciplinas que tiraria, pois não contribuiu para que ele(a) atingisse o perfil esperado com a formação. Os dados computados revelam que 33% retirariam as disciplinas Teoria e prática em Educação dos Povos da Floresta e Gestão escolar; 25% retirariam Relações Interpessoais.

Competências e habilidades adquiridas com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para o curso de Pedagogia

As análises das Diretrizes Curriculares Nacionais e Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001) evidenciam a preocupação de seus formuladores em atribuir significados às competências e às habilidades que avançam em relação à lógica neoliberal, ao mesmo tempo em que abrem possibilidade para que elas sejam ressignificadas no processo de elaboração dos projetos pedagógicos.

O destaque atribuído às competências, pelas diretrizes, como núcleo de formação docente poderá levar à redução da atividade docente a um desempenho técnico, podendo, como nos alerta Pimenta e Lima (2004, p. 85) sugerir “um escamoteamento da concepção tecnicista, característica dos anos 70 do século passado, que trata o professor como reprodutor de conhecimentos” cuja formação consistiria “no domínio das áreas para ensinar e das habilidades pedagógicas para conduzir o ensino, pautado por uma didática instrumental” conforme Pimenta e Lima (2004, p. 85).

Barreiro e Gebran (2006, p. 74) defendem que o conjunto de competências presente nas diretrizes curriculares não se pauta somente no conhecimento técnico e reprodutor, mas “pressupõe a mobilização de múltiplos recursos, presentes nas diferentes dimensões que demandam capacidade relacionais dos professores”.

Com as mudanças ocorridas em finais do século XX na concepção de Estado, também mudam as formas de gestão da identidade do professor. A ideia de que o professor é um profissional que possui um conjunto de qualidades vem sendo substituída pela ideia de que o professor deve ser capaz de adotar determinadas atitudes frente o seu trabalho. Percebe-se que há a importação do modelo de gestão empresarial para o terreno educacional.

Concordamos com Cordeiro (2009, p. 53) quando afirma que a “substituição do conceito de qualidade [...] pelo de atitude constitui uma alteração significativa”. De fato, hoje o professor tem de ter atitudes que devem ser traduzidas por competências que tendem a enfatizar valores das grandes empresas privadas, não é por acaso que se espera do professor que ele assuma a responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento no trabalho e avalie sua própria prática. Além de saber trabalhar sob pressão e em redes (MOROSINI, 2002;2014)

A nova materialidade produtiva é marcada pela flexibilização da produção, pela reestruturação das ocupações, pela integração de setores da produção, pela multifuncionalidade, pela valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao conhecimento formalizado e por novos paradigmas da produção exigem uma massa de conhecimentos e atitudes bastante diferentes das qualificações formais requeridas pelas organizações de trabalho de tipo taylorista-fordista.

A hegemonia das classes empresariais tem motivado a emergência de novas categorias, pretensamente mais adequadas para expressar as demandas requeridas, daí a relevância da noção de competência.

Esse deslocamento se processa no campo conceitual dinâmico e contraditório na relação trabalho-educação. Entretanto, os espaços de contradição da sociedade possibilitam resinificar coerentemente esse conceito com uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto.

Como ressalta Frigotto (1996), a luta hegemônica se desenvolve sob uma mesma materialidade histórica, complexa, conflitante e antagônica, as alternativas em jogo no

campo dos processos educativos se diferenciam tanto pelo processo quanto pelo conteúdo humano e técnico-científico.

Portanto, o desafio está sob a base contraditória do capital em formar profissionais da educação capazes de analisar e interpretar as infindáveis questões e problemas que a realidade apresenta. Nesse sentido, é preciso estimular o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva interdisciplinar e autônoma, em que teoria e prática sejam indissociáveis.

Assim, são requeridos aos homens e mulheres historicamente inseridos a capacidade de saber pensar, saber escutar, saber criticar, aprender a aprender, lidar com a alteridade, lidar com as tecnologias contemporâneas, lidar com as diferenças, ter iniciativa para resolver problemas, ter capacidade para tomar decisões, ser ético, ser criativo, ser autônomo, estar em sintonia com a realidade contemporânea, ter responsabilidade social, ser capaz de fruir esteticamente a literatura, as artes e a natureza.

Considerando o debate sobre as competências e suas dimensões, partimos do pressuposto que a construção de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes requeridas ao pedagogo ocorre no desenvolvimento de uma dinâmica curricular que possibilite o exercício da autonomia e da criatividade, pela busca do fortalecimento do compromisso com a ética na sua atuação profissional e com a organização democrática da vida em sociedade a que chamamos de qualificação. Essas competências e habilidades foram adquiridas no PROHACAP?

Para responder a essa questão, relacionamos nos questionários os indicadores de acordo com as DCN para o curso de Pedagogia. Assim, o questionário apresentou 13 competências. O respondente deveria marcar um “x” na opção: M- muita; B- bastante; R- regular; P- pouca; N- nenhuma; SOF- sem opinião formada conforme a intensidade que elas foram desenvolvidas durante o curso PROHACAP. Os dados revelaram que 39% dos respondentes consideram que as competências foram muito desenvolvidas; 41% que foram bastante desenvolvidas; 13% foram desenvolvidas de forma regular; 5% pouco desenvolvidas e 2% não foram desenvolvidas.

Se nosso olhar recair para os indicadores apresentados no questionário, veremos que a maior média 4.4, ou seja, as competências mais desenvolvidas segundo os formandos foram: “Planejamento, execução, coordenação e acompanhamento de atividades educativas” (4.4); “Avaliação de atividades educativas. Aplicação ao campo da educação

de contribuições de conhecimentos linguísticos” (4.4) e “Construção de competências para atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (4.4).

As competências que receberam as menores médias foram: “Identificação de problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva” (3.6); “Aplicação ao campo da educação de contribuições de conhecimentos ambiental-ecológico” (3.8); “Fundamentação em princípios de democratização, pertinência, e relevância social da educação” (3.9).

Temos em conta que há um descompasso acentuado entre as rápidas mudanças que acontecem em todos os setores da sociedade e a resistência e permanência das estruturas básicas do ensino. A formação de professores em exercício, via PROHACAP, não poderiam escapar desse contexto.

No tocante às **competências mais requeridas no trabalho**, segundo os professores formados pelo PROHACAP, interessa-nos saber se o PROHACAP construiu as competências necessárias para inserção do professor no mundo do trabalho em crescentes transformações. O que define hoje a identidade do profissional da educação? Quais são as competências requeridas?

O questionário apresentou 15 indicadores. As competências que receberam as maiores médias na escala de atitude foram: conhecimentos de outras áreas ou disciplinas (4.0); domínio da sua área (4.0); capacidade para trabalhar em equipe (3.9); capacidade para coordenar atividades (3.9). As menores médias foram: capacidade de escrever e falar em idiomas estrangeiros (1.9); capacidade de utilizar ferramentas da informática (2.6) e capacidade para render sob pressão (3.0).

Hoje o professor precisa conviver com um alto grau de heterogeneidade e diferença. Ele precisa saber contemplar um conjunto novo de situações no âmbito da escola. Além do mais, o professor lida com a diluição das fronteiras no campo da produção do conhecimento. Isso leva à necessidade de mudanças na organização curricular, o que reforça a necessidade do trabalho em equipe.

De fato, a crescente complexidade, volume, rapidez e flexibilidade, do conhecimento na sociedade contemporânea põe em questão a centralidade do conhecimento fixo. Se por um lado admite-se que não se pode dominar todo o conhecimento existente, por outro o ideal de conhecimento é aquele totalizante. Isto é, leva à compreensão de que o

conhecimento não é mais importante e sim o domínio das técnicas, habilidades e competências de pensar e operar como conhecimento, o que pode levar a ser confundido com a ideia de que os conteúdos não têm mais importância.

As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e das mulheres e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse será o permanente desafio dos que se dedicam a essa área de investigação.

Reflexões Finais

Temos hoje uma escola diferente e temos que lidar com ela. Muito do que sabíamos no campo da educação não nos servirá mais, pois estamos no meio das transformações em nossa sociedade que impulsionam a escola e os professores a mudanças. Esta afirmação se potencializa quando consideramos o cenário da pesquisa que fundamentou este artigo – a Amazônia brasileira. Por isso, a construção de indicadores de qualidade é extremamente importante nesse processo de avaliação permanente da educação

Os indicadores construídos e testados com os professores e as entrevistas coletadas permitem afirmar que é necessário repensar o papel e a sistemática da avaliação, que deve ser realizada em múltiplas direções. O professor não é o único que avalia; ele deve ser avaliado permanentemente, inclusive por seus alunos. Nesse sentido, essa pesquisa ratifica nossa compreensão, que ela deve ser desdobrada. O que conseguimos de fato ensinar? O que os alunos conseguem de fato aprender?

Assim, esta pesquisa procurou construir indicadores de qualidade para a formação de professores em exercício com base nas avaliações/concepções dos professores formados no curso de Pedagogia oferecido pelo PROHACAP numa região da AMAZONIA brasileira, ano de 2004. Esse Programa tem uma longa história que precisa ser reconstituída, pois formou 8.440 professores.

Hoje vivemos a concretização da capacitação dos professores da educação básica tendo como foco o regime colaborativo, proposto pelo Ministério da Educação, que vem adotando estratégias diferenciadas, como, por exemplo a formação de professores na modalidade a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil.

Estamos vivendo um momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes. É preciso aumentar as metas e os objetivos da formação docente. O cenário que se apresenta para a capacitação do professor é o da formação em serviço. De fato, a partir de 2000 o sistema de ensino adota para a formação superior dos professores da educação básica o recomendado pelos organismos internacionais – formação em serviço – para atender a grande demanda reprimida com baixos custos (SOUSA, 2004; 2009).

Essas considerações finais têm o papel de esclarecer que em momento algum perdemos de vista as diretrizes e orientações políticas para a formação de professores no Brasil no momento de criação de um Programa da dimensão do PROHACAP, bem como as políticas educacionais atuais e os empates endógenos nas instituições.

Dessa forma, torna-se pertinente construir indicadores de qualidade que levem em consideração expectativas individuais e interesses de grupos, pois a construção da qualidade social requer o compromisso e o envolvimento ativo dos sujeitos que atuam no cotidiano da educação. Os indicadores construídos possibilitaram diagnosticar as condições de funcionamento do curso em diferentes dimensões e ainda revelaram que os professores (as) formados pelo PROHACAP consideram que a formação recebida possibilitou ampliar a qualidade da atuação como educador.

Finalizamos este artigo com a certeza de que os indicadores aqui construídos para um Programa específico poderão contribuir com futuras avaliações de programas de formação de professores em exercício, pois avaliar implica entender a realidade social existente incluindo suas múltiplas dimensões como decorrência das práticas de seres humanos. Esse caráter de “coisa construída” constitui um modo de pensar teórico-filosófico-científico ideal para instituições sociais complexas como as Universidades e, em particular, para Programas de formação de professores, como o PROHACAP.

Referências

- Barreiro, I. M. de F. & Gebran, R. A. (Orgs.) (2006). *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de Professores*. São Paulo: Avercamp.
- Borges, Célio José. (2011). *Professores leigos em Rondônia: entre sonhos e oportunidades, a formação e profissionalização docente – um estudo de caso – O*

- PROHACAP. Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.
- Brasil. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2001.
- Brasil. Plano Decenal de educação para todos (1993). Brasília: MEC.
- Brasil. Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 abril 2009.
- Brasileiro, Tânia S. A. (2002). La formación superior de magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia brasileña. 2002 Tese de Doutorado. Espanha: Universidad Rovira i Virgili.
- Cabrera; A. F.; Colbeck, C. L.; Terenzini, P. T. (1999). Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza em el aula del caso de ingeria. In Vidal, J. (Org.). Indicadores para la universidad: información y decisiones. Madrid: Ministério de Educación y cultura.
- Cardoso, C. (1998). Gestão intercultural do currículo 1º ciclo. Lisboa: Luliponte.
- Cordeiro, Jaime. (2009). Didática. São Paulo: Contexto.
- Frigotto, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (Org.). Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE, 1996.
- Morosini, M. C. (2001). Qualidade da Educação universitária: isoformismo, diversidade e equidade. Revista Interface 9, 898-102.
- Morosini, M. C. (2014). Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. Avaliação. Revista da Avaliação da Educação Superior, 19, 385 – 406.
- MOSQUERA, Juan José Mouriño. Psicodinâmica do aprender. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.
- Pimenta, S.G. & Lima, M.S.L. (2004). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez.
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2014 – 2018. (2014). Rondônia: UNIR.
- SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Autonomia universitária ou liberalização do mercado de ensino superior brasileiro? A política educacional superior no governo Fernando Henrique Cardoso. (2004). Tese de Doutorado. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

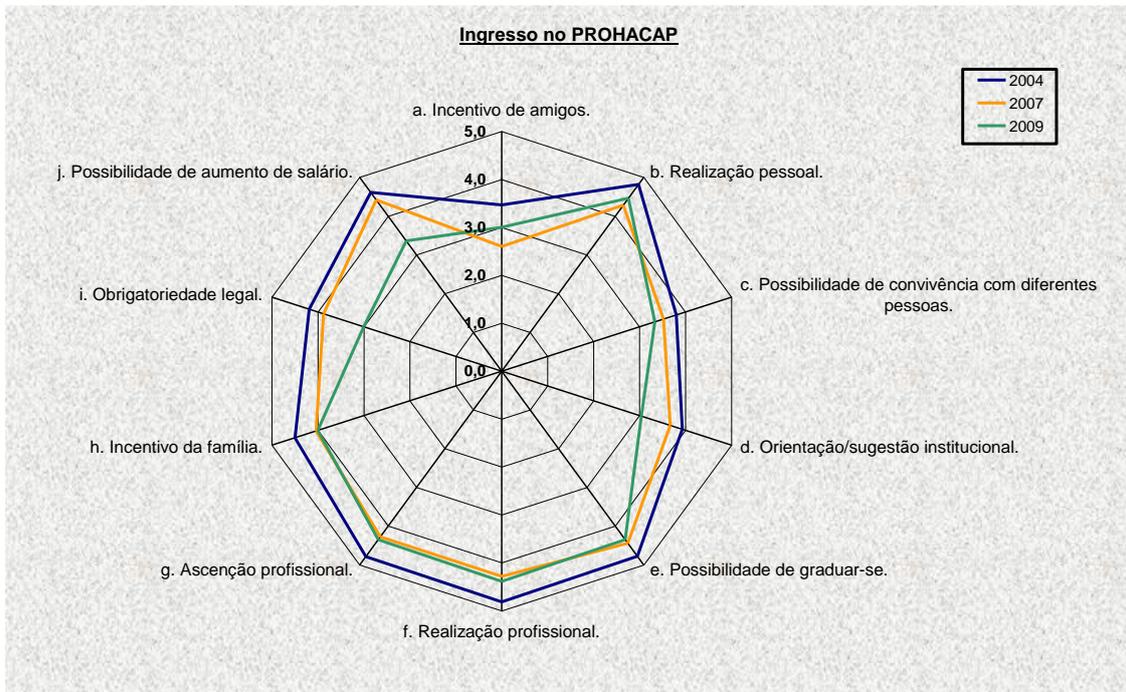
- Sousa, Andréia da S. Quintanilha. (2008). Programa de Habilitação e Capacitação de Professores leigos da rede pública de ensino (PROHACAP): avaliação como problemática dos sentidos. Belém: EDUFPA.
- Sousa, Andréia da S. Quintanilha et al. (Orgs.). (2009). Política Educacional e formação de professores: interfaces, modelos e desafios. Porto Velho: EDUFRO.
- Sousa, Carolina & GOMEZ, Maria Cinta Aguaded. (2010). Educação superior em tempo de mudança. In: RANGEL, Mary & SOUSA, Carolina (Orgs). Educação superior: avanços e práticas (pp.55-73). Niterói: Intertexto.
- Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/ Fundação Rio Madeira (RIOMAR). Relatório de atividades. (2002). Porto Velho, RO.
- Universidade Federal de Rondônia/ Pró-Reitoria de Planejamento (UNIR/PROPLAN). Relatório de Gestão (2004). [Disponível em http://www.unir.br/html/proreitorias/proplan/documentos/rateio/relatorio_gestao_2004.doc. Consultado em 21/ 6/2006].

Contatos:

Prof. Dr. ^a Andréia da Silva Quintanilha Sousa
Universidade Federal de Rondônia
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Departamento de Fundamentos e Política da Educação
Rede Universitas/Br
Grupo Interdisciplinar de Avaliação de Políticas Públicas – GIAPP/UFRN
Grupo de estudos e pesquisas em educação superior e sociedade – GEPES/UFPB
Email: andreia_quintanilha_sousa@hotmail.com
Morada: Rua Cerro Corá, n. 202 – Condomínio Parque do Flamento – Bloco 2 apt 101 – Nova Paranaimirim – Paranaimirim – RN - Brasil
CEP: 59.151-650

Prof. Dr. ^a Marília Costa Morosini
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Porto Alegre
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa/ Rede Sul Brasileira Investigadores da Educação Superior
Rede Universitas/ Br
Email: marilia.morosini@pucls.br

Gráfico 1 – Motivação para ingresso no PROHACAP



Fonte: elaborado pelas autoras