



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ANALDINO PINHEIRO SILVA FILHO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A *PRÁXIS* DOCENTE  
NO PROGRAMA GESTAR II NA BAHIA**

Feira de Santana/BA  
2013

**ANALDINO PINHEIRO SILVA FILHO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE  
MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE A *PRÁXIS* DOCENTE  
NO PROGRAMA GESTAR II NA BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana/BA  
2013

## Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Silva Filho, Analdino Pinheiro  
M871m Formação continuada de professores de matemática: um estudo sobre a práxis docente no Programa Gestar II na Bahia / Analdino Pinheiro Silva Filho – Feira de Santana, 2013.  
134 f.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Formação de professores (Matemática). 2. Professores de matemática – Formação continuada. 3. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). 4. Práxis docente. 5. Políticas educacionais. I. Santos, Solange Mary Moreira, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13:51

**ANALDINO PINHEIRO SILVA FILHO**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO  
SOBRE A PRÁXIS DOCENTE NO PROGRAMA GESTAR II NA BAHIA**

Trabalho apresentado para Defesa de Dissertação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Solange Mary Moreira Santos – Orientadora  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonia Almeida Silva  
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA)

---

Prof<sup>a</sup>. Neusa Maria Marques de Souza, PhD.  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/MS)

Feira de Santana, 23 de maio de 2013.

Resultado: \_\_\_\_\_

Ao Meu Deus.

Senhor, todas as minhas fontes estão em Ti!

À minha esposa Maria Rita.

O seu zelo e companheirismo são imprescindíveis.

À Alice.

Minha filha, sua vida me inspira a seguir em frente.

Ao Professor da Rede Pública de Ensino.

Seu ofício, sua *práxis* e sua voz são indispensáveis.

## AGRADECIMENTOS

Existem pessoas que fazem parte da minha vida desde o dia em que nasci. Outras, apesar de não conhecê-las há tanto tempo assim, foram se aproximando, chegando, “misturando-se” e, hoje, representam tanto pra mim que é como se fosse a minha própria família. Na verdade, elas são “família”! “Família-trabalho”, “família-colegas”, “família-amigos” “família-irmãos”... profundamente, FAMÍLIA.

Algumas dessas “pessoas-família”, dos “bastidores”, muito me encorajaram através de palavras e atitudes de incentivo, de apoio e de força. Outras, ousadas, aceitaram o desafio de me acompanhar de perto em toda essa caminhada, cobrando, desafiando e apoiando em todo o tempo. Tem também aquelas que seguraram a barra nos momentos mais difíceis: nas minhas ausências, nos meus distanciamentos, nas minhas angústias! Há ainda as que dedicaram tempo para partilhar comigo desse investimento intelectual.

Enfim, essa “GRANDE FAMÍLIA” contribuiu bastante para eu pudesse estar realizando este processo de formação acadêmica e nada mais justo do que reconhecê-la nesse momento.

Pai e mãe (Analdino e Celeste), obrigado por tudo! Irmãos (Adelmo, Ana Selma, Celyano e Celianne) e todos os familiares, mesmo de “longe”, sinto-me grandemente apoiado por todos vocês. Prima Nadja, valeu pelas contribuições. Obrigado a todos vocês!

Márcio, Antonia e família, muito obrigado pelo apoio de vocês em todos os momentos.

Professora Dr<sup>a</sup>. Solange Mary, sua sabedoria em dosar a necessidade de estudarmos, de produzirmos, e de cumprirmos os prazos, conseguiu integrar “orientação acadêmica” e uma boa amizade de forma muito especial. Valeu!

Professora Dr<sup>a</sup>. Antonia Silva, os seus conselhos e suas provocações foram salutares e contribuíram bastante para que eu pudesse ver para além do que estava aparente. Obrigado!

Professora Dr<sup>a</sup>. Neuza Marques, muito obrigado pelo apoio e pelas grandes contribuições a esse trabalho.

Professora Dr<sup>a</sup>. Nilza Bertoni, obrigado pelos debates e pelas sugestões!

Betania, Ivana e Jeanne, colegas de trabalho e grandes amigas, sou imensamente grato pela amizade, pelas vivências e pelo grande apoio de vocês. Muito obrigado!

Terezinha Oliveira, grande amiga, obrigado pelas “dicas” e pelas contribuições salutares.

Rita Bastos, minha amiga, muito obrigado pela sua parceria.

Colegas de trabalho do Programa GESTAR II da Bahia, aos que são e aos que foram, aos de perto e aos de longe, aos de pouco tempo e aos de muito tempo, sinto-me agraciado por poder/ter compartilhar/compartilhado tanta experiência junto a vocês. Como cresci! Um agradecimento especial a Daday, Nancy, Sérgio, Rosane, Cecília, Débora, Ronilda, Admary, Enolma, Micheli e Cláudia pelas contribuições e pelo apoio a este trabalho. Valeu!

Professores e funcionários do Mestrado em Educação da UEFS, muito obrigado pela acolhida e pelo trabalho de vocês que em muito contribuiu para a o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Um agradecimento especial à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Denise Laranjeira pela confiança e pelo apoio desde o início do meu percurso formativo na UEFS e a Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Andreia Oliveira, coordenadora do Mestrado, pela atenção dispensada a este trabalho.

Colegas do Mestrado, obrigado pela partilha de conhecimentos, de experiências e de amizade. Como aprendi com vocês! Um agradecimento especial a Max pela colaboração na revisão textual deste trabalho.

Colegas do Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores (NUFOP/UEFS), muito obrigado pela acolhida, pelo carinho e pelas trocas de experiências!

Colegas de trabalho, professores da Rede Estadual de Ensino que tão prestativamente se dispuseram a contribuir para esta pesquisa, suas impressões e seus depoimentos foram fundamentais para constituir este trabalho. Muito obrigado!

Sônia Menezes, grande amiga, te agradeço pela parceria e pela confiança no meu trabalho. Muito obrigado!

Roberto Magno (Roy), obrigado pela atenção, disponibilidade e “suporte bibliográfico” que foram fundamentais nesse processo-formação. Valeu amigo!

Noêmia Almeida e família, obrigado pela presteza e pelo apoio, desde as “pequenas” coisas.

Irmãos-amigos da Primeira Igreja do Evangelho Quadrangular/Alagoinhas, na pessoa do Pastor Miguel e da Pastora Suely Simoura, obrigado pelas orações e pelo apoio. Um agradecimento especial a Jeremias e Aldiceia, casal-amigo, valeu pelo grande incentivo e pela assistência diante dos imprevistos. Obrigado!

Maria Rita, esposa amada, somos cúmplices da vida que juntos vivemos, somos cúmplices dos sonhos que juntos sonhamos, somos cúmplices das conquistas que juntos alcançamos. Faltam-me palavras para expressar o quanto sou imensamente grato pelo seu companheirismo. Profundamente, muito obrigado!

Alice, filha amada, suas queixas acerca da minha constante ausência nas nossas brincadeiras foram salutares para me ensinar que nem só de “mestrado” vive um pai de família. Obrigado por ter tornado esse processo mais desafiador!

Meu Trino DEUS, Orientador da minha vida, obrigado por ter me conduzido, sustentado-me e me capacitado em mais um processo de formação na minha existência. Na angústia, tive Refúgio, na fraqueza, tive Força. O que seria de mim se o Senhor não estivesse comigo? Graças Te dou por tudo!

## RESUMO

O presente estudo discute a *práxis* docente consubstanciada no âmbito da proposta político-pedagógica de formação continuada do Programa GESTAR II de Matemática, implementado na Bahia, no período de 2005 a 2012. Esse estudo é de abordagem qualitativa e tem como objetivo geral analisar como a *práxis* docente é compreendida no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II de Matemática na Bahia. Tem como categorias de análises as ideias de *práxis* (VÁZQUEZ, 2011) e de profissionalidade (SACRISTÁN, 1999). Nesse sentido, é investigada a formação continuada do professor de Matemática a partir de uma análise crítica da “arena” em que a política educacional é produzida e como os princípios e preceitos por ela engendrados se fazem representados no modelo de formação proposto. Discute também as concepções de formação continuada a partir das ideias de autores como Giroux (1997), Fusari (1997), Nóvoa (1995) e Pimenta (2009, 2011). Os instrumentos metodológicos utilizados foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o questionário. Com base nesses instrumentos, foi realizado todo um cotejamento do observado nos acordos internacionais e nacionais de educação; nas diretrizes políticas, pedagógicas e curriculares de organismos multilaterais, do MEC e da Secretaria de Educação da Bahia; nos pressupostos políticos, teóricos e pedagógicos que fundamentam o GESTAR II; na percepção acerca da *práxis* docente de seis professores de Matemática do Programa GESTAR II, bem como nos autores que embasam o referencial teórico desta pesquisa. Os dados coletados mostraram que a concepção de *práxis* docente, via proposta político-pedagógica de formação continuada de professores na Bahia, ainda encontra limites, tais quais: não tem conseguido formar uma acepção verdadeira e significativa da *práxis* docente e não tem promovido significativas mudanças estruturais e funcionais de trabalho voltadas para o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor. O estudo indica a necessidade de compreender que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas, culturais e sociais que os professores experienciam na dinâmica social de suas vidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Professores de Matemática. Formação Continuada. *Práxis* Docente. Profissionalidade. Programa GESTAR II.

## ABSTRACT

This study discusses the teaching praxis embodied in the proposed political-pedagogical of continuing training of GESTAR II Mathematics Program, implemented in Bahia, since 2005 to 2012. This study is a qualitative approach and has the general objective Analyze how teaching praxis is understood within the political-pedagogical proposal of the Program GESTAR II in Mathematics in Bahia. It has as analytic categories of ideas and praxis (VÁZQUEZ, 2011) of professionalism (SACRISTÁN, 1999). Accordingly, it's investigated the continued training of mathematics teachers from a critical analysis of the "arena" in which educational policy is made and how the principles and precepts are engendered by it are represented in the training model proposed. It also discusses the concepts of continuing education from the ideas of writers such as Giroux (1997), Fusari (1997), Nóvoa (1995) and Pimenta (2009, 2011). The used methodological tools were document research, the literature search and questionnaire. Based on these instruments, It was performed an entire reading back of the observed in the international agreements and national education, on policy, pedagogical and curricular multilateral organizations, the MEC and the Department of Education of Bahia; the assumptions in political, theoretical and pedagogical that substantiate the GESTAR II; under perception about the praxis of six teachers teaching Mathematics into the GESTAR II Program, as well as the authors that support the theoretical framework of this research. The data collected showed that the conception of teacher praxis, via political-pedagogical proposal of continuing education of teachers in Bahia, still finds limits, such as: It has been unable to form a true and meaningful sense of praxis and teaching has promoted significant structural changes and functional work aimed at personal, social and professional teacher developing. The study indicates the need to understand that the teaching activity is not external to psychological, cultural and social conditions that teachers experience in the social dynamics of their lives.

**KEYWORDS:** Mathematics Teachers. Continuing Education. Teaching Praxis. Professionalism. GESTAR II Program.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertação sobre o GESTAR II de Matemática.....	20
Quadro 2 – Desenho teórico-metodológico da pesquisa.....	24
Quadro 3 – Nexos e (co)nexos da práxis pedagógica.....	103
Quadro 4 – Sistema de práticas educativas aninhadas.....	110

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de professores certificados pelo GESTAR (2006 – 2010)....	49
Tabela 2 – Resultado do IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual em relação à Bahia e ao Brasil.....	49
Tabela 3 – Modelos de Formação Continuada.....	68
Tabela 4 – Atividades e carga-horária do Programa GESTAR II/MEC.....	75
Tabela 5 – Atividades de qualificação para o Articulador de Unidade de Ensino.....	79
Tabela 6 – Categorias de análise e seus indicadores.....	89

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAA – Atividades de Apoio à Aprendizagem

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação à Distância

EM – Educação Matemática

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento de Escola

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IAT – Instituto Anísio Teixeira

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPE – Projeto Principal de Educação

PROMEDLAC – Recomendações da Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para América Latina e o Caribe

RFP – Referenciais para Formação de Professores

RNFCP – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria da Educação Básica

SEC – Secretaria de Educação do Estado

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TP – Cadernos de Teoria e Prática

TPE – Todos Pela Educação

UE – Unidade de Ensino

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UGECE – Um GESTAR em Cada Escola

UNB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade de Campinas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CENÁRIOS, AVANÇOS E LIMITES</b> .....	31
1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO “NECESSÁRIO” À CONJUNTURA MUNDIAL.....	31
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A “NECESSÁRIA” FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	35
1.3 O PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II – COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DA BAHIA (2005-2012).....	46
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E MODELOS</b> .....	57
2.1 DA FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	57
2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: POLIFONIA E POLISSEMIA DO TERMO.....	64
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DAS CONFIGURAÇÕES INDIVIDUALISTAS ÀS PRÁTICAS CORPORATIVISTAS.....	67
<b>3 O PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II DE MATEMÁTICA: AVANÇOS E LIMITES</b> .....	73
3.1 GÊNESE DA PROPOSTA .....	73
3.2 CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES DO MODELO DE FORMAÇÃO.....	74
3.3 O CONTEÚDO CURRICULAR E OS EIXOS DO CONHECIMENTO.....	83
<b>4 O GESTAR II E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA DIMENSÃO DA PRÁXIS DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA</b> .....	88
4.1 COMPREENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA DIMENSÃO DA PRÁXIS.....	89
4.2 PROFISSIONALIDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	96
4.3 O GESTAR II DE MATEMÁTICA E A PRÁXIS DOCENTE.....	106
4.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA PRÁXIS.....	113
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	118
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	125
<b>ANEXOS</b> .....	130

## INTRODUÇÃO

### O INTERESSE PELO OBJETO DE ESTUDO: BREVE RELATO PESSOAL

Disserto de um lugar cujo caminho foi percorrido no devir das experiências como docente da Educação Básica da Rede Estadual de Educação da Bahia, como formador do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), na área de Matemática e como pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA (UEFS), que, imbricadamente, tem contribuído para a minha formação continuada enquanto professor-formador-pesquisador.

A Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia, em janeiro de 2000, abriu caminhos para que pudesse sentir a “arena” do espaço escolar, após aprovação no concurso para ingressar na carreira do Magistério público estadual no mesmo ano. É importante destacar que utilizo a expressão “arena” ao me referir ao “chão da escola”, na medida em que para mim esta expressão melhor representa a realidade conflitante que o docente tem experienciado cotidianamente no exercício de sua atividade profissional.

Assim, ao iniciar o Magistério, conheci uma realidade cheia de dificuldades e contradições, marcada por limites e tensionamentos de diversas naturezas como os fatores de ordem econômica, cultural e social, vivenciada junto aos alunos de camadas populares, para os quais as teorias didáticas vêm se mostrando insuficientes para atender às suas necessidades. Experiência que me levou a constatar que a visão idealizada de ensino fomentada na formação inicial realmente não correspondeu à situação real da prática cotidiana.

Com o passar do tempo, outras realidades foram sendo (des)veladas, com as quais tive que aprender dialeticamente, produzindo novas práticas, formulando novas teorias e inventando novas “culturas pedagógicas”. Dessa forma, diante dos problemas que emergiam na sala de aula, aprendi a lançar mão dos conhecimentos que tinha de maneira original e criativa, elaborando uma forma particular de intervenção sobre a minha realidade.

Em dezembro de 2003, após aprovação num processo seletivo para “professor formador”, comecei a atuar no GESTAR I, Programa do Ministério da

Educação (MEC) que o Governo do Estado da Bahia implantou na Rede, tendo em vista a formação continuada em serviço, voltado para os docentes do Ensino Fundamental I.

Foi através dessa experiência que construí, pela primeira vez, ideias em torno da formação continuada do professor, a partir do conceito e do modelo de formação propostos pelo próprio Programa e no qual eu participava tanto como formando, já que estava em processo de formação, quanto como formador, pois também coordenava a formação de vários outros professores.

Em março de 2004, deixei a regência de classe para trabalhar exclusivamente com a formação de professores, sendo o acompanhamento aos docentes nos seus locais de trabalho uma das minhas principais funções. A partir de 2005, o Programa GESTAR expandiu o atendimento também aos professores que atuavam no Ensino Fundamental II através de uma nova proposta de formação, o GESTAR II. Desde então, comecei a acompanhar também os professores de Matemática nesse segmento de ensino.

Essa travessia profissional que implicou na minha “saída” de sala de aula, ao mesmo tempo, permitiu-me a entrada em tantas outras salas de aula<sup>1</sup>, centenas delas, espalhadas por vários municípios da Bahia. Aliás, não apenas em salas de aula, mas em realidades outras, vividas distintamente por cada um dos professores por mim acompanhados.

Nesse processo de acompanhamento aos docentes, deparei-me, mais uma vez, com muitas situações difíceis que emergiam das condições materiais e subjetivas no que se referem às concepções de prática de ensino e que delineavam as realidades contraditórias vivenciadas pela maioria dos professores. Problemas como o excesso de carga horária de trabalho, a precarização das condições estruturais de ensino, as salas de aulas superlotadas de discentes com problemas de diversas naturezas, a violência, as drogas, a marginalidade e a ausência do acompanhamento familiar representavam alguns dos problemas que os professores tinham em “comum” e que eram, igualmente, compreendidos por eles como um

---

<sup>1</sup> De 2004 a 2010, acompanhei presencialmente o trabalho de cerca de 370 professores do Ensino Fundamental, responsáveis por um universo de aproximadamente 7.000 alunos, espalhados em municípios como Alagoinhas, Aporá, Aramari, Catu, Conde, Inhambupe, Rio Real, Jandaíra, Esplanada, Entre Rios, Feira de Santana, São Gonçalo dos Campos, Coração de Maria, Ichu, Riachão, Santo Estevão, Macaúbas, Oliveira dos Brejinhos, Rio do Pires, Botuporã, Tanque Novo, Paramirim, Érico Cardoso, além de povoados como Barra, Angico. Fonte: Relatórios de Visitas arquivados pelo autor.

conjunto de entraves “extraclasse”; problemas que vinham “de fora” e que impediam o melhor desenvolvimento do GESTAR II na sala de aula.

Foi nesse trabalho, junto aos docentes, que comecei a perceber que muitos professores não compreendiam a sala de aula como um *locus* de produção intelectual, cultural e política vinculada às questões sociais mais amplas. Um lugar enraizado no mundo da vida social. Foi na “arena” do espaço escolar que pude observar como as condições estruturais e subjetivas que marcavam a prática do professor, contribuíam para que a compreensão da realidade fosse superficial, por vezes enviesada, impedindo que os docentes tomassem consciência da importância de suas ações para conservação e/ou transformação da sua realidade.

Nessa situação, como formador, vi-me numa situação problemática, pois, por um lado, representava uma proposta da Secretaria de Educação para transformar a realidade escolar via formação continuada do professor; por outro, esbarrava-me nas condições materiais e subjetivas do trabalho docente, criadas e gerenciadas pelo próprio Governo através da estrutura sócio-educacional que oferecia ao sistema público de ensino.

Essa circunstância me fez refletir bastante sobre como contribuir para ressignificar a **práxis pedagógica** do professor cursista do GESTAR II frente à realidade sócio-educacional na qual estava inserido. Refiro-me à práxis pedagógica para designar a atividade praxica de ensino que é realizada entre professores e educandos sócio-historicamente construídos no espaço-tempo de uma sala de aula, também sócio-historicamente contextualizada, sob a influência de diferentes outros contextos.

Em 2011, já como partícipe do Mestrado em Educação na UEFS, tive a oportunidade de ampliar a minha compreensão acerca do processo histórico-social da Educação no Brasil, sobretudo da profissão docente. Ao longo das aulas, dos estudos e das discussões, fui desenvolvendo uma percepção mais crítica das questões em torno das políticas educacionais e da formação docente, o que me ajudou a entender melhor o meu próprio processo de formação, o meu papel social como professor, bem como compreender a implantação de políticas de formação por outras perspectivas. Percebi a importância da temática da formação continuada docente na dinâmica histórica dos movimentos sócio-políticos.

Dessa forma, comecei a analisar mais criticamente a política institucionalizada de formação docente, no âmbito do próprio Programa onde atuava, o GESTAR II,

bem como a questionar a natureza político-pedagógica das suas concepções e de suas propostas, principalmente pelos limites estruturais e funcionais que se mostravam desde a sua implantação.

Esses questionamentos foram surgindo à medida que fui problematizando os muitos aspectos que envolvem o percurso pessoal/profissional/social do professor, sendo justamente toda essa experiência um dos fatores que me motivaram a escolher **a formação continuada de professores de Matemática, no âmbito do GESTAR II na Bahia (2005 – 2012)**, como objeto de estudo desta investigação.

Cabe salientar que faço uso da expressão *formação continuada* para designar o processo de formação que é oferecido aos professores que estão em exercício, entendendo que se trata de um processo formativo que propõe desenvolver saberes, comportamentos e atitudes no humano/profissional/cidadão docente sócio-historicamente construído. É com base nessa perspectiva de formação continuada que analiso como a *práxis* docente tem sido compreendida no processo formativo do GESTAR II.

## O ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No Brasil, as pesquisas acerca da formação de professores têm aumentado muito nos últimos anos. Do decênio dos 90 ao início dos anos 2000, os estudos em Educação, que têm na formação e na figura do professor seu foco principal, apresentam índices de crescimento bastante expressivos.

Segundo as pesquisadoras Marli André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), as pesquisas sobre formação de professores, realizadas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, não chegavam a 15% do total das investigações na área de Educação na década de 90. Nos anos 2000, o volume dos trabalhos cresceu rapidamente atingindo 22 % das pesquisas na área com o foco voltado aos professores, seus saberes e suas práticas (ANDRÉ, 2009). Atualmente, esses números continuam crescendo (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

No entanto, percebemos que essa tendência crescente das pesquisas em educação, tendo como objeto de estudo a formação docente (em suas diversas facetas), tem sido um reflexo muito mais da ordem de fatores do macrocontexto

sócio-político, do que de um movimento social de valorização da profissão docente desencadeada pelos próprios professores enquanto sujeitos da *práxis*.

Vemos, por exemplo, que questões de âmbito internacional, como as reformas educativas implantadas a partir da década de 90 e que, estrategicamente, destacaram a imagem do “professor obstáculo” e “professor protagonista” no bojo dos seus projetos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007), conseguiram fomentar muito mais as discussões sobre a temática ao atrair a atenção de estudiosos e pesquisadores para o assunto, ainda que devido às ambiguidades na implantação de seus projetos, do que questões que emergissem “de dentro” da profissão docente, ou seja, dos próprios professores.

Nesse contexto, o fomento às discussões sobre a formação docente não têm partido, por exemplo, do que os professores pensam sobre os saberes que produzem nos sucessos e nos fracassos que experienciam no anonimato de suas práticas, nem dos sentimentos que a lida diária lhe produz, nem do que pensam sobre o que é ser professor ou do seu papel político na sociedade. Enfim, as perspectivas que vemos emergir nesse cenário parecem não representar as ideias e vozes dos docentes que, conscientes da função social que é inerente ao seu ofício, ecoam do exercício de uma *práxis* autônoma, crítica e intelectual. Mas, ao contrário, muito do fomento às discussões acerca da formação continuada vem “de fora” da profissão, conforme afirma GATTI, BARRETTO e ANDRÉ (2011, p.13) “em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando os novos ordenamentos estruturais no mundo contemporâneo”.

Outro aspecto que consideramos importante nos estudos acerca da formação do professor é quanto às análises da dimensão política das propostas de formação docente. Num recente mapeamento das pesquisas dos pós-graduandos brasileiros, André (2010) mostrou que as políticas de formação docente não eram objetos de interesses dos pesquisadores nos anos 90 e, ainda hoje, continuam sendo pouco investigadas. Segundo a autora, até meados dos anos 2000 apenas 4% das investigações se voltavam para esse tema.

Esse inexpressivo número revela o quanto a literatura educacional precisa avançar nos estudos que busquem compreender como as políticas educacionais engendram diretrizes e modelos de formação continuada para os professores, bem como a natureza dos resultados da implantação de suas propostas.

Em 2011, uma pesquisa sobre o estado da arte das políticas docentes no Brasil divulgou resultados relativos aos principais modelos de formação continuada que integram a Rede Nacional de Formação Continuada no Brasil. Dentre os modelos especiais de formação continuada de professores implementados pela administração pública federal, o Programa GESTAR II destaca-se por ser um dos programas mais adotados e de maior abrangência no país (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011). Além disso, ele tem representado um campo de estudo profícuo de muitas investigações sobre as dimensões política e pedagógica da formação continuada docente no país.

Em um levantamento das pesquisas registradas no Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES, 2012, especificamente sobre a formação continuada do professor, no âmbito do Programa GESTAR II, foram encontradas três dissertações de mestrado: Martinelli (2009), Socorro (2009), Lisboa (2010) e uma tese de doutorado: Bressanin (2012).

Nesse estudo, achamos oportuno apresentar sucintamente os resultados apenas da pesquisa que trata da formação continuada docente no âmbito do GESTAR II de Matemática, por ser o nosso foco de investigação.

### QUADRO 1 - Dissertação sobre o GESTAR II de Matemática

---

#### DISSERTAÇÃO

---

**Tema:** O IMPACTO DO PROGRAMA GESTAR II DE MATEMÁTICA NA ATIVIDADE DOCENTE, NO ESTADO DO TOCANTINS INSERIDO NA REGIÃO AMAZÔNICA.

**Autor/Ano:** MARTINELLI, E. L.; 2009.

**Município:** Palmas/TO.

**Objeto de Pesquisa:** As contribuições do Programa GESTAR II na atividade docente.

**Palavras-Chaves:** GESTAR II de Matemática; Formação Continuada; Educação Matemática.

**Resultados Apresentados:** O programa corresponde às expectativas da escola, dos diretores, dos coordenadores e dos professores, provocando mudanças na práxis dos docentes.

---

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações da CAPES, 2011.

Essa pesquisa analisou as contribuições do Programa GESTAR II de Matemática na atividade docente. O autor realizou um estudo sobre o impacto do Programa em uma escola da rede pública estadual na cidade de Palmas/TO. Mesmo identificando limites na formação continuada dos professores participantes da pesquisa, o autor conclui que o GESTAR II, com toda a sua proposta teórica e metodológica para o ensino da Matemática, corresponde às expectativas da escola,

dos diretores, dos coordenadores e dos professores, e provoca mudanças na *práxis* dos docentes (MARTINELLI, 2009).

O autor aborda as contribuições da formação continuada do GESTAR II de Matemática tendo como principal referência as mudanças que os docentes conseguiram impregnar aos aspectos didáticos das suas atividades em sala de aula, a partir do engajamento e da utilização da metodologia do GESTAR II. Dessa forma, o impacto do programa é mensurado por meio das condições e da qualidade de apropriação do material e da metodologia do GESTAR II pelos professores. A apropriação dessa metodologia se torna elemento chave nesse processo já que, segundo o autor (2009, p. 122), são “as possibilidades de aliar os conteúdos a metodologias que aperfeiçoam a *práxis* dos professores”.

Por esse pressuposto, a ideia de *práxis* docente apresenta-se associada ao engajamento e a adaptação dos professores à política de formação, bem como aos resultados que eles alcançaram no seu espaço de trabalho, a partir da apropriação de metodologias de ensino. A nosso ver, essa perspectiva reduz a *práxis* docente a um saber-fazer circunstancial. Parece ter sido essa a acepção predominante da “*práxis*” e que serviu de parâmetro para que o pesquisador avaliasse o impacto do Programa no profissional docente.

A partir desse contexto, achamos oportuno suscitar a seguinte questão: **como a *práxis* docente é compreendida na proposta de formação continuada de professores de Matemática do Programa GESTAR II na Bahia?**

Nesta direção, pretendemos investigar as acepções de *práxis* docente presente no processo de formação continuada, no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II, considerando a complexidade das influências políticas, ideológicas, estruturais e sociais que atuam nesse processo formativo.

Concordando com Mainardes (2006), consideramos que compreender os contextos sócio-políticos imbricados nas transformações sociais certamente contribuirá para uma compreensão não enviesada das concepções e práticas da atividade docente que tem se materializado, a partir da arregimentação dos princípios e dos preceitos ancorados nas atuais políticas educacionais.

Assim, **analisar como a *práxis* docente é compreendida no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II de Matemática na Bahia** constitui o objetivo geral desta presente investigação. Como objetivos específicos, destacam-se:

- Analisar as diretrizes da política de formação de professores que orientam e gerenciam a proposta de formação continuada do Programa GESTAR II – Matemática, na Bahia de 2005 a 2012;
- Identificar as acepções de *práxis* docente presentes nos pressupostos pedagógicos do Programa GESTAR II, na área de Matemática;
- Verificar a natureza da *práxis* e da profissionalidade docente na percepção dos professores de Matemática que participam do Programa GESTAR II.

Nesse sentido, essa investigação pretende contribuir para o conhecimento das realidades que estão postas frente à formação continuada do professor de Matemática na Bahia e, nesse aspecto, concordamos com Rios (2010, p. 128) quando cita que “a realidade é muito maior do que o conhecimento que temos dela”. Por isso, partindo do que sabemos (ou pensamos que sabemos), recorreremos à pesquisa acreditando que, por ela, podemos saber mais, admitindo que “a prática [*práxis*] dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria” (PIMENTA, 2009, p. 27).

Portanto, essa investigação tem relevância para o professor já que poderá contribuir para a reflexão acerca das capacidades, comportamentos e atitudes necessários à docência, bem como para o aprimoramento dos seus saberes construídos no exercício da sua *práxis*. Esperamos também ter importância para o próprio Governo, pois esse estudo em muito pode contribuir para discussão, validação e reformulação dos atuais pressupostos político-pedagógicos que orientam as ações de formação continuada no âmbito de outras propostas.

## PERCURSOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No devir do processo investigativo, deparamo-nos com o momento da constituição da configuração metodológica da pesquisa e, mais uma vez, questões emergiram no cenário da presente investigação, as quais orientaram a escolha metodológica: como investigar a formação continuada do professor no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II de Matemática, considerando

a complexidade das múltiplas influências que atuam nesse processo formativo? Como verificar as percepções que os professores têm de sua *práxis* no movimento dinâmico da realidade em que estão inseridos?

Essas questões foram cruciais para orientação da escolha das categorias analíticas, dos vieses teórico-metodológicos, bem como para definir o caminho a ser trilhado de maneira que conseguisse tratar o objeto em estudo com a necessária profundidade.

## CATEGORIAS DE ANÁLISE

Escolhemos como categorias de análise deste estudo ***práxis*** e **profissionalidade**. Para tanto, fundamentamos a compreensão de *práxis* sobre a perspectiva de Vázquez (2011). O autor situa a *práxis* não como uma mera atividade na dimensão da consciência humana, mas como uma atividade real, objetiva, material do homem social prático, não apenas para interpretar uma realidade, mas para transformá-la. Nas palavras do autor,

sem essa ação real, objetiva, sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independentemente do sujeito prático, não se pode falar propriamente de *práxis* como atividade material consciente e objetivamente (VÁSQUEZ, 2011, p. 228).

Nesse sentido, entendemos que *práxis* é atividade prática do ser social sobre uma realidade (natural ou humana) que lhe é exterior, cuja ação tem natureza cognoscitiva, teleológica e material, portanto, tem caráter teórico-prático e se orienta mediante fins que envolvem conhecimentos, intenções e ações concretas. É nessa direção que compreendemos o professor enquanto sujeito da *práxis*.

No contexto da *práxis*, compreendemos outra categoria analítica escolhida para este estudo: a profissionalidade. Com base nas ideias de Sacristán (1999), a profissionalidade é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, a qual se dá em níveis/contextos diferentes: o pedagógico, o profissional e o sociocultural. Nesse entendimento, afirmamos que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas, culturais e sociais que os professores experienciam na dinâmica social de suas vidas. Sua profissionalidade deve ser analisada “em função do momento

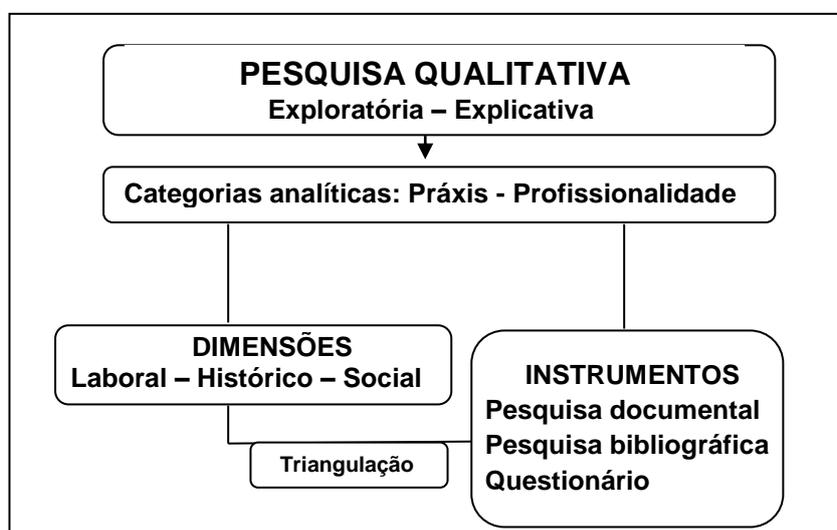
histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar” (SACRISTÁN, 1999, p.65).

Desse modo, essas ideias reforçam a natureza social e dinâmica intrínseca à *práxis* docente, logo também ao processo de formação continuada. Processo esse que se dá no campo das interações da vida pessoal, profissional e social do professor, numa dimensão muito mais complexa do que geralmente se tem concebido. São sob as luzes das ideias de *práxis* e profissionalidade que discutiremos a formação continuada do professor de Matemática, no âmbito do Programa GESTAR II.

## DELINEAMENTO DA PESQUISA

O esquema a seguir representa a configuração dos caminhos metodológicos que escolhemos adotar com o intuito de apreender mais precisamente o objeto de estudo.

**QUADRO 2: Desenho teórico-metodológico da pesquisa**



O conhecimento relacionado à atividade docente precisa reconhecer a condição humana (social, histórico, prático) do professor, tanto quanto precisa considerá-la no movimento sócio-histórico em que está inserida. Dessa forma, não é possível analisar a formação continuada do professor, enquanto um sujeito da *práxis*, servindo-se de uma metodologia de inspiração predominantemente positivista de pesquisa.

É necessário, pois, fundamentar-se em uma perspectiva investigativa que possibilite a compreensão da *práxis* do professor (e do professor da *práxis*), bem como dos elementos que condicionam objetiva e subjetivamente sua atividade prática e que tenha como parâmetro sua historicidade humana/profissional/social em sua cotidianidade. Essa perspectiva nutriu em nós a compreensão da necessidade de fazer uso de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

De acordo com Stake (2011), a pesquisa qualitativa é uma tentativa de obter descrições e interpretações situacionais de fenômenos que o pesquisador pode fornecer a outras pessoas para modificar as percepções delas sobre esses fenômenos.

Para o autor, o estudo qualitativo possui características especiais. Dentre essas, destacamos:

1. O estudo qualitativo é interpretativo. Fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vistas. [...]
2. O estudo qualitativo é experiencial. É empírico e está direcionado ao campo. [...] Enfoca as observações feitas pelos participantes [...] Está em sintonia com a visão de que a realidade é uma obra humana.
3. O estudo qualitativo é situacional. [...] Seus contextos são descritos em detalhes.
4. O estudo qualitativo é personalístico. É empático e trabalha para compreender as percepções individuais. [...] (STAKE, 2011, p. 25).

A partir desses pressupostos, o autor nos mostra que a abordagem do estudo qualitativo não é unidirecional, mas possui essencialmente uma multiplicidade de características que se integram. Sendo assim, é pessoal e subjetivo ancorando-se não apenas em uma única forma de leitura da realidade, mas nas interpretações dos sujeitos participantes, baseados em suas experiências. Além disso, o estudo qualitativo revela a complexidade sócio-histórica e trata os sujeitos como indivíduos únicos. Tudo isso faz com que a essência da abordagem qualitativa não seja marcada simplesmente pela rica descrição de ações pessoais e ambientes complexos, mas por essa integridade de formas de pensamento que a torna significativamente singular.

Assim, por meio da nossa interpretação e a dos sujeitos pesquisados, buscamos compreender as concepções da *práxis* docente no âmbito da proposta

político-pedagógica do Programa GESTAR II - na Bahia, através das diretrizes das políticas educacionais do Governo baiano implantadas no período de 2005 a 2012 e da proposta pedagógica do GESTAR II de Matemática, analisando-as à luz dos fatores históricos, políticos e sociais.

Como mote de análise, foram considerados os seguintes eixos de investigação, no âmbito da formação continuada:

- As diretrizes da política que orienta e gerencia o Programa GESTAR II;
- A concepção de *práxis* docente presente na proposta pedagógica do Programa;
- A natureza da profissionalidade presente na percepção dos professores participantes do GESTAR II de Matemática.

Para essa pesquisa, escolhemos um grupo de professores de Matemática como sujeitos participantes. São 6 (seis) docentes, efetivos da Rede Pública que cursaram o GESTAR II e, após terem concluído, foram indicados/selecionados para serem articuladores das atividades do Programa, nas Unidades de Ensino em que trabalham, no âmbito de uma ação extensiva do GESTAR II, o projeto-ação “O Gestar na Escola”. Assim, esses dois critérios: ter cursado o GESTAR II e estar articulando a proposta do Programa na escola junto aos seus pares, foram as referências utilizadas para a seleção desses professores. Nesse caso, escolhemos 6 (seis) professores-articuladores de Matemática, sendo um de cada uma das seis Territoriais.

Os participantes da pesquisa foram cinco mulheres e um homem, com idades entre 40 e 60 anos. Todos são licenciados em Matemática e apenas um não possui Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, sendo 5 (cinco) professores especialistas. Todos possuem 40 horas de trabalho semanal na Rede Estadual de Ensino e, destes, cinco não possuem outro vínculo empregatício; apenas um possui outro trabalho além do vínculo com a rede estadual. Todos os docentes possuem mais de 20 anos de serviço e, também, todos já participaram de outros cursos de formação continuada em outras áreas.

Todos eles foram certificados pela Secretaria da Educação como concluintes do curso de formação continuada, no âmbito do GESTAR II, com carga-horária de 373 horas. O que equivale a dizer que eles tiveram o devido aproveitamento, com boa assiduidade em todas as atividades formativas que integram o curso como os estudos individuais à distância, os estudos coletivos, a participação em oficinas de

formação, a aplicação sistemática de atividades propostas pelo Programa nas suas salas de aula e o desenvolvimento de um projeto pedagógico na escola.

Como professores-articuladores, devem participar de encontros presenciais de planejamento didático e metodológico e de reuniões de estudo semipresenciais através de videoconferências temáticas. Também devem socializar e interagir conhecimentos e experiências em ambientes virtuais de aprendizagem e, principalmente, articular ações de estudo, planejamento e utilização das propostas e dos materiais do GESTAR II em suas respectivas escolas, junto aos seus pares.

Todas essas atividades são desenvolvidas sob a supervisão de um formador.

Na análise dos dados, utilizamos como instrumentos metodológicos a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o questionário, por compreendermos que a utilização concomitante e conjunta desses instrumentos possibilita a obtenção de dados significativos acerca do objeto de estudo, informando as suas diversas facetas.

Segundo Creswell (2010) a coleta de dados através dos documentos é vantajosa porque representa uma fonte de informações pertinente, podendo ser acessada em momentos convenientes para o pesquisador. Além disso, os documentos representam dados criteriosos e são evidências escritas. Dessa forma, realizamos a pesquisa documental:

- dos acordos internacionais e nacionais de educação, com foco nas diretrizes políticas adotadas pelo Governo da Bahia e relacionadas com a implantação do GESTAR II no Estado;
- das diretrizes políticas de organismos multilaterais, do MEC e da Secretaria de Educação da Bahia que balizam a implementação do Programa GESTAR II, desde 2005;
- dos pressupostos teóricos e pedagógicos que fundamentam e norteiam a formação continuada do professor de Matemática no âmbito do Programa GESTAR II.

Esta análise possibilitou sistematizar as principais acepções acerca da *práxis* docente engendradas pela política de formação continuada, no período de 2005 a 2012, bem como observar a natureza do projeto de docência que tem sido disseminado por seus pressupostos. Também foi através da pesquisa documental que averiguamos a natureza da proposta pedagógica do Programa GESTAR II de Matemática, focando as concepções e a estrutura de formação sugerida.

Em relação à pesquisa bibliográfica, foi feita:

- dos autores que embasam o referencial teórico desta pesquisa;
- dos teóricos que fundamentam as principais perspectivas políticas e pedagógicas das propostas de formação continuada para o professor no âmbito das políticas públicas de formação.

Essa técnica tornou possível uma vasta revisão de literatura sobre as matrizes teóricas e ideológicas geradas no bojo da reforma educativa dos anos 90, sobre a natureza das principais políticas de formação implantadas no Brasil e na Bahia, bem como sobre os principais conceitos e modelos de formação continuada que tem sido implementados desde então. Além disso, foi através desse viés investigativo que desenvolvemos os conceitos de *práxis* e profissionalidade docente, categorias escolhidas para discutir a formação continuada do professor, no âmbito do GESTAR II.

Quanto ao questionário, constituiu-se de um conjunto de perguntas ou afirmações feitas para os sujeitos da pesquisa. Nesse caso, os dados foram tratados de maneira a corresponder à abordagem qualitativa. O questionário foi elaborado constituído de três partes (A, B, C): na parte A, foram organizadas as questões voltadas ao perfil dos sujeitos; na parte B, foram dispostas as questões que tratavam das percepções dos professores sobre o processo de formação continuada, no âmbito do GESTAR II e a parte C, continha os itens que foram elaborados de acordo com as categorias analíticas, *práxis* e profissionalidade.

Os questionários foram usados de maneira igual para todos os sujeitos, com o intuito de obter dados e informações acerca dos conhecimentos, opiniões, interesses, expectativas, experiências e situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, em relação ao objeto de estudo.

A partir da coleta dos dados, por meio desses instrumentos metodológicos, fizemos uso da perspectiva de “triangulação” dos dados para aumentar a certeza do que interpretávamos. De acordo com Stake (2011, p. 139), “ela pode nos dar mais confiança de que determinamos corretamente o significado ou pode nos dar mais confiança de que precisamos analisar as diferenças para enxergar significados múltiplos e importantes”.

Assim, “triangular” as dimensões laborais, históricas e sociais evidenciadas nos instrumentos da pesquisa foi necessário para nos indicar o nível de confiabilidade dos dados coletados e/ou a necessidade de proceder com novas

coletas, o que representou um viés importante para podermos chegar a sentidos e significados mais verdadeiros do objeto em investigação.

## ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo discute como é compreendida a *práxis* docente na proposta de formação continuada do Programa GESTAR II de Matemática, na Bahia. Assim, procuramos organizar os capítulos de modo a contribuir para uma compreensão global das discussões do objeto em questão.

No **primeiro capítulo** apresentamos os cenários, os avanços e os limites das **políticas educacionais**. Organizamos esse momento em três subtemas que tratam do assunto: **Políticas educacionais: um projeto de educação para a conjuntura mundial**, que discute como a educação veio se configurando um setor prioritário da implantação de políticas internacionais; **Políticas educacionais no Brasil**, que mostra como os marcos nacionais se inter-relacionam com os preceitos internacionais na proposição de uma “necessária” formação continuada de professores e o **GESTAR II como política educacional no Estado da Bahia**, que descreve criticamente como a política de governo, por meio do Programa GESTAR II, projeta-se para a formação continuada do professor na consecução de suas metas no setor da educação.

No **segundo capítulo** abordamos contextos, concepções e modelos da **formação continuada de professores de Matemática no Brasil**. Também organizamos essa discussão em três subtemas. No primeiro, **da formação para os professores de Matemática à Educação Matemática para a formação de professores**, apresentamos alguns aspectos que caracterizam o cenário da formação continuada dos professores de Matemática no Brasil atualmente. No segundo, **formação continuada: polifonia e polissemia do termo**, mostramos os principais conceitos de formação continuada. No terceiro, **formação continuada: das configurações individualistas às práticas corporativistas**, apresentamos os principais modelos de formação continuada presentes no Brasil.

No **terceiro capítulo** descrevemos os avanços e limites que estão postos ao **Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) de Matemática Na**

**Bahia.** Estruturamos essa discussão a partir de três tópicos: **gênese da proposta**, onde mostramos alguns aspectos na constituição do GESTAR II de Matemática; **Características, concepções e *práxis* docente** que discute os elementos que caracterizam o Programa, bem como a natureza dos pressupostos e das principais concepções veiculadas por ele; **O conteúdo curricular e os eixos de conhecimento** que trata da natureza do conteúdo matemático presente na proposta de formação para os professores de Matemática.

No **quarto capítulo** tratamos acerca da **formação continuada na dimensão da *práxis* docente sob a perspectiva dos professores de Matemática**. Este capítulo foi organizado a partir de quatro tópicos: **compreensão da prática docente na dimensão da *práxis*** que discutimos concepções de *práxis*; **profissionalidade e *práxis* pedagógica** que analisamos a natureza da profissionalidade engendrada no processo de formação continuada; **GESTAR II de Matemática e a *práxis* docente** que discutimos o caráter das contribuições do referido Programa; **desenvolvimento profissional do professor da *práxis*** no qual tratamos das dimensões que estão imbricadas no processo formativo.

Além dos capítulos acima descritos, a presente dissertação também contém as **considerações finais**, na qual apresentamos reflexões acerca das constatações do estudo realizado e indicamos possíveis caminhos para a formação continuada do professor de Matemática.

## 1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CENÁRIOS, AVANÇOS E LIMITES

coagida pela pressão das determinações objetivas, de um lado, e pelas interferências subjetivas, de outro, a educação é presa fácil do enviesamento ideológico, que manipula as intenções e obscurece os caminhos, **confundindo objetivos com interesses**. (SEVERINO, 2006, p. 305, 306, grifo nosso).

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou uma fase marcada pela implementação da agenda neoliberal, como ressalta Severino no extrato acima, configurando um cenário onde “o país é instado a inserir-se no novo processo de desenvolvimento social e econômico do capitalismo em expansão” (SEVERINO, 2006, p 302). Desse modo, estão em jogo os interesses de uma máquina capitalista institucionalmente representada por órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Essas agências se configuram como grandes fomentadores de políticas educacionais que, desde os anos 90, vem apontando a necessidade de reestruturação da educação básica, cujas deficiências detectadas nesse nível de ensino geralmente estão relacionadas com a questão da má formação docente.

Nessa direção, dada a complexidade inerente ao processo da implantação de políticas educacionais que ocorrem no Brasil é fundamental considerá-las no bojo do contexto histórico-social em que foram engendradas (GATTI; SÁ BARRETO; MARLI, 2011). Essa contextualização propiciará uma melhor compreensão da maneira como essas políticas se configuram em políticas de formação docente, bem como a natureza de suas propostas.

### 1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO “NECESSÁRIO” À CONJUNTURA MUNDIAL

A UNESCO foi criada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no fluxo dos ideais de reconstrução social do pós-guerra na década de 50. Ela representa o esforço de “nações unidas” para promover “desenvolvimento e paz” para a sociedade mundial (UNESCO, 1998), sendo o viés da educação uma de suas

principais estratégias. Aliás, para esse organismo, “a educação desempenha um papel chave neste processo, tendo em vista o seu valor econômico e social [...]” (Ibid., p.33).

Desde então, essa agência “protagonista” da educação planetária, por meio da propagação de uma agenda educacional, vem “ajudando no fortalecimento da capacidade endógena dos países para promover conhecimentos e valores” (Ibid., p.10 e 11) e, juntamente com o BM, uma das suas principais agências de financiamento, tem colaborado com os “governos da educação” na formulação de políticas e estratégias de mercado destinadas ao melhoramento dos sistemas educacionais da América Latina e do Caribe.

Nessa direção, a UNESCO, ao longo dos anos, organizou conferências, fóruns e reuniões mundiais com o objetivo de diagnosticar os problemas educacionais e elaborar projetos de intervenção com o intuito de garantir a todos o “direito” à educação. Dentre esses eventos, destacamos:

- A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtein na Tailândia, em 1990, organizada juntamente com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e que teve como o objetivo gerar um contexto político favorável para a educação, orientar as políticas educacionais e buscar satisfazer as necessidades fundamentais do aprendizado (CASASSUS, 2001).

- A IV Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação - PPE na América Latina e Caribe (IV PROMEDLAC) que deu destaque ao processo de gestão nas questões administrativas, o qual deveria atender, pelo menos, três aspectos: facilitar a abertura do sistema de participação e tomar decisões de novos atores e novos aliados; propiciar um vasto processo de descentralização; e facilitar a passagem na ênfase da quantidade para a ênfase da qualidade (Ibid.).

- A VI PROMEDLAC, realizada em 1996, em Kingston na Jamaica. Nessa reunião foi apontado investimento na educação permanente. Além disso, as propostas sinalizaram a necessidade de promover os quatro pilares da Educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Esses pilares fundamentaram o Relatório da Comissão organizado por Jacques Delors. Nesse Relatório, a educação é compreendida “ao longo da vida” e emerge como uma chave de “acesso” à modernidade. Segundo Casassus (2001), a educação se tornou a única política capaz de responder às

necessidades de desenvolvimento expressa no crescimento econômico e na integração social. Ainda nesse relatório, a Comissão orienta que a formação docente esteja pautada no “aprender a aprender” como resultado da capacidade de adaptações da vida pessoal e profissional que propiciam uma construção contínua da pessoa, dos seus saberes e de suas aptidões no desempenho de sua função na atividade profissional e na sociedade (DELORS, 2010).

- O Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Dakar/Senegal no ano de 2000, que deu ênfase aos professores e a sua formação como a base do sistema educacional, apontado pela UNESCO. Esse Fórum conferiu ao docente uma enorme responsabilidade no desenvolvimento cultural, econômico e social das populações. Além disso, ele representou uma forma de assegurar que estes profissionais estivessem na agenda de todas as organizações internacionais e regionais, todos os corpos legislativos nacionais e todos os fóruns locais responsáveis por decisões (UNESCO, 2000), o que representou um maior fomento à adoção de políticas de formação inicial e em serviço para os professores a nível global.

Além dos eventos supracitados, outras ações vêm sendo realizadas por essas agências multilaterais, colocando no palco a temática sobre a qualificação dos professores e considerando-a como fundamental para a melhoria da “qualidade” da educação a ser oferecida para todas as “sociedades”.

Acerca da participação ativa desses organismos internacionais na esfera da educação, muitos autores têm afirmado que as ações dessas instituições nesse campo têm procurado impregnar um caráter produtivista, economicista e mercadológico aos sistemas de ensino, grandemente associado às demandas do capital na configuração de uma sociedade globalizada (LEHER, 1999; FRIGOTTO, 2005; KUENZER, 2005; SAVIANI, 2005).

Concordando com essa perspectiva, percebemos que toda essa “preocupação” com o setor da educação que vem sendo manifestada por essas agências, sobretudo com a formação dos professores, de fato parece procurar responder à demanda da construção de uma suposta cidadania do conhecimento pautada em uma sociedade capitalista. Nessa direção, esses organismos procuram engendrar no nível micro seus interesses, através de propostas estruturais e ideológicas.

Compreendemos que todo esse movimento acaba por representar um conjunto de ações propugnadas por um grupo particular do poder, cujas propostas políticas não têm resultado em mudanças efetivas e emancipatórias para o campo educacional. Ao contrário, vemos ser gerado um contexto sócio-econômico neoliberal com a redefinição do papel do Estado gerenciador na esfera educacional - focando sua atuação na formação de recursos humanos, na abertura de parcerias sociais, nos projetos de mudanças de gestão, na renovação de matrizes curriculares e pedagógicas – que vem dando forma às alterações estruturais necessárias à formação de um indivíduo que atenda, exclusivamente, às necessidades de uma sociedade capitalista.

Nesse contexto, compreendemos que o fomento à formação continuada de professores aparece associado à necessidade de se formar cidadãos para a suposta sociedade do conhecimento. Dessa forma, vemos os professores assumirem suposto protagonismo no plano da “mudança” educacional, sendo grandemente responsabilizados pelo fracasso e/ou sucesso escolar. Uma formação docente dessa natureza parece estar mais relacionada à concepção do papel docente centrado nos aspectos pragmáticos do seu trabalho, do que contribuído para formação de um profissional intelectual, crítico e político.

Nesse contexto, está em jogo não apenas a questão de formar professores para atender às necessidades do mercado, mas a formação de um novo “tipo” de professor. Então, não é algo meramente voltado ao processo político que rege o sistema sócio-econômico. É também um processo ideológico, cultural, simbólico e representa a construção, via “Estado”, de um novo perfil do profissional docente. Assim, sob o argumento da formação de um profissional que seja gestor, “competente”, capaz de gerir um processo próprio de aprendizagem, bem como garantir a formação do indivíduo necessária ao contexto social vigente, vemos também o esvaziamento da dimensão política na perspectiva de papel docente que tem sido disseminado.

Acreditamos ser esse o perfil do professor que tem sido fomentado no centro das reformas educativas, a partir das iniciativas dos organismos multilaterais. Uma concepção de docência centrada no aspecto pragmático, na formação de recursos humanos para gerar a força motriz da “sociedade do século XXI”, que seja mais flexível e tecnicamente mais “competente” para superar as crises (cíclicas) que essa sociedade pode lhe impor. Para isso, a formação em serviço se tornou um viés

“econômico” e “prático” para dotar os docentes das “competências” necessárias para formar uma mão de obra qualificada. No entanto, vemos esvaziada a concepção do papel docente enquanto um sujeito crítico, intelectual e político-social.

Nesse solo, o Brasil se tornou num dos mais importantes signatários dessas políticas e abriu, estrategicamente, o seu sistema educacional no âmbito dos acordos, leis e projetos que foram sendo executados no país com o apoio dos organismos multilaterais, ao longo dos anos. Aliás, consideramos oportuno fazer o levantamento das ações de organismos multilaterais como o BM e o PNUD, sobretudo porque foi sob as diretrizes e financiamento dessas agências que o Programa GESTAR foi implantado no Brasil em 2000 e ainda hoje se encontra arrolado como um de seus projetos voltados para a melhoria da qualidade de ensino.

## 1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A “NECESSÁRIA” FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No fluxo das políticas engendradas no bojo da reforma educativa dos anos 90, o Brasil elaborou, em 1993, o seu Plano Decenal de Educação para Todos, no âmbito da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Um convite para consolidação de uma ampla parceria entre o Estado, a iniciativa privada e a sociedade em geral, construída em torno de estratégias conjuntas, capazes de enfrentar os grandes desafios nacionais rumo à modernização da sociedade capitalista.

Sob o argumento da responsabilidade do Governo brasileiro em assegurar educação de qualidade para todos, o referido Plano apresenta um diagnóstico da situação educacional brasileira, apontando os principais entraves educacionais frente ao desenvolvimento econômico e social da nação. Em relação ao trabalho dos professores, o Plano destaca:

em virtude das insuficientes condições de formação inicial e contínua e da falta de apoio pedagógico e de melhores meios didáticos – os professores enfrentam grandes dificuldades para formular estratégias eficazes de ensino. [...] Como estas [aulas] vêm sendo mal planejadas, a escola não consegue atender às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. [...] Desse modo, a persistirem estes padrões de qualidade, aumentarão as já severas dificuldades de

inserção social e econômica numa sociedade complexa e que, a cada dia, se torna mais exigente dessas competências. (BRASIL, 1993, p. 23 e 24).

Desse modo, o documento aponta a questão da formação docente e, junto com ela, cita vários aspectos voltados ao trabalho que os professores realizam exclusivamente nas salas de aulas, como a imprecisão de objetivos de aprendizagem, a insuficiência de recursos didático-pedagógicos e a falta de um planejamento de ensino eficaz, apontados como alguns dos principais entraves à inserção social e econômica dos educandos numa suposta sociedade “complexa”.

Assim, a formação continuada docente parece ser concebida como um mecanismo de apoio ao professor, de natureza instrumentalista e que é desenvolvida por meio da construção de um conjunto de “competências” de caráter essencialmente pragmático. Além disso, essa formação apresenta-se associada a um conceito de “qualidade” balizado pelo conjunto de “competências sociais” a serem construídas nos sujeitos discentes, inserido no novo paradigma tecnológico adotado pelas economias dinâmicas e competitivas do contexto de modernização sócio-econômica.

Sob essas perspectivas, o documento estabelece as diretrizes políticas da “educação para todos”, apontando estratégias e linhas de ação no campo da formação dos professores a serem executadas com o intuito de reverter a grave situação na “qualidade” do ensino público brasileiro.

Nesse sentido, compreendemos que o documento associa a necessidade de difundir a formação continuada no país, esta centrada no desenvolvimento dos aspectos pragmáticos da profissão docente, para atender a construção de “competências sociais” requeridas pela sociedade globalizada e capitalista. Cabe destacar que o documento preconiza a modalidade da educação à distância como a forma mais viável para atender aos processos de formação dos professores, por possibilitar a otimização de recursos e tempo. Entendemos que a escolha desse viés estratégico parece consolidar o discurso ideológico da UNESCO quanto à utilização das TIC no ideário de formação de professores como uma forma de resolver os obstáculos à qualidade na educação com rapidez, praticidade e economia.

Assim, percebemos que o Plano não apenas dá suposto protagonismo ao trabalho e situação social docente como também aponta na direção que deve ser compreendida a sua formação e, ainda, a natureza da forma e do conteúdo em que

deve pautar o seu ensino. Para nós, a elaboração desse Plano Decenal parece representar a materialização de diretrizes políticas internacionais no contexto brasileiro.

Em 1996, sob os marcos do Plano Decenal de Educação e pelas linhas diretivas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96, a formação do professor ganhou mais referências políticas para tratar a questão da formação continuada. Assim que foi publicada, a referida Lei foi criticada por vários profissionais da educação, principalmente por professores. Fusari (1997) aponta que o projeto de lei anterior à LDB foi construído mediante a participação ativa de diferentes entidades – os professores e a população em geral – de forma a garantir a democratização no processo de elaboração sobre o que viria a ser a LDB.

No entanto, segundo o autor, apesar de todo o esforço de mobilização, a versão da LDB que foi promulgada representou a ação de um grupo (de forças conservadoras) alheio a todo o processo de participação da sociedade. Sobre essa questão, Sheibe (2010) salienta que “a proposta inicial, organizada por professores, não se ajustava à política (neoliberal) do BM”.

Quanto à abordagem que essa Lei fez acerca da formação continuada, pensamos que há contradições nas expressões que procuram conceituar a formação continuada, aliás, a própria modalidade de formação continuada não ganhou o devido destaque, sendo ainda concebida de maneira fragmentada da formação inicial. Essa Lei acaba por reforçar a ideia da formação continuada como um processo de treinamento.

Dessa forma, concordamos com Fusari (1997), em relação aos limites em níveis conceituais, estruturais e de diretrizes políticas que estão postos na Lei que pudessem dar à formação continuada o impulso e a orientação necessários à profissionalização docente, frente à realidade da escola pública brasileira. Ao contrário, a LDB acaba por se constituir um marco, que, de certo, sinaliza possibilidades, mas, ao mesmo tempo, limita o fomento de políticas de formação continuada no Brasil que propiciem o melhor desenvolvimento da profissionalidade docente e do seu trabalho enquanto um sujeito da práxis.

É importante destacar que, ao longo dos anos, várias críticas foram feitas aos referenciais políticos fincados a partir da referida Lei, seja por outros estudiosos da área (FREITAS, 2002; CABRAL NETO, 2005) como também por entidades que

tratam da questão da formação de professores no Brasil (ANFOPE<sup>2</sup>; ANPED<sup>3</sup>; ANPAE<sup>4</sup>).

De um modo geral, percebemos é que a LDB Nº 9.394/96 também traduz para o contexto educacional brasileiro, especialmente para o campo da formação continuada de professores, as diretrizes políticas dos organismos multilaterais fundada no processo de “educação das nações”.

Esse contexto parece representar a abertura de uma base legal e, diga-se de passagem, regulamentadora, para que outras políticas do Governo Federal parametrizem suas propostas pelas diretrizes nacionais, adaptando-as, em nível local, à realidade a ser transformada em atendimento às demandas sócio-econômicas globais.

Dentre essas políticas, destacamos a política de currículo, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998 e a política de avaliação, parametrizada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ambas propõem transformações no âmbito dos objetivos, dos conteúdos e da didática do Ensino Fundamental e propõem assegurar que o sistema educativo propicie a construção e o exercício da cidadania por meio de um processo formativo que garanta a construção de “competências” necessárias para que o sujeito possa inserir-se no mundo (do trabalho) globalizado. Segundo Casassus, (2001), essas perspectivas políticas impulsionaram ainda mais um processo de requalificação para melhorar a prática do professor já em exercício.

Em relação à formação continuada de professores, acreditamos que essas perspectivas políticas corroboram para o estabelecimento de diretrizes que regularizam e padronizam as formas e os conteúdos de propostas e programas de formação docente, demarcando objetivos e metodologias de ensino pré-estabelecidos e, dessa forma, direcionando a maneira dos professores atuarem em sala de aula.

Além de se transformarem em mecanismos de controle da atuação docente, entendemos que a concepção de *práxis* docente implícita nessas diretrizes centra-se na ideia do professor da “prática”, com a sua autonomia reduzida à aplicação de métodos de ensino e circunscrita ao espaço da sala de aula. Assim, sob a forma de

---

<sup>2</sup> ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

<sup>3</sup> ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

<sup>4</sup> ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

certo “assistencialismo pedagógico” vemos ser disseminado tacitamente o discurso do despreparo docente.

Sob os princípios da LDB e as orientações dos PCN, o MEC, através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), elaborou os Referenciais para a Formação de Professores (RFP) em 1999, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2001. Segundo Mazzeu (2009), o primeiro documento propõe um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao novo ideário da formação docente e o segundo confirma as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais requeridas para a atuação do professor da educação básica apontadas no primeiro documento.

De um modo geral, esses referenciais acabam por legitimar a existência de um suposto “consenso” sobre os pressupostos que devem conduzir a nova formação docente, apontando algumas “tendências” para a construção desse “novo perfil” profissional, em sintonia com os quatro pilares da educação apontados no Relatório de Jacques Delors, para atender as novas concepções da educação escolar e do papel de professor.

Dessa maneira, as principais diretrizes voltadas para as “competências” a serem construídas no “professor do século XXI”, foram fundamentadas na compreensão de uma formação contínua orientada para a construção de habilidades profissionais que privilegiem a formação de aprendizagens específicas e “necessárias” à atuação do professor para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar.

Acreditamos que essa perspectiva política parece ratificar a ideia de formação do professor enquanto estratégia política para formação de uma mão de obra qualificada à medida que percebemos que a formação de um “novo perfil” do professor parece estar associada à necessidade de suprir as defasagens de “aprendizagens básicas”, necessárias ao mercado de trabalho e à empregabilidade. Vemos, por exemplo, que nesses documentos as “aprendizagens básicas” consideradas fundamentais para o cidadão trabalhador se centram privilegiadamente na aquisição da leitura e da escrita, na comunicação e expressão oral, no cálculo e na solução de situações-problema, voltados para o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes (BRASIL, 1993). Esse conjunto de habilidades está em conformidade com os contratos acordados com agências internacionais, como o BM (BANCO MUNDIAL, 1999).

A nosso ver, a formação continuada do professor não apenas fica associada à necessidade da construção dessas “competências” nos discentes, mas ganha impulso e expansão sob essa perspectiva, influenciando diretamente nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

Assim, os Referenciais não apenas dão suposto protagonismo ao trabalho e situação social docente como também apontam a direção na qual o professor deve pautar o seu ensino, reforçando a formação de competências de natureza pragmática, circunstancial e particular à proporção que se centra na atualização e formação de habilidades associadas a demandas específicas da realidade social, abrindo um vácuo na natureza política e intelectual do processo de formação docente que deve ser considerada na dinâmica social em que o professor está inserido.

Dessa forma, enquanto linhas balizadoras, os Referenciais e as Diretrizes desvelam os limites da formação docente no “tratamento inadequado dos conteúdos” e sinalizam a necessidade de não dissociar teoria e prática. A esse respeito, Mazzeu assevera que:

a pretendida “articulação” teoria e prática se dá pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. A ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais, são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente [...] regulamentando o esvaziamento da formação docente, bem como sua limitação à contingência da prática. (op. cit. p.12).

Percebemos que essas diretrizes acabaram por priorizarem uma perspectiva praticista do trabalho docente e fomentaram a criação de estruturas de formação onde prevaleceu a “epistemologia da prática”, comprometendo “as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória” (op.cit. 15).

A partir de 2001, a formação continuada do professor é balizada também pelas diretrizes de políticas educacionais expressas no Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido para o decênio 2001-2011. Achamos oportuno salientar que

existem amplas discussões acerca dos interesses que estão representados no âmbito do PNE.

Para Valente e Romano (2002), esse Plano materializa um projeto de Brasil expresso na política do capital financeiro internacional e na ideologia das classes dominantes, visto que o documento que foi provado não representa o projeto original (“PNE da Sociedade Brasileira”), elaborado coletivamente por professores, profissionais da educação, estudantes e pais de alunos e que foi enviado à Câmara dos Deputados em 1998. Para eles,

o governo, em seu projeto, assim como em suas ações concretas, trabalhava (como trabalha) com a lógica do *ajuste estrutural* imposto pelo FMI [...] O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando- se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos (VALENTE; ROMANO, 2002, p.102 e 106).

Ao que parece, o contexto político de elaboração e publicação do referido Plano representa, mais uma vez, a interferência na política educacional brasileira de uma perspectiva política que privilegia interesses, objetivos e metas de um grupo particular (a nova ordem econômica internacional), em detrimento da causa coletiva.

É na natureza ambivalente desse Plano que o tratamento prioritário apontado à formação continuada do professor é justificado como uma formação em serviço “necessária” em um contexto do “avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (BRASIL, 2001, p. 67).

Nessa direção, são indicadas as condições quanto à estrutura da formação continuada, a responsabilização do professor pelo seu desempenho nas atividades e a consolidação da política de avaliação educacional preconizada pela LDB Nº 9.394/96, que reforça a necessidade de um sistema avaliativo que acompanhe o exercício docente, visto que, segundo esse documento, o compromisso social e político do magistério depende dos próprios professores (BRASIL, 2001).

Acreditamos que a promulgação do PNE 2001/2011 acaba por representar um amparo “legítimo” para que políticas de formação docente sejam engendradas e

ancoradas no argumento de se formar professores para o “novo” contexto social nacional (neoliberal). Assim, o tratamento vago que o referido plano apresenta quanto à natureza das políticas de formação, bem como na forma do poder público em garantir as condições necessárias ao trabalho do professor (VALENTE; ROMANO, 2002), para nós, abre caminhos para que sejam criadas propostas de formação continuada em todo território nacional fundada em modalidades de formação aligeiradas, flexíveis e voltadas para uma estrutura limitada que subsuma o papel docente à formação da e pela prática, pois apresenta-se centrada na “necessária” atualização e formação de “competências” devido às demandas específicas de uma realidade social particular.

Para nós isso revela a concepção de uma profissionalidade docente circunscrita às atividades de sala de aula, além de uma percepção minimizada do papel e da função docente na dinâmica da vida social em que está inserida. Não dá para centrar a profissionalidade exclusivamente na “prática pedagógica”, pautada exclusivamente no ensino de conteúdos e no desenvolvimento de um conjunto restrito de habilidades específicas.

Ainda sob as diretrizes do PNE, o MEC implantou em 2003 a “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RNFCP)” como estratégia para institucionalizar a formação continuada no país. Segundo o Ministério, esta Rede representa a proposta do Governo brasileiro com o que ele considera fundamental à atividade do professor: a necessidade constante do professor repensar e aperfeiçoar sua prática docente. Nessa direção, a RNFCP tem por objetivos:

institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; [...] subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica; institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica. (BRASIL, 2005, p. 22 e 23)

De acordo com o extrato supracitado, compreendemos que a arregimentação desses objetivos no bojo da política de formação continuada expressa pela Rede traz, no seu âmago, o caráter indutor e regulador da política de formação continuada, como também a natureza diretiva e dual expressa nas concepções e princípios que são disseminados por seus marcos legais. Acaba por se constituir uma política de formação que reduz a dimensão da *práxis* docente dando ênfase ao processo formativo associado exclusivamente ao desenvolvimento da escola e a consolidação da aprendizagem escolar.

Dessa forma, a natureza da formação continuada se caracteriza mais pelo discurso da necessidade do professor refletir sobre o seu cotidiano, marcado por uma complexidade e diversidade de situações que o cercam do que no seu papel social frente ao caráter histórico, político e social da educação. Contrapondo-nos a essa perspectiva, compreendemos que a *práxis* docente, ao contrário de estar fundada no caráter pragmático e utilitarista da ação do professor, caracteriza-se por ser *práxis* histórica, política e social que proporciona uma reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional e social. Nesse caso, uma proposta política de formação continuada deve levar em consideração não apenas o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas a possibilidade dele perceber as várias dimensões que influenciam e dão sentido a sua *práxis* social.

Outra questão a se considerar é que percebemos que a política produz um discurso controverso, pois ao mesmo tempo em que expressa uma formação continuada articulada ao ensino curricular da realidade sócio-histórica, não trata dos relevantes aspectos relacionados às condições sócio-políticas em que a atividade profissional docente tem sido desenvolvida no país. Assim, questões como excesso de carga horária de trabalho, tempo para estudo e pesquisa, condições estruturais de trabalho, por exemplo, não tem o devido lugar nessas discussões, ao contrário são apontadas de forma bem superficiais.

Em 2007, destaca-se, nesse cenário, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este Plano procura indicar avanços, quando propõe operacionalizar as metas do PNE, já que este último teve caráter mais diagnóstico. Para isso, o PDE propõe ser um Plano governamental de natureza executora. Um conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas no primeiro PNE (BRASIL, 2008).

Em relação à formação continuada dos professores, o PDE trata-a como fundamental para a melhoria da qualidade da educação básica. E, nesse processo, assevera a necessidade de participação das universidades públicas, preconiza a necessidade da criação de agências de fomento à formação continuada, e estabelece a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a grande protagonista dessa ação.

Dentre as ações do referido Plano, destacam-se a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que se tornou o principal recurso federal para valorização dos profissionais da educação básica e a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), mais importante eixo norteador das diretrizes do Plano. Desde então, ambas as ações tem impacto direto nas políticas de formação continuada do professor, bem como nos Programas que vem sendo implementados nos Estados e Municípios.

Entre esses Programas, destaca-se a expansão do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II<sup>5</sup>), compreendido pelo Ministério da Educação como um programa de formação continuada, destinado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e que tem como um de seus principais objetivos colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nessas áreas (BRASIL, 2008).

Em 2008, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores colocou entre seus “produtos” o Programa GESTAR II, o qual, desde então, se expandiu para todo o território brasileiro, constituindo-se como um dos principais e mais abrangentes programas de formação continuada de professores que atuam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II já implementado pelo MEC.

A partir de 2009, o MEC implementou sua política nacional de formação continuada para os professores das redes públicas de educação básica no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR). Por meio desse Plano, o Governo procura atender a demanda de formação continuada através de cooperação técnica, por meio da CAPES, entre os Estados e Municípios e com a participação de instituições públicas de Educação Superior. Para isso,

---

<sup>5</sup> Nesse caso, o Programa GESTAR II já havia sido implementado no Estado da Bahia desde 2005 como Programa Piloto.

propõe a Estados e Municípios que elaborem seus planos estratégicos formulados nos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Com base na nossa análise das políticas de formação continuada que configuraram o cenário educacional brasileiro nas últimas décadas e levando em consideração os contextos sócio-políticos mais amplos em que foram engendradas essas políticas, percebemos grandemente a influência de agências multilaterais na constituição dos principais marcos políticos que balizam as diretrizes da profissão e da formação de professores no país.

Concordamos com Paiva e Araújo (2008, p. 219) quando afirmam que “a ênfase nos acordos nacionais parece estar relacionada ao estabelecimento de um compromisso acerca de um determinado projeto de sociedade, modelado por instâncias internacionais”. De fato, entendemos que o setor educacional parece que vem sendo concebido como campo profícuo para a materialização de interesses de um grupo que defende um projeto de sociedade, um projeto compatível com o ideário neoliberal, tão marcante nos discursos e nas ações dessas agências, cujas propostas podemos notar que não têm resultado na construção de uma sociedade justa, equitativa e emancipatória.

No entanto, conforme também ficou evidente nesse resgate sócio-histórico das políticas implementadas no Brasil não se trata de um campo esvaziado de disputa, ao contrário, muitos embates tem marcado a implantação das principais políticas educacionais no país, como foi com a LDB e o PNE.

Em se tratando das políticas de formação continuada para os professores, vemos ganhar contornos bem definidos uma perspectiva educacional referenciada por uma pedagogia pragmática de ensino orientando iniciativas políticas de caráter imediatista, conteudista e instrumentalista de formação continuada. Assim, no bojo dessas reformas, foram geradas políticas de formação sob os ideais de democratização do acesso e minimização de gastos, sendo suas propostas bastante difundidas com base no aligeiramento, na certificação em massa, do foco prioritariamente da e pela prática e no uso das TIC.

Além disso, notamos que esses discursos colocam sobre os professores a responsabilização por buscar “aperfeiçoar” a sua atividade profissional. De fato, a própria LDB N° 9.394/96, ao instituir a “Década da Educação”, assinala a necessidade do professor qualificar-se, ao tempo em que afirma o poder

governamental de engendrar e regulamentar a forma e o conteúdo dos processos formativos.

A esse respeito, concordamos com Freitas (1999, p. 149) que afirma: “no quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um direito do Estado e um dever dos professores”.

Em se tratando da “década da educação continuada”, a formação continuada do professor ainda é compreendida como viés para a melhoria da qualidade da educação e também é afirmada pelo poder governamental como uma das condições para a valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, também concordamos com Severino (2006) de que a sociedade política faz uso de um discurso muito elogioso e favorável à educação, que se pauta em princípios e valores elevados, mas que não são sustentados nas condições objetivas para sua realização histórica no plano da realidade social.

### 1.3 O PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II - COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NO ESTADO DA BAHIA (2005 – 2012)

Ao final de 2004, a realidade do sistema público de ensino na Bahia reverberou fortemente nos críticos índices estatísticos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) daquele período. Problemas como baixas taxas do rendimento dos alunos, altos índices de reprovação, abandono escolar e nível insuficiente de formação dos professores que atuavam na educação básica foram alguns dos dados divulgados pelo Censo Escolar<sup>6</sup> e que, segundo o Governo, representavam entraves ao aspecto qualitativo da educação no Estado.

Esse diagnóstico impulsionou o Governo do Estado, sob a gestão de Paulo Souto, a implantar políticas educacionais, voltadas, exclusivamente, para elevação

---

<sup>6</sup> O Censo Escolar é um levantamento de informações estatístico-educacionais, coordenada pelo INEP, realizada anualmente nos estabelecimentos escolares da educação básica. Segundo esse Censo, em 2004, da quantidade total de alunos que foram matriculados na 5ª à 8ª série na rede estadual de ensino naquele ano, aproximadamente 38% foram reprovados ou abandonaram a escola. Em relação ao nível de formação dos educadores, em torno de 55% dos docentes que atuavam nesse segmento de ensino não possuíam o Ensino Superior completo (MEC/INEP, 2005).

dos indicadores de “aprendizagens básicas”<sup>7</sup>. Em meados de 2005, sob uma concepção de Estado pautada na desregulamentação dos fluxos financeiros e nas responsabilidades individuais e seguindo o fluxo das políticas descentralizadoras do Governo Federal acordadas com o BM, a Secretaria de Educação do Estado (SEC), definida pelo Governo como seu principal órgão indutor e orientador das políticas educacionais, implantou algumas propostas de formação, voltadas aos profissionais da educação, como estratégias para melhorar a qualidade do ensino público.

Nesse contexto, o Programa GESTAR II foi implantado oficialmente como estratégia voltada para melhoria da qualidade da escola pública, a partir de um modelo de gestão pedagógica e de formação continuada em serviço para os professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental II, da Rede Estadual de Ensino. Conforme afirma Macedo (2006), muitas dessas políticas foram implementadas na Bahia pautadas no discurso da formação de um “novo tipo de trabalhador docente” e no desenvolvimento de “competências” para atender as grandes transformações sociais e tecnológicas características da contemporaneidade.

É oportuno salientar que o Programa GESTAR foi desenvolvido pelo MEC através do Fundo de Fortalecimento de Escola (FUNDESCOLA), no bojo das reformas educativas do final dos anos 90. Ele foi financiado com recursos do Governo Federal e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e consubstanciou-se no âmbito do Projeto BRA 00/027 - FUNDESCOLA II, cooperação técnica entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), alocado na carteira de Pobreza, Desigualdade e Inclusão Social, em conformidade com o Acordo de Financiamento Nº 4487 BR (BRASIL, 2000) junto ao BM.

O FUNDESCOLA II se caracterizou na oferta de um conjunto de ações com base na realização de um diagnóstico da realidade educacional. O referido Fundo enfatizou a qualidade do atendimento escolar como um dos fatores que influencia na elevação da escolaridade, relativizou a influência dos condicionantes sociais nesse processo e asseverou, dentre alguns outros fatores, a falta de docentes bem qualificados e treinados como um entrave ao bom desempenho do aluno.

---

<sup>7</sup> De acordo com o SAEB/INEP, entre 2003/2004, apenas 19,1% dos alunos da 8ª série, em Língua Portuguesa, e 9% em Matemática apresentavam um nível de desempenho adequado para a série (SAEB/INEP, 2004).

Sob essa perspectiva, o Governo da Bahia direcionou sua política no intuito de tratar problemas como evasão e repetência, material de ensino inadequado, baixa adoção de metodologias que estimulassem o aprendizado e a falta da participação da comunidade na gestão escolar, diagnosticados pelo FUNDESCOLA II como principais entraves à obtenção de resultados e indicadores educacionais mais satisfatórios. Em contrapartida, deveria garantir condições mínimas necessárias para que os insumos financeiros, humanos e de tecnologias oferecidas pelo Projeto BRA 00/027, pudessem criar condições estruturais satisfatórias para a produção dos resultados esperados.

A nosso ver, ao defender uma política educacional nessa direção, o Governo não apenas associou os resultados (problemáticos) do ensino público à questão da qualificação docente, mas também fomentou uma ideia de formação sob uma perspectiva instrumentalista da *práxis* docente, minimizando os fatores sociais no processo de ensino e disseminando um conceito de qualificação fragmentada, voltado apenas ao aprimoramento de técnicas de ensino e a adoção de atividades diversificadas, o que indica, também, uma concepção utilitária da profissionalidade docente.

Desse modo, no bojo do FUNDESCOLA II e de maneira consentânea à política do MEC, o GESTAR II se concretizou no Estado baiano como um programa que, com o foco no aumento das taxas de desempenho dos alunos, “*pro-moveu*” a “capacitação de professores”.

Assim, a formação continuada do profissional professor foi “favorecida” com o intuito governamental de melhorar a aprendizagem dos alunos. Sobre essa formação reverberou as “*benesses*” de uma causa maior, na medida em que tal “*promoção*” elevou os docentes ao status de supostos “protagonistas” na gestão da aprendizagem escolar. Nesse caso, o intuito foi reforçar a “autonomia” dos docentes na sua prática pedagógica através de uma formação que os instrumentalizasse para o enfrentamento dos problemas de ensino no contexto escolar e elevasse suas competências (BRASIL, 2005).

Com esse objetivo, o Governo vem implementando o programa GESTAR II em toda a sua Rede educacional ao longo dos anos. A tabela a seguir mostra o número de professores que já foram certificados pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, no âmbito do Programa GESTAR II, no período de 2006 a 2010.

**Tabela 1: Quantidade de professores certificados pelo GESTAR II (2006 – 2010)**

Ano da Certificação	Número de professores
2006	1.824
2008	3.144
2010	2.382
<b>Total</b>	<b>7.350</b>

Fonte: Programa GESTAR II/Instituto Anísio Teixeira – IAT.

Nesse mesmo período, os resultados do desempenho dos educandos através do Indicador do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>8</sup>, no segmento de atuação dos professores “gestaleiros”, estão expressos na tabela a seguir.

**Tabela 2: Resultado do IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Estadual em relação à Bahia e ao Brasil.**

Ano	IDEB Observado				Metas Projetadas		
	2005	2007	2009	2011	2007	2009	2011
<b>Bahia</b>	<b>2.6</b>	<b>2.7</b>	<b>2.8</b>	<b>2.9</b>	<b>2.7</b>	<b>2.8</b>	<b>3.1</b>
<b>Brasil</b>	<b>3.3</b>	<b>3.6</b>	<b>3.8</b>	<b>3.9</b>	<b>3.3</b>	<b>3.5</b>	<b>3.8</b>

Fonte: INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

De acordo com o resultado da “auto-avaliação” da qualidade do ensino público, que o próprio Governo faz das políticas educacionais que executou no período, revela que até 2011, após 6 anos de implementação do GESTAR II, os resultados expressos no IDEB permaneceram insatisfatórios e, de acordo com esses indicadores, sem nenhum avanço significativo.

Podemos notar que, no âmbito do IDEB até 2009, apesar de apontar que as metas projetadas foram alcançadas, os resultados, além de terem aumentado muito pouco (índice médio de 0,1 por biênio), ainda estão muito abaixo da média nacional.

Para além desses índices quantitativos, os eixos que foram catalogados como a taxa de aprovação nas disciplinas consideradas pelo Governo como fundamentais

<sup>8</sup> O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação) numa escala que vai de 0 a 10.

(Língua Portuguesa e Matemática) e que norteiam o conjunto de competências e habilidades, sob os quais se funda os indicadores do IDEB, revelam, ainda, que por esse viés investigativo, ainda há grande fragilidade no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aula das escolas estaduais da Bahia. Ou seja, a proposta política em que se funda essa oferta de “qualificação profissional” não promoveu uma ação articulada capaz de contribuir com o desempenho de professores e estudantes na intensidade que se esperava, de acordo com índices estabelecidos pelo próprio Governo.

Isso revela certa incoerência entre a proposta política de formação de professores do Governo do Estado no âmbito do GESTAR II e os resultados alcançados por sua proposta, principalmente se considerarmos: primeiro, que o Programa foi desenvolvido a partir de 2004, especificamente para a melhoria dos indicadores de desempenho no âmbito do IDEB; segundo, a maioria dos professores, que atuavam no segmento de ensino correspondente ao Programa, cursou a proposta de “formação continuada em serviço” no GESTAR I, que possui entre as suas ações o trabalho com as matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ao que parece, o processo de formação continuada ao mesmo tempo em que revela sua importância e riqueza dentro de um contexto de ensino enquanto concebida como *práxis* docente no seu sentido mais amplo, também se mostra limitado por questões outras, onde a atividade de ensino do professor tem sido afetada pelo contexto sócio-político no qual está inserido e pelas condições estruturais e funcionais onde sua *práxis* se desenvolve.

Considerando o fato do Programa GESTAR II ter sido implementado na Rede desde 2005, por esses resultados, fica evidente que existem vários fatores a serem analisados como a natureza de sua proposta, a maneira como foi elaborada, implementada e as condições em que ela tem sido desenvolvida, sobretudo tomando por referência o contexto sócio-educacional em que estão inseridos professores e educandos.

A esse respeito, cabe destacar que o cenário educacional que tem marcado a realidade dos docentes do Ensino Fundamental na Rede Estadual da Bahia tem sido caracterizado por uma carga horária de 40 horas semanais de trabalho, salas de aula com média de 40 alunos por turma, a grande maioria oriunda de um contexto social marcado por uma realidade sócio-econômica com muitas limitações, contato

com a marginalidade, a violência, as drogas entre tantos outros problemas que emergem no convívio escolar entre professores e educandos. Além disso, a busca por progressões e avanços na profissão demandam tempo extra, disponibilidade, iniciativa e, muitas vezes, recursos próprios (já que a quantidade de cursos oferecidos pelo Governo não atende a demanda de professores), para poderem participar de cursos que promovam sua qualificação profissional tendo em vista progredir na carreira.

Concordamos com Nóvoa (1995, p. 28) quando se refere que “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. E, avançando nessa perspectiva, acreditamos que não apenas mudar os contextos onde atuam, mas, sobretudo mudar as próprias concepções da docência e da natureza de *práxis* inerente ao seu ofício, tendo como referência os próprios professores enquanto sujeitos histórico-sociais. Torna-se importante, portanto, destacar que a trajetória do professor tem sido, quase inteiramente, ordenada de fora para dentro da profissão, reduzindo-se seus espaços de decisões sobre sua profissão e profissionalidade.

Assim, uma política de formação continuada que se centra no intuito de desenvolver algumas “competências” no professor para torná-lo um exímio “gestor da aprendizagem escolar”, pressupõe uma abordagem muito reduzida da *práxis* do professor, sobretudo por projetar uma docência, cuja função se circunscreve ao atendimento de metas e objetivos demarcados por indicadores externos, disseminando uma *práxis* docente esvaziada da natureza consciente, política e social.

Em 2008, mesmo com todos esses limites, a experiência com a formação continuada de professores desenvolvida pelo GESTAR II na Bahia, já sob o Governo de Jaques Wagner, serviu de referência para expansão do Programa em outros Estados. Assim, o MEC, através das metas consubstanciadas no PDE, e como uma das ações desse Plano, propôs a implantação do Programa GESTAR II em vários Estados brasileiros, oferecendo-o como um dos produtos da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2008).

Acerca dessas metas estabelecidas no PDE, Shiroma, Garcia e Campos (2011) chamam a atenção de que elas representam os preceitos e princípios da educação de qualidade incorporados do movimento Compromisso Todos Pela

Educação (TPE). Esse movimento representa o protagonismo empresarial na agenda educacional que

visa mobilizar iniciativa privada e organizações sociais do chamado “terceiro setor” para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado no provimento das políticas públicas. O ponto central de sua estratégia é a co-responsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade. Seu enfoque é primordialmente voltado à melhoria da qualidade do ensino traduzida em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 231).

Nesse sentido, a ideia do TPE é mobilizar as diversas organizações da sociedade civil e do governo federal para que assumam uma posição de vigilância, cumprindo os preceitos que anuncia para todos: responsabilização e controle social.

Analisando as mudanças de estratégias desse movimento em relação a outras investidas empresariais na educação, as autoras concluem:

diferentemente dos movimentos da década de 90 em que se defendia a adoção de mecanismos de quase-mercado na educação (...) agora, nos anos 2000, o papel do Estado é recomposto como principal provedor da Educação. (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 242).

Para as autoras, as perspectivas direcionadas para o gerencialismo educacional não representam nenhuma novidade no campo da Educação, mas sim o fato de cobrar do Estado a eficácia da execução de políticas educacionais, controladas na forma e no conteúdo pelo próprio movimento, com o objetivo de “educar” a sociedade. Nesse contexto, a escola, para além de um mero espaço de conhecimento, é concebida como “comunidade de aprendizagem”. Nas palavras das autoras, “propõe-se para a escola uma função social que se assemelha aos centros comunitários, (...) que tem entre suas tarefas administrar a diversidade social presente em cada comunidade e, por conseguinte, na escola” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 244).

Por essa perspectiva, a escola como agência social se constitui como aparelho mediador/formador de concepções e princípios, delineando uma nova sociabilidade, “protagonizando” sujeitos, legitimando conhecimentos, culturas e valores para a formação do perfil do cidadão e a constituição de uma nova cidadania. No cerne dessa discussão, é colocada a figura do professor, sobre o qual

preconiza-se a valorização e o apoio (coletivo) para que ele possa cumprir o que consideram seu principal ofício: ensinar. Assim, com argumentos de críticas à má qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, apostando no oferecimento de “subsídios” aos docentes para que eles consigam gestar melhor o seu trabalho, o movimento TPE propõe uma “parceria” com os docentes para que eles ensinem bem e alcancem metas de desempenho crescente a cada ano. De acordo com o documento, “o professor tem o direito de se sentir responsável e de ser responsabilizado pelo desempenho de sua turma, e precisa ter oportunidades reais de aperfeiçoamento e acompanhamento profissional e de **capacitação em serviço**”. (TPE, 2006, p.26, grifo nosso).

Nesse sentido, a “capacitação em serviço” para o professor se torna um “direito” em forma de dever. Segundo esse movimento, a formação é oportunizada porque o profissional da educação “precisa” se capacitar e porque deve corresponder ao que se espera dele: alavancar o desempenho dos educandos, com base em indicadores de aprendizagem. É sobre esse conceito de papel docente que o PDE funda suas bases para propor a formação continuada de professores.

Dessa forma, o PDE representa a concatenação do movimento à esfera governamental e é deste lugar que ele estabelece suas metas para Educação Básica, sobretudo para formação de professores – considerada, por esse Plano, como um dos seus principais pontos (BRASIL, 2008).

No bojo da proposta do PDE, o GESTAR II foi disseminado para todo o Brasil. À medida que veio sendo desenvolvido, ele foi sendo concebido com algumas diferenças na descrição das características e estratégias que o configuram. Todavia, parece-nos que, na Bahia, essas diferenciações não se configuram mudanças de caráter infraestrutural e nem modificações consistentes na perspectiva política que o tem implementado, que tem marcado o programa desde sua implantação.

Em 2011, o Secretário da Educação, Professor Osvaldo Barreto, resolveu articular o Programa GESTAR II com uma perspectiva política centrada no desenvolvimento de práticas educativas exclusivamente no interior das Escolas. Nesse sentido, a SEC implementou um projeto- ação “Um GESTAR em Cada Escola (UGECE)”. Uma ação já prevista pelos autores do GESTAR II (BRASIL, 2008), mas que teve no “entusiasmo” do referido Secretário a força motriz necessária para desenvolvê-la aqui na Bahia.

Com esse intuito, sob a concessão da SEB/MEC e a supervisão dos formadores da Universidade de Brasília, a Secretária de Educação, com o apoio de um grupo de professores integrantes da equipe GESTAR/Bahia, organizou uma “nova” proposta para o Programa em atendimento à Portaria Nº 1.128/2010 que preconiza a necessidade de realizar ajustes na organização curricular da Escola de Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio), tendo em vista os dados levantados pelo Projeto Escola 10<sup>9</sup> e a consolidação das aprendizagens da base nacional comum para estabelecer o currículo referenciado<sup>10</sup>.

Vale ressaltar que o GESTAR é citado nessa Portaria como um programa referenciado pela SEC que “direciona a ação educativa da escola para a valorização da base nacional comum e **seus efeitos na ordem social** a partir da escolarização formalizada” (Diário Oficial, 2010, p. 13, grifo nosso).

No bojo da implantação do Programa “Todos pela Escola”, a proposta política articulada ao projeto-ação “um GESTAR em cada Escola” representou a estratégia governamental em tratar mais diretamente com o que concebe como principal foco de sua política: a escola. Aliás, a expressão “Todos Pela Escola” dá o real sentido desses intentos e expressa uma perspectiva política com o foco na escola, sobretudo nos educandos e nas famílias incorporadas ao processo educacional.

Assim, com o discurso da responsabilidade de garantir o direito do aluno de aprender, o Governo do Estado, através da SEC, alterou determinadas estruturas da proposta de formação do programa GESTAR II e projetou uma proposta de capacitação dos professores focada na escola e centrada no processo de ensino e aprendizagem, que, segundo o Secretário Barreto (2011), visa a fortalecer o trabalho do docente e ajudá-lo na sua atividade em sala de aula.

Dessa forma, a perspectiva da política educacional do Governo expressa no “novo” GESTAR II se projeta para a escola como *lócus* de “gestão da aprendizagem escolar”. No discurso, a proposta procura estreitar a relação entre a formação de professores e o direito de aprender do aluno, no intuito de potencializar a escola pública e elevar os seus indicadores de qualidade.

---

<sup>9</sup> Escola 10 é um projeto que prevê a constituição de uma rede de apoio a melhorias nas unidades escolares. Ele realiza um levantamento das demandas das escolas estaduais nas dimensões pedagógica, de infraestrutura, administrativo-financeira e de pessoal.

<sup>10</sup> Entende-se como currículo referenciado o que privilegia a ênfase nos componentes curriculares da base nacional comum vistos como fonte técnica de apropriação dos conteúdos universalmente aceitos para a estruturação dos currículos escolares e, sobremaneira, o alcance disso **na ordem social**, em que a escola formal se constitui em um dos elementos essenciais (Diário Oficial. Nº 20.186 de 28 de jan. de 2010).

Além de percebermos que essa política educacional parece bem articulada com diretrizes políticas de mesma natureza das que orientaram a implantação do Programa GESTAR II no Estado, desde 2005, vemos que, ao mesmo tempo em que o Governo argumenta a necessidade de ressignificar as ações de formação do professor no âmbito do GESTAR II, seu novo discurso afirma a ineficácia da política de formação continuada que vinha implementando no setor educacional, haja vista o cenário onde prevalecem os baixos índices apontados pelos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Dessa forma, de 2011 a 2012, vemos se constituir uma política de formação continuada que articula o desenvolvimento profissional do professor com o desenvolvimento da escola. Uma política pautada na responsabilização docente frente ao sucesso ou fracasso da aprendizagem escolar, no fomento a uma natureza pragmática e utilitarista da práxis docente, na preocupação com o desenvolvimento de “competências” didáticas na atividade profissional do professor e no controle do trabalho docente, através de avaliações regulares do seu trabalho nas Unidades de Ensino do Estado.

Uma política de formação de caráter mais assistencialista do que emancipatório à medida que centra o seu apoio exclusivamente na incumbência atribuída ao professor de desenvolver um trabalho que potencialize o desempenho dos alunos diante de metas educacionais em detrimento de promover o seu desenvolvimento intelectual, político e social inerente à sua *práxis*. Fato que nos faz indagar sobre a natureza da profissionalidade docente que tem sido gerada na busca por “indicadores de aprendizagem”.

Concordamos com Sacristán (1999, p.72) quando afirma que as regras a que a realidade do ‘posto de trabalho’ do professor se submete encontram-se bem definidas antes dele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido.

Nesse sentido, não dá para esvaziar os aspectos estruturais e funcionais que tem condicionado o trabalho docente, nem dá para transformar a *práxis* dos professores sem levar em consideração esses aspectos.

Percebemos que as questões estruturais e funcionais relativas ao trabalho dos professores tem sido tratadas, nos discursos políticos, de forma vaga e genérica, sem levar em conta os contextos mais amplos em que acontecem a *práxis*

docente e sem considerar a necessidade de mudanças estruturais e funcionais que configuram a realidade do trabalho dos professores.

Constatamos nesses estudos serem implementadas na Bahia políticas bem afinadas com as ideias dos organismos multilaterais e, portanto, acreditamos que todo o fomento governamental parece representar um processo de construção de um “novo” perfil do profissional docente. Assim, o contexto ideológico, simbólico, estrutural e funcional a que são submetidos os professores, marcado por muitos limites acabam contribuindo para que eles não desenvolvam uma percepção mais ampla da realidade político-social em que estão inseridos.

Sendo assim, é fundamental analisar as concepções de docência e de *práxis* docente engendradas no contexto das políticas neoliberais, pois, como ressalta Kuenzer (2011), há a necessidade de superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas de formação. Concordando com essa autora, afirmamos que é *mister* perceber como o contexto sócio-político engendra diretrizes, conduzindo a criação de propostas e modelos de formação.

Portanto, no próximo capítulo, abordaremos os fatos que impulsionaram a formação de professores de Matemática no Brasil, a partir da década de 90. O objetivo do capítulo é analisar as diretrizes da política de formação de professores de Matemática que orientam e gerenciam a proposta do Programa GESTAR II, bem como sua articulação com concepções e modelos que são disseminados.

## **2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E MODELOS**

No Brasil, a formação de professores de Matemática tem sido campo da implantação de muitas políticas educacionais voltadas para os professores que atuam nessa área do conhecimento. Essas perspectivas políticas são geradas no contexto neoliberal brasileiro e trazem, no bojo de suas propostas, diretrizes educacionais que procuram dar sentido e orientar o conteúdo e a forma dos modelos de formação continuada que vem sendo implementados.

Esse processo tem contribuído para a atual configuração do cenário político e educacional da formação de professores de Matemática da Educação Básica no país e representa um importante campo de estudo para se compreender a natureza das propostas e dos modelos de formação para os professores em serviço que predominam em Estados e Municípios brasileiros.

Este capítulo faz uma análise do contexto sócio-político em que a formação continuada do professor de Matemática veio se constituindo como uma política prioritária de Governo e descreve os conceitos e modelos de formação continuada predominantes no país.

### **2.1 DA FORMAÇÃO PARA OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

As discussões acerca da formação do professor de Matemática ganharam destaque no bojo do movimento de reforma curricular, fomentado pela Matemática Moderna<sup>11</sup>, que nos anos 60/70 influenciaram bastante o ensino da Matemática no Brasil. No entanto, apesar da evolução com a suposta renovação curricular, as perspectivas teóricas desse movimento, centradas no caráter técnico e formal da Matemática, não tiveram força suficiente para promover a pretendida aprendizagem dos alunos em conteúdos considerados elementares pelo Governo Federal, sobretudo no Ensino Fundamental (BRASIL, 1998).

A partir da década de 70, novas discussões acerca do ensino da Matemática foram abrindo caminhos para que outras abordagens fossem dadas a esse processo

---

<sup>11</sup> A Matemática Moderna nasceu como um movimento educacional, em vários países, inscrito numa política de modernização econômica (BRASIL, 1998).

de atualização no currículo nessa área de conhecimento. Assim, novas perspectivas indicavam, por exemplo, a relevância dos aspectos sociais, da capacidade de resolução de situações-problema e do uso das tecnologias na aprendizagem da Matemática, bem como apontavam a importância da aplicação prática dessa ciência para a formação de um cidadão pleno.

Acreditamos que um dos fatores que contribuíram para essas novas abordagens foi o surgimento da Educação Matemática (EM) que já nesse período veio se configurando como campo profissional voltado para a produção de conhecimentos na área da didática e da metodologia do ensino da Matemática.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2012), ao longo da década de 80, a EM veio se constituindo, no país, como uma área de conhecimento das ciências sociais ou humanas que estuda o ensino e a aprendizagem da Matemática. Conforme os autores,

a EM caracteriza-se como uma *práxis* que envolve o domínio do conteúdo específico (a matemática) e o domínio de ideias e processos pedagógicos relativos à transmissão/assimilação e/ou à apropriação/construção do saber matemático escolar. Entretanto, sendo a prática educativa determinada pela prática social mais ampla, ela atende a determinadas finalidades humanas e a aspirações sociais concretas (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p.5).

Na perspectiva desses autores, a EM é concebida a partir da articulação com a ideia de uma prática educativa voltada para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem da e pela Matemática, compreendidos de forma não dicotômica, mas sob as múltiplas relações entre os aspectos teóricos (da Matemática) e práticos (do ensino da Matemática), resultado das múltiplas relações que acontecem no contexto social mais amplo das atividades humanas. Nessa direção, entendemos que o ensino da Matemática, no campo da EM, tem como base o conhecimento dessa área do saber e sua relação com a esfera pedagógica, levando em consideração um amplo espectro do contexto social e as dimensões histórica, epistemológica, cultural e política que o configuram.

Pelo que podemos perceber, o movimento da EM no Brasil fomenta uma perspectiva do ensino da Matemática não como um fim em si mesmo, mas como um importante instrumento de formação intelectual e social do indivíduo. Destarte, essas

ideias suscitaram muitas discussões sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas que poderiam contribuir para uma formação mais integral das pessoas e, em contrapartida, apontavam a necessidade de se formar professores que promovessem uma “educação pela Matemática”, já que apenas o conhecimento técnico do campo da Matemática parecia limitado para o exercício profissional competente na esfera da EM.

No período das reformas educativas fomentadas pela política econômica neoliberal no decênio dos 90, outros fatores foram levantados pelo MEC acerca do ensino da Matemática no país. De um lado, o referido Ministério diagnosticou que essa perspectiva mais “prática” do ensino da Matemática era desconhecida por parte considerável dos professores, de outro lado, apontou a falta de uma formação mais qualificada para os docentes da área.

Nesse contexto, a qualidade da formação dos professores de Matemática é apontada pelo Ministério da Educação como um dos principais entraves enfrentados ao ensino da Matemática no Brasil. Fatores como equívocos no entendimento de concepções pedagógicas, abordagem linearizada do currículo, tratamento dos conteúdos de maneira isolada e a utilização de recursos didáticos de forma inapropriada, foram alguns dos obstáculos apontados pelo MEC e que reverberavam no desempenho insatisfatório dos alunos, revelado nas elevadas taxas de reprovação em Matemática (BRASIL, 1998).

A partir desse período, a preocupação do Governo Federal com o baixo rendimento dos discentes, diagnosticado de acordo com os critérios do SAEB, impulsionou a implementação de propostas de formação continuada para os professores de Matemática em várias Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, principalmente nas regiões com os piores índices de aprendizagem no Ensino Fundamental. Muitas dessas propostas, sob o argumento da necessidade de “atualização” de ensino, pautaram a formação docente centrada na perspectiva pedagógica da Matemática “prática”, com o intuito de romper com o modelo tecnicista do ensino dessa ciência.

A título de exemplo, podemos citar o Programa GESTAR II, que foi criado pelo MEC em parceria com o FUNDESCOLA II e oferece, desde 2005, formação continuada em serviço para os professores de Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, sendo um dos Programas de formação continuada de maior abrangência no país (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Ao lançarmos um olhar mais apurado sobre todos esses fatos, percebemos que alguns fatores contribuíram para o fomento dessas discussões aqui no Brasil, os quais merecem ser destacados. Em primeiro lugar, notamos que há uma relação muito estreita entre o fomento à formação continuada dos professores de Matemática e as iniciativas políticas de organismos multilaterais junto ao MEC. Parece-nos que a ênfase dada à formação do professor de Matemática, nesse período, em parte foi influenciada pelas políticas de modernização econômica neoliberais, no contexto da globalização, que colocou essa modalidade de formação na linha de frente, ao ser considerada por essas instituições como via de acesso privilegiado para o desenvolvimento do pensamento científico e tecnológico.

Nessa direção, podemos destacar, por exemplo, a influência do Banco Mundial na formação de professores de Matemática quando aponta, em seus acordos de financiamento, as necessidades de “aprendizagens básicas” dos alunos, sendo estas classificadas exclusivamente como: a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas [foco do ensino de Matemática desde os anos 80]. (BANCO MUNDIAL, 1999). Ou seja, aprendizagens “matemáticas” e “linguísticas”.

Compreendemos que o processo de construção dessas aprendizagens nos indivíduos ficou associado diretamente à questão da formação do professor de Matemática (e o de Língua Portuguesa). Dessa forma, vemos que a implantação de programas de formação continuada para certificar professores, fomentados grandemente por agências internacionais, tornou-se estratégia político no contexto das reformas para “qualificar” esse processo formativo, com o intuito de se formar uma massa trabalhadora a ser regida pela lógica do mercado, conforme discorreremos no resgate histórico-social que fizemos no capítulo anterior.

Em segundo lugar, compreendemos que o próprio “movimento” da EM no país, impulsionado pela forte atuação de “professores matemáticos” pesquisadores, provocaram reflexões profícuas sobre a formação de docentes com contribuições significativas para novas *práxis* em sala de aula. Nesse caso, percebemos uma perspectiva político-social da EM que veio ressignificando não apenas a figura do professor de Matemática, mas o seu papel diante de situações sociais, e apontando a relevância das dimensões psicológicas, sociológicas, antropológicas, epistemológicas e históricas a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

Dessa forma, vemos que tanto as políticas internacionais quanto o movimento de pesquisadores e de organizações, no âmbito da EM, acabam influenciando e fomentando grandemente a formação do professor de Matemática no país e ambos os fatores têm se projetado para o campo da formação docente como viés importante de ressignificação do ensino da Matemática. No entanto, consideramos diferenças significativas na natureza de suas perspectivas.

Concordamos que o campo da formação do professor tem uma relação profícua com o desenvolvimento de um conjunto de saberes, comportamentos e atitudes docentes necessários ao exercício da profissão, sobretudo na dimensão didática do ensino junto aos educandos, outrossim, achamos indispensável analisar sobre a natureza da formação que tem sido engendrada, os motivos que a fomentam e a maneira como ela tem se configurado desde o período em questão.

Nesse caso, é oportuno destacar que percebemos uma atuação objetiva e extensiva por parte do BM no financiamento de programas de formação de professores engendrados no âmbito do MEC sendo multiplicados no país desde essa época e que, segundo Kruppa (2001, p. 14), “o que está em jogo na atuação do Grupo Banco Mundial são as exigências do grande capital internacional”. São os princípios do BM que ancoram o movimento do empresariado, que, de acordo com Martins (2009), já nessa época vem envidando esforços para a construção de uma agenda educacional, com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

É na percepção da estreita relação entre esses fatos que suscitamos indagações sobre os reais motivos pelos quais os professores de Matemática vem sendo “privilegiados” com a oferta de programas de formação continuada que, a partir desse período, veio se expandindo em todo o país.

Compreendemos que fazer uso do discurso da necessidade de adequar a prática desse professor a uma nova realidade social globalizada acaba sendo oportuno para o Governo Federal, não tanto pela possibilidade de se reconhecer a presença da Matemática nos diversos campos da atividade humana na sociedade, mas pela emergência da formação de indivíduos com “competências matemáticas” para atuarem na sociedade global, tecnológica, capitalista e particularizada.

Assim, sob o argumento da “atualização” do professor, são formuladas propostas políticas que se materializaram em cursos e programas emergenciais de formação inicial e continuada de professores de Matemática, os quais propõem um

conjunto de conhecimentos “práticos” propugnados pelas reformas curriculares de forma a superar a ênfase dada à natureza formal e mecânica da Matemática visando à transformação da realidade escolar. Observamos que tem vigorado nessas propostas os modelos que são mais “econômicos” e “práticos”, pautados na educação à distância e no uso das novas tecnologias.

Essas políticas têm aberto margem para a implantação de cursos aligeirados e desestruturados. E, com o passar do tempo, tem evidenciado que são políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do Magistério. Muitas dessas propostas têm sido engendradas sob as diretrizes dos PCN de Matemática que acabam se transformando nas “referências-mestras” dos programas de formação e influenciando as concepções de ensino dos professores, sobretudo pela forma como norteiam e padronizam o trabalho didático e o papel do professor na sala de aula.

Por outro lado, reconhecemos as contribuições que a EM, enquanto campo científico e profissional, tem propugnado nas discussões sobre formação de professores e a resignificação do papel do professor de Matemática nas práticas sociais, sobretudo por possibilitar, conforme afirmam Fiorentini e Lorenzato (2012) o envolvimento das múltiplas relações entre ensino, aprendizagem e conhecimento matemático em contextos socioculturais específicos.

Acreditamos que as bases da EM fundamentadas numa perspectiva de prática de ensino na direção da *práxis*, concebendo o professor enquanto um sujeito social, possibilita uma nova relação do docente com a Matemática de alcance histórico, político e social, o que tem contribuído positivamente nas discussões sobre a natureza da formação dos professores de Matemática, bem como na indicação dos fundamentos epistemológicos, didáticos e sociais que devem balizar a formação continuada dos professores.

No entanto, percebemos que na dimensão dos PCN, a perspectiva da EM expressa nesses documentos parece não ter conseguido impregnar, no sistema educacional brasileiro, mudanças significativas na natureza da formação continuada de professores e, por consequência, no papel que os docentes têm desempenhado nas salas de aula. Ao contrário, esses “parâmetros” nacionais não apenas direcionam o conhecimento matemático a ser ensinado nas escolas, mas também o “conteúdo” de práticas pedagógicas pautadas em estratégias cognitivas e psicológicas de ensino. Além de associar o papel do professor com a eficiente

aplicação de metodologias, em detrimento do papel de pesquisador, centrando o processo de ensino da Matemática numa didática de contextualização e cotidianização através de temas “transversais” presentes na realidade da sociedade globalizada.

Para nós, o discurso expresso nos PCN veicula uma concepção de docência pautada na aquisição de um conjunto de conhecimentos didáticos que devem caracterizar a “prática” pedagógica do professor, enfatizando o professor como um agente de mudança qualificado e versátil o suficiente para usar as novas tecnologias e promover aprendizagem cooperativa.

Desse modo, vemos ainda a forte influência de uma perspectiva de formação continuada que dá ênfase aos aspectos pragmáticos do ensino da Matemática. Acreditamos que a ênfase do ensino da matemática meramente pelo viés da contextualização e cotidianização revela uma concepção de *práxis* pedagógica de caráter meramente utilitário.

Além disso, uma formação dessa natureza tem mostrado estar relacionada ao significado da palavra formar, numa única direção: dar a forma, modelar com base num modelo que se pretende alcançar. Nesse caso, o processo formativo é direcionado por uma ação que vem de fora, é extrínseco ao que se forma e exige a presença de alguém que conduz a formação, um “formador”. Essa perspectiva de formação nos faz indagar: quem tem assumido o real protagonismo nesse processo formativo? Que autonomia é consolidada num processo dessa natureza?

Portanto, parece existir um fosso entre a Educação Matemática enquanto campo teórico e profissional profícuo e a natureza da formação continuada de professores de Matemática que vem sendo implementada no país. Mesmo as propostas de formação continuada que tomam a EM como área de conhecimento têm se mostrado limitadas por questões de diversas naturezas. Nesse caso, podemos citar, por exemplo, a utilização de conceitos significativos do campo da EM, voltados para uma perspectiva de ensino enquanto *práxis* social, mas que acabam sendo cooptados por uma perspectiva política que lança mão sobre alguns desses conceitos legítimos e desvirtua outros.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA: POLIFONIA E POLISSEMIA DO TERMO

Os aspectos terminológicos associados à formação do professor que está em exercício têm fomentado muitas discussões sobre o sentido e o significado dessa modalidade de formação. Termos como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e atualização (BRASIL, 1996), bem como as expressões educação permanente, formação em serviço e formação contínua (UNESCO, 2010), as quais foram fortemente associadas ao processo de formação docente “ao longo da vida” que, conotativamente, foram dando “pistas” à tendência de uma contínua formação para o professor. Essas perspectivas, por outro lado, abriram precedentes para que a temática fosse discutida por diversos autores (NÓVOA 1992; MARIN 1995; FREIRE 1996; FUSARI, 1997) os quais, ainda na década de 90, trouxeram grandes contribuições para a literatura educacional.

Para Marin (1995), “reciclagem” é um termo que representa um processo passível de destruição para posterior atribuição de nova função ou forma (utilizado em relação às coisas materiais recicláveis); o vocábulo “treinamento” circunscreve seu significado na modelagem de comportamentos, o que denota ao processo de formação docente características meramente técnicas; a palavra “aperfeiçoamento” subjaz a ideia de tornar alguém perfeito (ou mais perfeito); a palavra capacitação apresenta o significado com ambiguidade como o de tornar alguém capaz (conceito considerado adequado), mas também torná-lo persuadido.

Dessa forma, a autora aponta a inapropriação da utilização desses termos por carregarem uma multiplicidade de significados que não expressam as ideias que são inerentes à natureza da prática educativa em suas especificidades e necessidades.

Esses termos foram sendo introduzidos pelos organismos internacionais no contexto empresarial de recursos humanos (denotam as ideias de adestrar, acabar, concluir, tornar atual etc.) o que de fato representam inadequados se tomarmos como referência uma formação que promova o desenvolvimento pleno do professor. No entanto, se tomarmos como base o projeto de docência disseminado pelos organismos, podemos perceber que essas expressões traduzem bem os interesses disseminados quanto ao aprimoramento da “prática” docente.

Marin (1995) defende que dada a complexidade do fenômeno educativo continuado, vários termos podem ser usados para expressar o processo de

formação continuada dos professores, sendo que as circunstâncias e necessidades se tornam as principais referências para dar significado às expressões.

Para a autora (Ibid., 1995, p. 18), a educação permanente se refere ao “processo de educação prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento” e aponta que esse processo é marcado pela possibilidade de problematização das necessidades, sempre em busca da auto-avaliação, auto-formação e auto-gestão.

Nesse contexto, os papéis e funções dos professores são redesenhados no intuito de criar uma nova configuração para estabelecer relações de reciprocidade com as diversas parcelas do sistema educativo. A referida autora argumenta acerca do termo formação continuada, citando Chantraine-Demilly (1992), que trata de um processo que consiste na transmissão de saberes e de saber-fazer que se direciona para a mudança. Ela defende o termo educação continuada como a expressão de uma visão mais completa do que representa uma “verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais” (MARIN, 1995, p.18).

Para a autora, a expressão “educação continuada” dá sentido ao fato do sistema educacional dar apoio aos profissionais da educação na participação do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

O Programa GESTAR II faz uso da expressão formação continuada no sentido de que ela é “ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição” (BRASIL, 2008, p. 14).

O conceito de formação continuada, nessa perspectiva, compreende um processo de instrumentalização para a prática do professor e comporta a ideia de atualização dos saberes profissionais num espaço de compartilhamento de reflexões e trocas de experiências, como forma de construção de conhecimentos e competências dos “gestaleiros”, sendo este o caminho escolhido para produzir mudanças em toda a comunidade escolar.

Reflexão, nesse contexto, aparece em tom restritivo, e compreende uma ação direcionada para pensar o “que fazer docente” diante das dificuldades enfrentadas pelo professor no seu dia a dia de sala de aula. Ou seja, é um tipo de reflexão centrado no ensino e na aprendizagem, tendo em vista pensar e discutir as questões

voltadas para o ensinar da maneira que proporcione a melhor aprendizagem; é o pensamento “reflexivo” sobre os problemas de ensino na busca praticista pela otimização no desempenho dos alunos e de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos e curriculares propostos.

Nessa perspectiva, a reflexão não parece incorporar um processo de tomada de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas do ato de ensinar, mas “se considera que a perspectiva de reflexão é suficiente para a resolução de problemas da prática” (PIMENTA, 2010, p. 22). Assim, a prática de pensar no *como ensinar* se sobrepõe ao pensar no *por que ensinar*, ou no *qual o sentido de ensinar*.

Fusari e Rios (1995) entendem que a formação continuada é processo de desenvolvimento da competência dos professores, aqueles que tem como ofício transmitir – criando e reproduzindo – o conhecimento histórico e socialmente construído.

Para os autores, uma profissionalização em que há competências, significa, necessariamente, um processo com dimensões de caráter técnico, político e ético. Para eles, a dimensão técnica está centrada no conjunto organizado e sistematizado dos conhecimentos e nos meios e estratégias para socializá-los; a dimensão política diz respeito ao compromisso assumido pelo professor que indica escolha e direcionamento da sua prática; no caso da dimensão ética, existe mediação entre as duas dimensões técnica e política da competência, permitindo-nos verificar que na dimensão técnica não existe neutralidade e na dimensão política nos permite ter consciência da intencionalidade e das consequências das ações educativas.

Podemos notar como os autores contribuem para que percebamos a legitimidade do termo competência quando tomado numa acepção não tecnicista, mas concebendo-o interpenetradamente com as dimensões política e ética que, segundo eles, dão a completude e o sentido do seu verdadeiro significado.

Dessa forma, o campo de estudos e pesquisas acerca da formação do professor da Educação Básica que já exerce o magistério veio se tornando um solo fertilizado por muitas discussões e investigações sobre a temática com a participação de vários atores e entidades sociais. No entanto, toda essa polifonia tem reverberado também certa polissemia de sentidos e concepções acerca da formação continuada do professor. Nesse caso, acreditamos que a ausência dos professores nesse cenário tem representado a falta da orientação e do apoio da

“pedra angular” sob a qual deve ser erigido todo o projeto de docência necessário para a construção de uma sociedade mais justa.

Sendo assim, lançaremos os fundamentos sob os quais acreditamos que deve ser desenvolvida a concepção da formação continuada do professor de Matemática, partindo das ideias de que ele é um sujeito sócio-historicamente situado e que sua ação é uma atividade praxica.

### 2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DAS CONFIGURAÇÕES INDIVIDUALISTAS ÀS PRÁTICAS CORPORATIVISTAS

Os debates acerca da formação continuada têm fomentado muitas discussões na tentativa de construir um *corpus* teórico sobre o que melhor representa essa formação para os professores. Assim, os conceitos, os fundamentos e os modelos dessa modalidade de formação “em serviço”, disponíveis na literatura educacional, já contam com um vasto *corpus* de elementos e configurações que têm sido considerados importantes no processo de formação continuada e sobre os quais muitas das políticas educacionais orientam suas propostas.

Recentemente, a Fundação Carlos Chagas (2011) divulgou os resultados de uma pesquisa sobre a formação continuada de professores, de abrangência nacional, que teve como objetivo identificar como se configuram, atualmente, as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros e as modalidades por meio das quais elas são implementadas.

A equipe de pesquisadores, sob a coordenação de Bernadete Gatti, descreve em seus estudos sobre a formação continuada docente dois tipos de abordagens que são recorrentes: as que se centram na figura do professor e as que têm seu foco no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.

Os modelos que centram a formação continuada na figura do professor estão subdivididos nos seguintes eixos:

- A Formação Continuada como desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional;
- A Formação Continuada como meio de suprir os déficits da formação inicial de professores;
- A Formação Continuada pautada pelo ciclo de vida profissional;

Já as abordagens que têm o seu foco no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas, subdividem em torno de 2 (dois) aspectos:

- O coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de Formação Continuada nas escolas;
- A Formação Continuada como meio de fortalecer e legitimar a escola como *locus* de formação contínua e permanente para todos nela presentes.

A tabela a seguir mostra, de maneira sistematizada, as principais ideias que representam esses “modelos” de formação continuada, com base nos resultados divulgados pela referida pesquisa.

**TABELA 3: MODELOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA**

FOCO	ABORDAGEM	FUNDAMENTO	FORMATO DAS ATIVIDADES NO BRASIL
A figura do professor.	Desenvolvimento de características éticas e políticas essenciais para o exercício profissional.	A formação continuada é central para o desenvolvimento subjetivo e profissional dos professores.	Cursos de curta e longa duração, oficinas e ações mais pontuais (como a oferta de palestras, seminários, jornadas e encontros pedagógicos), além de ações formativas que consideram o ciclo de vida e o desenvolvimento profissional.
	Meio de suprir os déficits da formação inicial de professores.	A formação continuada é fundamental para contornar as mazelas deixadas pela formação inicial.	Ocorrem presencialmente e também em ambientes virtuais.
	Pautada pelo ciclo de vida profissional.	A formação continuada é um meio para o melhoramento pessoal/profissional.	
O desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.	O coordenador pedagógico como principal responsável pelos processos de formação continuada nas escolas.	A formação continuada é o meio para promover o desenvolvimento de toda a equipe pedagógica (e não de cada docente).	Grupos de estudos, com acompanhamento sistemático; produção coletiva de materiais para determinadas séries e disciplinas, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, implementação de ações; elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões
	Meio de fortalecer e legitimar a escola como locus de formação contínua e permanente para todos nela presentes.	A formação continuada é importante por fomentar as práticas colaborativas entre os professores.	

			<p>curriculares ou a problemas identificados em sala de aula; formação de redes virtuais de colaboração entre outros.</p> <p>Geralmente ocorrem nas escolas ou em centros de formação.</p>
--	--	--	--

Fonte: Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Carlos Chagas, 2011.

As abordagens que têm no professor sua figura principal (“perspectivas individualizadas”) compreendem ser a formação continuada um meio de propiciar aos professores o desenvolvimento pessoal e profissional. Por essa perspectiva, o professor se torna o principal responsável por aprimorar sua prática, ainda que essa formação seja definida por especialistas.

As abordagens que focam na equipe escolar e na escola (“perspectivas colaborativas”), protagonizam a atuação do coordenador pedagógico e/ou do conjunto de gestores e professores na formação continuada. Nessa abordagem, o caráter das ações é estritamente colaborativo, ou seja, todos os processos formativos se dão com base no apoio mútuo.

Em relação aos modelos de formação continuada que se configuram atualmente no Brasil, a pesquisa aponta que as “perspectivas individualizadas” são predominantes e focam na figura do professor como agente para sanar suas dificuldades de formação relativas ao domínio de situações atuais da escola ou ligadas à prática pedagógica. Por meio da participação em cursos, oficinas e outras atividades dessa natureza, os professores procuram articular suas práticas docentes aos fundamentos teóricos que são estudados, bem como elaborar materiais que podem ser incorporados no cotidiano da sala de aula. Algumas abordagens dessas perspectivas propõem, nas suas ações formativas, os aspectos do ciclo de vida pessoal e profissional do docente.

As “perspectivas colaborativas” são menos presentes e defendem que a escola deve ser concebida como um *locus* de formação continuada permanente com a participação colaborativa do professor. Essas perspectivas apresentam duas vertentes que se diferenciam em relação ao foco das atividades, uma se centra no papel do coordenador pedagógico e a outra, na escola como *locus* privilegiado de formação continuada.

A primeira apoia-se no papel do coordenador pedagógico para fomentar o desenvolvimento e a participação dos professores em novas propostas educativas. Para isso, orienta-se por meio dos resultados alcançados pelas escolas, sinalizados pelas avaliações externas, tornando-se o principal mediador entre o diagnóstico realizado e as mudanças a serem consolidadas nas práticas dos docentes. A segunda foca suas ações na escola como um todo. O intuito é o envolvimento de toda a comunidade escolar visando à criação de uma “comunidade colaborativa de aprendizagem” (GATTI, 2011).

De um modo geral, tanto as “perspectivas individualizadas”, quanto as “perspectivas colaborativas” consideram a formação continuada condição necessária para a melhoria da qualidade de ensino a qual aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos (Ibid.).

Esse fato evidencia que os resultados apresentados na pesquisa não apenas mostram como essas abordagens têm sido discutidas pela literatura, mas, sobretudo, como essa diversidade de configurações criadas para a formação continuada do professor representam as várias estratégias que as Secretarias de Educação dos estados federativos elaboraram para cumprir o objetivo de suprir as “necessidades das aprendizagens básicas”, enquanto diretriz internacionalmente estabelecida pelos organismos multilaterais.

Dizendo de outra maneira, esses “modelos” representam, na verdade, as perspectivas políticas de formação docente que vem sendo implementadas no país, as quais tem se materializado nessas diversas configurações e nessas variedades de ações. Ou essas políticas aparecem centradas no professor, como melhoramento profissional e, nessa perspectiva, a orientação individualizada “tem sido a forma como as SEs têm enfrentado a questão da má formação inicial dos docentes, oferecendo-lhes subsídios tanto em termos de conteúdos a serem trabalhados, como de manejo da prática pedagógica” (Ibid., p. 99). Ou a escola se torna o *locus* de formação do professor e, dessa forma, a orientação colaborativa vem “fortalecer e legitimar o espaço escolar como *locus* privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente, constituindo comunidades de aprendizagem” (Ibid., p. 100).

Podemos perceber como determinados modelos de formação continuada acabam associando o desenvolvimento do professor ao desenvolvimento da escola.

Essa perspectiva parece vir marcando o cenário das políticas educacionais no Brasil e representam bem as configurações “práticas” engendradas por essas políticas para formar determinado “tipo” de professor.

Essa pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2011) também aponta muitos limites que o processo de formação continuada tem enfrentado à guisa desses modelos. Por exemplo, em formatos mais longos (onde as ações de formação continuada são mais efetivas), as atividades, muitas vezes, não apresentam coerência entre objetivos, metas e resultados. Outro entrave evidente é no que tange à formação continuada que não aparece articulada com outras políticas de formação. Ainda, segundo os pesquisadores do referido estudo,

em nenhuma das SEs [Secretarias de Educação] investigadas foi mencionada a tendência, [...], de fortalecer, por meio das ações de formação continuada, a postura ética e o profissionalismo, a responsabilidade pelo coletivo inerente ao magistério e o exercício da cidadania. Essa concepção acerca da finalidade da Formação Continuada distancia-se bastante daquela que salienta apenas conhecimentos e técnicas como sendo a essência do bom ensino (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p.101).

Acreditamos que esse fato evidencia o caráter prescritivo presente nas configurações de formação continuada disseminadas no país e que se encontram pautadas na concepção racionalizada do ensino. Tais formatos acabam por esvaziar, no processo de formação continuada, o caráter ético e sócio-político que faz parte da natureza da profissão docente por não promover o desenvolvimento de uma consciência ético-política do professor e nem contribuir para se trabalhar essas dimensões na prática de ensino.

De um modo geral, os modelos voltados para a formação continuada do professor são muitos, possuem vários formatos e naturezas diversas. Em comum, essas configurações propõem, no cerne de suas estruturas, a melhoria da qualidade de ensino via qualificação do professor. Entretanto, nenhum deles aponta a necessidade de mudanças nas estruturas estatizadas em que a própria docência tem sido enquadrada. Aspectos como redução de carga horária do trabalho, incentivo à participação política nas esferas públicas, melhoria salarial e condições de trabalho, por exemplo, sequer acompanham esses modelos.

Dessa forma, os modelos de formação continuada não apontam mudanças na configuração funcionarizada do profissional docente. Ao invés disso, suas estratégias acabam por ser elaboradas para atrair a participação do profissional docente sem que seja necessário realizar mudanças de caráter estrutural no seu estatuto. Por exemplo, para o professor que já possui uma carga horária de trabalho semanal de quarenta horas, o que dificulta a participação nos programas de formação (por vários fatores), há uma grande variabilidade no formato e na carga horária dos cursos que utilizam o uso de ferramentas tecnológicas e o trabalho em ambientes virtuais. Essa modalidade possibilita a flexibilização do horário de participação do professor e com isso promove maior assiduidade sem a necessidade dele se ausentar da sala de aula.

Ao invés de uma proposta de formação ser acompanhada do entendimento de que o professor precisa ter a sua carga horária de trabalho reduzida para dedicar-se ao estudo e à pesquisa, utilizam-se meios para “facilitar” sua participação. É nesse sentido, que os modelos de formação continuada no Brasil não trazem no bojo de suas propostas mudanças estruturais da profissão docente.

Sendo assim, com base nos modelos de formação continuada que estão vigentes no Brasil, algumas reflexões se tornam extremamente necessárias, às quais nos provocam as seguintes questões: Qual tem sido a natureza dos modelos de formação continuada do professor? A que se propõe essa formação? Qual o papel do professor nesses modelos?

No capítulo a seguir, com o intuito de discutir a natureza do modelo de formação continuada, no âmbito do GESTAR II de Matemática na Bahia, trataremos de questões relacionadas às estratégias de implementação do referido Programa, as concepções assumidas, os elementos que o caracteriza, o conteúdo curricular, os resultados que se esperam após sua implantação, enfim, analisaremos todo o corpus teórico e pedagógico criado para o processo formativo dos professores de Matemática presente em sua proposta.

### **3 O PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR – GESTAR II DE MATEMÁTICA: AVANÇOS E LIMITES**

O MEC construiu a proposta do GESTAR II por meio de especialistas e de consultores da educação, os quais foram contratados pelo Governo Federal para o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para a melhoria da aprendizagem escolar (BRASIL, 2008). O GESTAR II representa um dos primeiros Programas de formação continuada, em nível nacional, que o referido Ministério ofereceu aos professores de Matemática e de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, em parceria com os Estados, sendo o programa que está em execução há mais tempo, principalmente na Bahia.

Trataremos com mais detalhes da proposta do GESTAR II de Matemática, foco desse estudo, analisando os principais fundamentos da proposta pedagógica e do modelo formativo que fundamentam a referida formação continuada. Essas análises estão pautadas nos materiais instrucionais do Programa GESTAR II de Matemática: Guia Geral, cadernos de Teoria e Prática (TP) e cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (BRASIL, 2008).

#### **3.1 GÊNESE DA PROPOSTA**

A proposta pedagógica do GESTAR II de Matemática foi produzida por um grupo de professores especialistas (mestres e doutores da Universidade de Brasília - UnB, da Universidade Federal de Goiás - UFG, da Universidade de Campinas – UNICAMP e da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG). Após esses professores terem sido aprovados no processo de licitação para a organização do material instrucional desse Programa, foram convocados pelo MEC para construção de uma proposta de formação continuada para professores de Matemática do Ensino Fundamental II.

De acordo Bertonni (2011), esse Programa, o GESTAR II de Matemática se destaca por possibilitar ao professor em formação continuada uma nova relação com a Matemática e a Educação Matemática, incluindo uma abordagem de aspectos da realidade histórica e social do professor. Para ela, essa relação da formação

docente com a Educação Matemática se torna o principal conhecimento para que o professor atinja a sala de aula de forma significativa.

Nessa direção, o material do Programa está organizado em torno de uma proposta pedagógica, um programa curricular, um *corpus* teórico da Educação Matemática e um conjunto de atividades de apoio ao professor, além de orientações para sua operacionalização.

Toda essa proposta é desenvolvida a partir de um modelo de formação semipresencial. Dentre o material que compõe a formação, existe um Guia Geral<sup>12</sup>, documento que fornece todas as orientações para que os professores entendam as características do Programa, sua proposta pedagógica, seu processo de implementação e a definição de papéis dos “atores” do Programa (BRASIL, 2008).

Esse documento-guia propõe caminhos e demarca as concepções que representam os vieses teóricos e metodológicos, fundamentos da proposta de formação continuada do GESTAR II, os quais representam, para além de uma modalidade de formação (continuada), um projeto de docência e de *práxis* docente a serem experimentados pelos professores de matemática.

### 3.2 CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES DO MODELO DE FORMAÇÃO

O GESTAR II de Matemática se caracteriza como um programa de formação continuada para professores licenciados em Matemática que atuam em sala de aula, nas séries finais do Ensino Fundamental II. Segundo o Guia Geral, o Programa tem por objetivo geral

**tornar os professores competentes e autônomos** para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático, bem como para o planejamento e a avaliação de situações didáticas que articulem atividades apoiadas em pressupostos da Educação Matemática (BRASIL, 2008, p. 25, grifo nosso).

---

<sup>12</sup> Apesar do Guia Geral ter tido mais de uma edição ao longo dos anos, escolhemos o documento publicado em 2008 como referência para a nossa análise, devido ao fato desta edição ter sido a que foi distribuída nacionalmente pelo MEC.

De acordo com o documento, a formação continuada é considerada via de acesso privilegiado para desenvolver capacidades nos professores, com vistas ao aprimoramento da sua prática de ensino na sala de aula. Nesse sentido, o documento destaca como meta consolidar a autonomia e a competência docente, compreendidas como molas propulsoras dentro desse processo formativo.

Entendemos que é fundamental refletir sobre a natureza das acepções de “competência” e de “autonomia” preconizadas pelo Programa, com base no modelo de formação que é proposto, bem como a partir do contexto político e sócio-educacional em que é implementado. Nesse sentido, cabe destacar algumas características da proposta de formação do GESTAR II.

A tabela a seguir mostra o perfil, as atividades e a carga horária do curso distribuída ao longo das ações que são realizadas.

**TABELA 4: Atividades e carga-horária do Programa GESTAR II/MEC**

Atividades	Atividades	Estimativa de Tempo
<b>1. Estudos Individuais</b>	24 Unidades dos TPs (5 h para cada Unidade)	120 h
<b>2. Estudos Coletivos - Oficinas</b>	16 Oficinas das Unidades 2 Oficinas introdutórias 2 Oficinas de avaliação (4 h cada Oficina)	80 h
<b>3. Lição de Casa ou Socializando o Conhecimento</b>	12 Unidades dos TPs (5 h cada Unidade)	60 h
<b>4. Elaboração do projeto</b>	Do início ao término do Curso	40 h
Total de horas		<b>300h</b>
<b>Além da carga horária prevista para o curso, outros eventos poderão ser incluídos.</b>		

Fonte: GUIA GERAL, 2008.

De acordo com essas informações, a participação do professor deve ser por meio de:

- realização de atividades individuais: compreendem os estudos dos materiais auto-instrucionais. Esses materiais são módulos que contêm referenciais teóricos, pressupostos metodológicos e também consta um banco de atividades (para professores e alunos) com os quais se espera que, a partir da interação dos

professores como leitores e executores de suas propostas, o Programa se efetive em cada escola (BRASIL, 2008). No caso de Matemática, são seis Cadernos de Teoria e Prática (TP), doze cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) – seis na versão para os professores e seis na versão para os alunos – e um Guia Geral.

- participação em oficinas coletivas: esses momentos são encontros presenciais, quinzenais ou de três em três semanas, com duração de 4h. Possui uma sequência de atividades e instruções a serem desenvolvidas, ora individualmente, ora em pequenos grupos. Geralmente, possuem uma padronização com instruções metodológicas.

- realização de “atividades de casa”: compreende a aplicação, por parte do professor cursista, de uma atividade do GESTAR II na sala de aula. A aplicação dessa atividade é de natureza obrigatória e é considerada como complementação da formação continuada do professor. Acredita-se que esta atividade fará o professor vivenciar processos de experimentação de novas metodologias em sala de aula (Ibid.).

- elaboração de um projeto pedagógico até o final do curso: trata-se de uma atividade de planejamento e execução de um projeto na Unidade Escolar onde atua. Também é uma atividade necessária para que o professor possa ter “direito” ao certificado.

Por essa proposta, o professor precisa se dedicar 5 (cinco) horas por semana, fora do seu horário de trabalho, para estudo individual, 4 (quatro) horas, a cada duas ou três semanas, para participar das oficinas – reuniões de trabalho – e 40 (quarenta) horas para a elaboração de projeto (pedagógico) a ser implementado na escola. Pelo menos, o professor deve cumprir 300 horas de curso.

Em contrapartida, o Programa oferece os materiais auto-instrucionais para estudos e para aplicações em sala de aula e o apoio de um formador para acompanhar, subsidiar e validar a participação do professor durante todo o seu percurso de formação.

Percebemos que o perfil das atividades, a distribuição da carga horária do curso e a maneira como estão organizadas as etapas do processo formativo, apontam para aspectos importantes quanto à natureza da autonomia e da competência docente fomentados a partir do modelo de formação em questão.

Compreendemos que a ideia de autonomia aparece muito reduzida a uma atuação docente voltada para a execução de atividades do GESTAR II. Nesse contexto, os professores têm a seu dispor um conjunto de atividades que foram criadas para eles desenvolverem em suas salas de aula, seguindo as recomendações dos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa.

Esse direcionamento está bem expresso na natureza dos deveres que cabe aos professores:

- Frequência obrigatória às atividades presenciais do programa, seminários e Oficinas coletivas.
- Leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão nas Oficinas coletivas com o seu formador.
- Realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa.
- Realização e entrega, de acordo com o previsto no Caderno de Teoria e Prática, das atividades denominadas: Lição de Casa ou Socializando o seu Conhecimento.
- Realização do projeto para se conseguir a certificação.
- Realização de autoavaliações.
- Compromisso de realizar o planejamento de ensino com base nas diretrizes do programa (BRASIL, 2008, p.51).

Entendemos que a natureza e a maneira como esses deveres estão postos contribui para que seja gerado um contexto de responsabilização do professor pelo seu desempenho no Programa. Além disso, também corrobora para que o significado da “autonomia” esteja restrito às ações que os professores podem desenvolver no cumprimento de suas obrigações, como escolher qual das atividades vai realizar, qual indicação metodológica vai experimentar ou qual temática vai definir para o projeto que deve executar. Enfim, nessa proposta, a “autonomia” docente aparece como um comportamento circunscrito ao cumprimento dos seus deveres no Programa.

Até mesmo nos “direitos” dos professores cursistas preconizados pelo Guia, podemos perceber o caráter de obrigatoriedade da realização das atividades:

- Receber todo o material instrucional do programa destinado aos professores.

- Participar de todas as Oficinas e seminários de formação continuada.
- Ter um formador e tutor que o acompanhe durante todo o curso [...].
- **Receber um certificado de conclusão do curso, caso tenha cumprido todos os requisitos necessários à certificação.** (BRASIL, 2008, p. 50, grifo nosso).

Entendemos que os “direitos” estabelecidos para os professores estão estritamente relacionados ao cumprimento de todos os seus deveres. O próprio “direito” ao certificado, principal documento da participação dos docentes e viés exclusivo de progressão na carreira dos professores públicos na Bahia, depende do cumprimento de todos os requisitos estabelecidos para a conclusão do curso. Ele representa o atestado de que os professores frequentaram as oficinas regularmente, estudaram os cadernos de teoria e prática, realizaram as atividades pedagógicas recomendadas, desenvolveram um projeto pedagógico na escola e realizaram avaliações e autoavaliações acerca da sua participação no Programa. Ou seja, a proposta acaba preconizando “direitos” sobre a forma de deveres e de obrigações.

Nesse sentido, entendemos que a pretendida “autonomia” a ser formada nos professores parece se tornar um conjunto de atitudes e comportamentos que são desenvolvidos durante a formação dos professores no GESTAR II, em atendimento a todas as condições requisitadas para sua atuação.

No lugar de uma profissionalidade autônoma, crítica, política e intelectual vemos ser fomentada uma profissionalidade passiva e uma *práxis* docente sendo grandemente reduzida ao consumo de atividades e métodos.

No âmbito da nova abordagem dado ao programa GESTAR II na Bahia desde 2011, a SEC tem oferecido ao professor mais um processo de capacitação para que os docentes de Matemática possam atuar como professores-articuladores nas Unidades de Ensino (UE). É um processo de qualificação concebida como articulada e em continuidade à primeira formação do GESTAR II. Desse processo, se espera preparar os professores para subsidiar os colegas de trabalho nos momentos de planejamento e da utilização dos cadernos de atividades dos educandos. Acredita-se que esse novo investimento eleva as “competências” dos professores no exercício da regência de classe, com o foco nas práticas de sala de aula e potencializa as aprendizagens dos educandos (SALES, 2011).

A tabela a seguir mostra o perfil das atividades e a carga horária do curso programada para essa nova formação no âmbito da Bahia.

**TABELA 5: Atividades de Qualificação para o Articulador de Unidade de Ensino**

<b>PROGRAMAÇÃO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>Carga Horária</b>
<b>Sessões presenciais</b>	Planejamento didático e metodologia.	44 horas
<b>Articulação na U.E. com grupo de área</b>	Estudos/planejamento em ambiente de Atividade Complementar (AC).	24 horas
<b>Interação com referencial teórico</b>	Estudos individuais e pesquisa bibliográfica.	32 horas
<b>Atividades semipresenciais</b>	Participação em eventos da área (videoconferências temáticas).	24 horas
<b>Orientação metodológica à produção didática, via Ambiente Virtual de Interação (AVI)</b>	Produção didática (Atividades de Apoio à Aprendizagem do Aluno).	25 horas
<b>Socialização e interação com conhecimentos construídos</b>	Postagem e interação com produção didática (autoria) - no AVI.	36 horas
<b>Total de horas: 185 horas</b>		

Fonte: Programa GESTAR II/ Instituto Anísio Teixeira (IAT) - 2011

Nesse modelo, o professor é considerado responsável por gestar a aprendizagem escolar, sendo-lhe oferecido: um processo de qualificação, que se acredita subsidiá-lo no desenvolvimento de um trabalho que potencialize o desempenho dos alunos; a oferta dos Cadernos do Aluno/AAA – GESTAR II, por série, a serem utilizados nas escolas por educadores e educandos; o acompanhamento de um formador - um profissional docente considerado capacitado para atender aos articuladores das escolas em encontros presenciais de qualificação e no acompanhamento das atividades do projeto-ação nas escolas. Acredita-se que esse acompanhamento promove reflexões coletivas que levam os professores da área de Matemática a ressignificar suas aulas (SALES, 2011).

Assim como na proposta implementada anteriormente, esse “novo” programa de qualificação docente se pauta na modalidade semipresencial, com considerável carga horária extra de trabalho para os professores, distribuída em atividades presenciais e à distância e que demandam conhecimentos teóricos, pedagógicos e técnicos, em ambientes virtuais, junto aos pares nas escolas onde atuam.

Cabe salientar que tanto na primeira proposta, quanto na segunda, o Programa GESTAR II não leva em consideração a realidade do profissional docente da Rede Pública estadual da Bahia que possui uma sobrecarregada jornada de 40 horas semanais de trabalho, além das várias demandas de ordem pessoal inerente ao humano/cidadão docente e o contexto estrutural, funcional e sócio-educacional em que atuam esses professores. Ao invés disso, com o discurso do fortalecimento da autonomia do professor, o Programa oferece alternativas mais flexíveis e acessíveis para que os professores possam participar do curso a partir do autogerenciamento de seus horários e de suas atividades.

Assim, através da oferta a uma formação continuada de modalidade semipresencial, fundada nos pressupostos da educação à distância (EaD), o Programa coloca no professor a responsabilidade de se auto-organizar para poder atender à proposta de formação.

Nesse contexto, a formação continuada se assenta como instrumento de apoio ao trabalho docente e a qualificação do professor fica associada ao desenvolvimento de um conjunto de “competências” a serem construídas nos docentes. Por essa perspectiva, a ideia de “competência” aparece muito associada à dimensão da prática (didática) de ensino da Matemática, diz respeito aos saberes da prática e estão voltados para uma melhor atuação docente nas atividades de planejamento, de avaliação e da prática de ensino.

O conceito de competência preconizado pelo GESTAR II é com base nas ideias de Perrenoud (2000). De acordo com essa perspectiva, a competência é entendida como a “capacidade que os indivíduos têm de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais” (BRASIL, 2008, p. 24).

Nesse contexto, as competências que se esperam dos professores representam um conjunto de habilidades que os tornem capazes de ensinar, da melhor maneira possível, os conteúdos escolhidos como referenciais de modo que os alunos aprendam e também se tornem competentes.

Sobre o conceito de competências, assumido pelos programas de formação no atual contexto da sociedade neoliberal, Pimenta (2010) chama a atenção que, apesar de ser um conceito válido, é também polissêmico e aberto a várias interpretações, podendo ser utilizado de maneira fragmentada e dissociada do trabalho do professor de uma abordagem mais ampla para uma centralidade meramente técnica supondo, portanto, um novo (neo)tecnicismo. Para a autora, “competências, no lugar de saberes docentes profissionais, deslocam do trabalhador para o local do trabalho sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 42).

De acordo com a autora, não se trata apenas de uma substituição conceitual, mas de um processo político de refinamento do controle das atividades dos professores, através de conceitos que são assumidos, tomando como referência as novas e pré-estabelecidas qualificações para o professor, exigidas pelo capitalismo para sua reprodução.

Dessa forma, uma concepção de docência que seja/esteja voltada para a construção de competências docentes, requeridas pelas exigências do macrocontexto socioeconômico, desapropria o professor da condição de sujeito de seu conhecimento, ao tempo em que reforça a ideia de uma prática docente tecnicista voltada exclusivamente para ensinar conteúdos curriculares na sala de aula considerados como necessários. Uma perspectiva de competência dessa natureza representa a materialização do discurso político de perspectiva tecnicista no discurso pedagógico da formação de professores.

Outro importante fator a ser ressaltado na implementação do GESTAR II de Matemática é quanto ao tempo proposto para formação dos professores no Programa. A proposta foi organizada para ser desenvolvida ao longo de dois anos (BERTONI, 2011). No entanto, quando foi expandida para todo o Brasil, estados e municípios executaram-na em apenas 1(um) ano (BRASIL, 2008). No caso da Bahia, o tempo de formação dos docentes foi de, aproximadamente, um ano e meio por turma.

Essa incompatibilidade entre o tempo previsto pelos autores do GESTAR II para implementação da proposta de formação e o tempo que tem sido executado no bojo das políticas educacionais estaduais, também nos mostra a atuação de outros

fatores na implementação do Programa, os quais, a nosso ver, precarizam ainda mais o trabalho e a participação docente.

Dados os limites supracitados em relação à proposta de formação continuada do GESTAR II de Matemática na Bahia, entendemos que as ideias de “autonomia” e “competência” preconizadas para o objetivo geral do Programa, encontram-se associadas às mudanças de comportamentos e atitudes dos professores exclusivamente na dimensão da prática didática do ensino da Matemática curricular. Ao invés de uma proposta que promova efetivamente a autonomia e a intelectualidade ao professor da *práxis*, de alcance político, social e no sentido emancipatório, acaba prevalecendo uma formação de natureza instrumentalista ao trabalho dos professores.

Giroux (1997), contrapondo-se a abordagem instrumental dos programas de formação de professores, salienta que uma das maiores ameaças aos professores nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação de professores e para a pedagogia de sala de aula. Para o autor, reformar a educação com o intuito de tornar os professores mais eficientes na resolução de problemas ou mais tecnicamente no domínio de conteúdos é propor uma formação que não estimula os professores a assumirem o papel do intelectual que trabalha na perspectiva de emancipação. E defende:

é imperativo que se examine as forças ideológicas e materiais que tem contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158).

Concordando com Giroux, uma abordagem tecnocrática acaba por subestimar o professor, reduzindo-o a um sujeito-objeto, mero executor de ações voltadas a objetivos decididos por outras estâncias. Uma proposta de formação docente nessa perspectiva cria condições concretas para que, ao contrário de uma formação para a autonomia do professor, uma heteronomia político-pedagógica docente seja desenvolvida pelas condições materiais e ideológicas configuradas no modelo de

formação. Desse modo, torna-se necessário pensar criticamente nas condições estruturais e subjetivas que estão postas na formação continuada do professor.

Portanto, a caracterização do Programa GESTAR II pautada no discurso da responsabilização docente e no modelo de formação continuada semipresencial para os professores, do qual se espera que transforme a prática docente e, por ela, alcance mudanças na escola e em toda a estrutura da comunidade escolar (BRASIL, 2008), mostra que parece prevalecer perspectivas políticas que destacam a formação dos professores como viés para a melhorar a qualidade do ensino público no Estado.

Essas perspectivas, ao invés de promoverem uma formação que fomente a *práxis* e a profissionalidade docente no sentido intelectual, crítico e político, voltado para romper com as estruturas que estão postas na imagem e no trabalho dos professores, acabam se voltando para o aprimoramento da atuação docente de modo a atender as demandas de uma sociedade capitalista e particularizada.

### 3.3 O CONTEÚDO CURRICULAR E OS EIXOS DE CONHECIMENTO

O Guia Geral preconiza especificidades na ementa curricular de Matemática, destacando que estas fazem do GESTAR II um programa de formação de professores inovador em relação a outros programas. Aspectos como possuir uma formação organizada com o currículo em rede, possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos a partir de situações-problema e capacitar o professor a transpor para a sala de aula os conhecimentos construídos, segundo o documento, são elementos importantes para atingir a meta de tornar os professores competentes para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado (BRASIL, 2008).

Para isso, os autores desenvolveram a proposta pedagógica na perspectiva de um currículo em “rede”, acreditando ser uma forma de organizar o conhecimento em uma visão mais integrada, levando em conta que uma dada situação requer e permite explorar uma multiplicidade de conceitos e procedimentos.

A proposta pedagógica desse componente curricular possui uma mesma estrutura que perpassa todos os cadernos de Teoria e Prática (TP) de Matemática, a partir dos eixos de conhecimentos matemáticos, Educação Matemática e da Didática, cada um apontando para objetivos específicos.

Cada caderno de TP/Matemática possui uma estrutura da qual se espera possibilitar ao professor não apenas compreender os pressupostos teóricos e metodológicos que fundam sua formação, mas, principalmente, transpor as atividades do GESTAR II para o seu trabalho na sala de aula. Ou seja, espera-se que, ao utilizar esses cadernos, o docente adquira conhecimentos e estratégias que melhor aprimorem o seu trabalho na escola e na comunidade. Essas aplicações são obrigatórias e as experiências que elas propiciam devem ser socializadas nas oficinas.

Além dos TP, o GESTAR II também oferece Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) das quais se espera que subsidie a prática pedagógica docente. Essas AAA são organizadas em planos de aula e procuram dar suporte ao planejamento do professor a partir da oferta de atividades e situações didáticas para serem aplicadas com os educandos em salas de aula.

Nessa direção, se espera que o professor, ao final do curso, tenha adquirido as seguintes competências:

- Identificar temas relevantes na vivência individual e social que envolve a Matemática.
- Saber formular e resolver situações-problema relacionadas a esses temas, mobilizando e construindo conhecimentos matemáticos necessários à solução das situações.
- Desenvolver conteúdos que surgem naturalmente das situações-problema, estabelecendo entre eles conexões naturais não subordinadas à linearidade imposta por pré-requisitos (BRASIL, 2008, p. 25 e 26).

Desse modo, o Programa espera que o professor aproprie-se da resolução de situações-problema, como estratégia para mobilizar conhecimentos matemáticos. Também que vivencie um processo de produção de situações didáticas que facilitem o desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos em sala de aula.

O Programa propõe que os docentes desenvolvam suas competências a partir de temas do mundo real e partindo de situações-problema. Nessa perspectiva, o GESTAR II possui, na sua proposta, a relação dos aspectos metodológicos do ensino da Matemática com temas como a alimentação, os impostos, os esportes, os seguros, o meio-ambiente e a cidadania.

No que diz respeito ao “conteúdo” e a abordagem da Matemática, reconhecemos nesses cadernos aspectos positivos para uma proposta de formação continuada de professores, como a proposição de uma formação pautada numa nova relação do professor com o conhecimento matemático através da Educação Matemática. Compreendemos ser a Educação Matemática um campo de conhecimento significativo por fundamentar suas bases numa perspectiva de *práxis* que envolve o domínio da Matemática e o domínio da didática da Matemática sendo tomados em contextos sócio-culturais (FIORENTINI E LORENZATO, 2012).

Dessa forma, consideramos que a presença de um conhecimento matemático de alcance histórico e social inerente a essa área de conhecimento pode contribuir para que sejam superados os limites que tem sido postos aos “conteúdos” propostos para formação continuada dos professores, geralmente centrados no caráter formal e técnico do ensino da Matemática.

Percebemos que os aspectos epistemológicos, teóricos e didáticos da Educação Matemática utilizados no processo de formação dos professores são oportunos para que eles possam desenvolver, junto aos discentes, o conhecimento através de uma “educação pela Matemática”, de alcance histórico, político e social.

No entanto, notamos que devido à modalidade semipresencial da proposta pautada na (sobre)carga-horária de trabalho, bem como na maneira prescritiva em que se pauta o modelo de formação, na natureza obrigatória da realização de atividades e no pouco tempo de execução da proposta, além do contexto sócio educacional que marca a realidade dos professores do ensino público estadual da Bahia, as competências que se pretende desenvolver nos professores estão mais voltadas para a adaptação dos professores no contexto em que estão inseridos do que para uma intervenção transformadora na sua realidade, na dimensão da *práxis*.

Cabe ressaltar também que as atividades propostas estão em sintonia com as recomendações curriculares e metodológicas dos PCN de Matemática para o Ensino Fundamental II. Acreditamos que essa relação corrobora com a natureza prescritiva dada aos materiais do GESTAR II, sobretudo em relação aos conhecimentos pedagógicos, expressos centradamente na abordagem de métodos e estratégias do ensino da Matemática.

Além disso, apesar da grande circularidade no país, esses materiais têm sido compreendidos como propostas fechadas que os professores recebem sem ter meios e espaços para propor mudanças em conformidade com o conhecimento e as

experiências que vivenciam nas suas salas de aula. Prova disso é que a versão dos materiais (TP, AAA e Guia Geral) utilizados até 2012 é a mesma de 2008, não houve alterações, nem adequações, pelo menos, para realidades e problemáticas específicas vivenciadas pelos professores.

Ao nosso ver, os fatos e as circunstâncias supracitadas representam verdadeiros limites postos à formação continuada do professor de Matemática e que reverberam diretamente na natureza dos resultados que têm sido produzidos, no âmbito do GESTAR II na Bahia.

Assim, propugnar um objetivo que promova a formação de conhecimentos de natureza humana, intelectual e político-social nos professores pela Educação Matemática, tomados nos contextos em que vivem e trabalham, apesar de ser uma finalidade importante para a formação continuada de professores acaba no plano do discurso.

Mesmo quando há uma afirmativa de que o programa “busca a valorização profissional e pessoal do professor, destacando as suas características e histórias particulares, a sua visão de sociedade, de relações e de compromissos com ela” (Ibid., 34), essa proposição aparece sob uma abordagem bem superficial e, ainda assim, relacionada ao papel docente com ênfase na mediação de processos pedagógicos.

Segundo o Guia Geral, os aspectos que tornam o Programa diferenciado em relação a outros programas de formação é o fato de partir de situações-problema da realidade sociocultural. Acredita-se que isso torna a relação entre teoria e prática, assumida na matriz curricular do GESTAR II de Matemática, o caminho mais significativo para o trabalho em sala de aula.

Compreendemos ser significativa a relação da Educação Matemática com questões voltadas às situações-problema da realidade social amplamente abordada no conteúdo curricular da proposta de formação do GESTAR II de Matemática, sobretudo devido ao fato dessas situações práticas terem impulsionado grandemente a produção do conhecimento matemático ao longo da história.

No entanto, não podemos perder de vista que também “a produção, através do progresso técnico, não cessou de impulsionar a matemática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 250). Assim, no bojo do desenvolvimento da sociedade globalizada e capitalista, a natureza da “matemática” para a formação de professores tem sido destacada devido ao fato de ser considerada, por políticas de currículo neoliberais, como

importante elemento para o desenvolvimento da sociedade tecnológica, sendo a formação continuada dos professores vista como viés para consolidação de uma mão de obra qualificada e produtiva.

Portanto, é fundamental pensar também sobre a natureza da “matemática” que fundamenta uma proposta de formação continuada de professores de Matemática, pois compreendemos ser necessário pautar a perspectiva curricular em um significativo modelo de formação que promova não apenas saberes didáticos, mas conhecimento teórico e crítico, na dimensão da *práxis*.

No próximo capítulo tratamos acerca das concepções de *práxis* docente sob a perspectiva dos professores. Discutiremos a natureza da profissionalidade engendrada no processo de formação continuada, bem como o caráter das contribuições do Programa GESTAR II de Matemática para o humano/profissional/cidadão docente nesse processo formativo. O objetivo do capítulo é analisar a natureza da *práxis* e da profissionalidade docente engendrada nesse processo de formação continuada, a partir dos depoimentos dos professores de Matemática.

#### **4 O GESTAR II E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA DIMENSÃO DA PRÁXIS DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

As informações apresentadas neste capítulo referem-se aos dados coletados através do questionário aplicado aos professores-articuladores de Matemática do programa GESTAR II na Bahia, no período de novembro a dezembro de 2012. Esse questionário aborda os aspectos voltados às percepções que esses professores possuem de sua práxis docente no contexto de formação continuada, no caso, do GESTAR II.

Cabe reiterar que se trata de um grupo de seis professores com considerável tempo de serviço na profissão (mais de 20 anos), com quarenta horas semanais de atividades docentes dedicadas, exclusivamente, à rede estadual de ensino. Eles tiveram aproximadamente um ano e meio de formação continuada no GESTAR II de Matemática e, após essa formação, passaram por mais um ano de qualificação profissional em serviço, proposto pela Secretaria de Educação da Bahia e, desde 2011, desenvolvem atividades de articulação e disseminação das propostas do GESTAR II nas escolas, junto a seus pares.

Nessa pesquisa, os professores-articuladores estão denominados através dos códigos TS, TA, TB, TC, TD e TE para garantir o respeito à privacidade desses docentes frente aos depoimentos das suas experiências pessoais e profissionais que nos foram concedidos, sobre os quais procuramos fazer uma leitura atenta e cuidadosa de modo a preservar sua essência.

Assim, este capítulo apresenta uma análise interpretativa e descritiva das experiências desses professores e visa caracterizar as percepções que eles têm de sua *práxis* e profissionalidade, confrontando-as com as perspectivas engendradas pelas dimensões política e pedagógica do Programa GESTAR II.

Para melhor estruturar a análise das informações coletadas, organizamos os dados pelas categorias analíticas que fundamentam nossa investigação: *práxis* e profissionalidade. Desse modo, definimos alguns indicadores para melhor direcionar os aspectos analisados, conforme mostra a tabela a seguir:

TABELA 6: Categorias de análise e os seus indicadores

CATEGORIAS	INDICADORES
<b>PRÁXIS E PROFISSIONALIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Compreensão da prática docente na dimensão da <i>práxis</i>;</li> <li>✓ Profissionalidade e <i>práxis</i> pedagógica;</li> <li>✓ O GESTAR II de Matemática e a <i>práxis</i> docente;</li> <li>✓ Desenvolvimento profissional do professor da <i>práxis</i>.</li> </ul>

Com base nas categorias *práxis* e profissionalidade, analisamos como os professores em formação continuada compreendem a dimensão da sua *práxis*, como percebem a natureza da *práxis* pedagógica que realizam e como pensam sua profissionalidade diante das principais dificuldades que enfrentam no exercício do seu ofício. Averiguamos também, como veem a natureza das contribuições do Programa GESTAR II nesse processo prático e como percebem a relação dos aspectos profissionais com os aspectos pessoais e sociais de suas vidas, nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Fundamentamos nossas análises diante os relatos desses professores, os quais foram sendo cotejados frente às concepções da *práxis* docente que tem sido engendrada pelas diretrizes da política de formação de professores no Estado da Bahia, conforme discorremos no capítulo 1, como também em relação às significações que essa *práxis* tem tido na proposta pedagógica do GESTAR II, discutida por nós no capítulo 3. Toda a análise dos dados coletados foi feita no diálogo constante com os fundamentos teóricos escolhidos para esse estudo.

#### 4.1 COMPREENSÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA DIMENSÃO DA *PRÁXIS*

Nesse indicador analisamos como os professores em formação continuada compreendem a natureza da “prática” que realizam no exercício da sua atividade

profissional. Nessa direção, verificamos que os docentes compreendem a dimensão do seu trabalho muito mais circunscrito às atividades que devem realizar nas suas salas de aula, como podemos notar no depoimento dos professores TB, TC e TE acerca do que pensam sobre o seu ofício:

Ser professor de matemática é desafiador porque enfrentamos muitas dificuldades. Primeiro que muitos alunos detestam a disciplina. Têm dificuldade nas quatro operações básicas e na interpretação de situações problema, inclusive enunciados de um simples exercício, salas com muitos alunos, tornando difícil o atendimento individual. [...] Às vezes sinto uma frustração, pois são várias as tentativas que eu faço para melhorar a aprendizagem e tem alunos com muita dificuldade [...] (PROFESSOR TB, 2012).

É antes de qualquer coisa é ser meditador. Isso quer dizer, refletir a todo o momento no como melhorar a minha prática pedagógica para conseguir fazer com que os meus alunos consigam aprender a matemática e, principalmente, gostar dessa disciplina como eu gosto. É ser ou se tornar uma conquistadora de adeptos das Ciências Naturais e Exatas (PROFESSOR TC, 2012).

É uma grande responsabilidade. Primeiro por que aos olhos dos próprios colegas, alunos e da sociedade em geral temos um diferencial em relação aos nossos pares. Geralmente somos vistos como superior, dotados de uma inteligência sobrenatural e despertamos na maioria dos nossos alunos um sentimento de medo, temor e receio que em certas circunstâncias prejudicam a aprendizagem. (PROFESSOR TE, 2012).

Os relatos desses professores apontam para a concepção de um papel docente muito mais centrado para o ensino de uma disciplina, tendo em vista romper com os mitos que envolvem a Matemática (e o professor de Matemática), do que para a ideia da sua ação enquanto prática social. Percebemos uma ênfase de caráter praticista ao ofício docente à medida que os professores se veem para a “prática” de ensinar os conteúdos da Matemática no intuito de levar os alunos a aprenderem-na.

Acreditamos que isso se deve muito as ideias praticistas engendradas ao longo dos anos no bojo das políticas de formação que foram implantadas na Bahia, conforme registramos no primeiro capítulo desse estudo.

Percebemos que essa acepção da prática apresenta um caráter unidirecional e é entendida pelos professores no sentido utilitarista já que compreende a prática do docente voltada exclusivamente para ensinar uma disciplina e transmitir os

conteúdos curriculares, cuja transferência de definições e técnicas acaba se tornando o fim em si mesmo e principal função do profissional docente no seu “posto” de trabalho.

Outro fator que nos chama a atenção e que tem influenciado essa perspectiva enviesada da *práxis* se relaciona ao contexto social e cultural em que os professores estão inseridos uma vez que também influencia o modo como pensam sobre o seu ofício, como podemos ver no relato do professor TD:

Ser professor de matemática em um mundo globalizado, onde as informações são tantas e nos chegam com imensa velocidade, trabalhar jovens inquietos e ansiosos, com tantos interesses, os quais nem sempre são educativos, é procurar desenvolver nesses adolescentes e jovens um raciocínio lógico, a criatividade, a capacidade de resolver situações reais, estimular o pensamento crítico e solucionar diferentes tipos de situações; tudo isso torna-se mais fácil e possível se nos propusermos a realizar um trabalho que vá ao encontro com a realidade dos nossos alunos (PROFESSOR TD, 2012).

O depoimento desse professor aponta para uma compreensão da natureza do “ser professor” diretamente associada ao perfil do aluno que deve ser formado no “mundo globalizado”, ou seja, para ele a função docente é definida por necessidades sociais e a essas realidades o profissional docente deve dar resposta, a qual se justifica pela possibilidade de construir “competências” nos alunos através de um ensino “contextualizado”. Por essa perspectiva, a profissão docente se restringe ao trabalho com os educandos e o conteúdo de sua atividade está relacionado ao desenvolvimento de um conjunto de ações pedagógicas que devem se adaptar a realidade dos alunos.

Diante do exposto, entendemos que as significações entre prática e *práxis* se diferenciam quanto à natureza e abrangência das suas ações e, concordando com Vázquez (2011), partimos da ideia que toda *práxis* é atividade prática, mas nem toda atividade prática é *práxis*.

Vázquez (2011) procura delinear com clareza a dimensão da atividade humana e sua especificidade. Nessa direção, o autor afirma que “toda ação verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da própria atividade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 223). Ou seja, o sujeito humano projeta sobre sua atividade uma intenção como ponto de partida cujo processo

assinala a capacidade especificamente humana de ter consciência da finalidade de seus atos e de se orientar por eles, visando a transformar a realidade.

Nessa perspectiva, compreendemos a *práxis* como a ação concreta e intencional (objetiva) do homem social com o fim de transformar a realidade (natural ou social) para satisfazer determinada necessidade. O resultado desse processo prático é uma nova realidade que subsiste independentemente do sujeito que a engendrou, mas que só existe pelo homem e para o homem como ser social. É nessa direção que compreendemos o professor enquanto sujeito da *práxis* e a especificidade de sua atividade como uma forma particular de *práxis*: a ***práxis docente***.

Por ***práxis docente*** entendemos se tratar de uma atividade prática consciente, na qual o professor atua sobre uma realidade, tendo como “matéria-prima” a si mesmo, os educandos, a comunidade (local), um corpus de conhecimento teórico e a sociedade de um modo geral, sobre os quais exerce uma atividade objetiva, real, intencional no intuito de causar transformação concreta, no mundo social do qual faz parte (VÁZQUEZ, 2011). Entendemos que não tomar a *práxis docente* nesse sentido mais amplo é percebê-la de forma bem minimizada do sentido verdadeiro da natureza prática do ofício do professor.

Corroboramos nossa afirmação de que os professores demonstram compreender a dimensão da sua *práxis* mais circunscrita às atividades didáticas que se sentem responsáveis em realizar nas suas salas de aula. Nesse sentido, foi também por essa perspectiva que eles escolheram participar da formação continuada no GESTAR II, conforme indicam os relatos dos professores TS, TA, TB, TC e TE:

**Melhoria nas aulas de matemática**, carga horária do curso, incentivo financeiro (PROFESSOR TS, 2012, grifo nosso).

Por ser uma oportunidade de aprendizagem e trocas de experiências com outros colegas, de avaliar a nossa prática e procurar cada vez mais desenvolver um trabalho de melhor qualidade, pois esta formação se configura como um espaço para **conhecer novas formas de ensino, novas estratégias e também de reelaboração da nossa própria prática** (PROFESSOR TA, 2012, grifo nosso).

Eu escolhi porque acredito que um profissional da educação tem sempre que aprender. Tem que **buscar melhorar as suas práticas pedagógicas** e trocar experiências (PROFESSOR TB, 2012, grifo nosso).

Por acreditar na proposta do Programa e **ansiar por uma prática pedagógica exitosa** (PROFESSOR TC, 2012, grifo nosso).

Por ouvir outros colegas falarem do programa e que **nos daria respaldo para trabalhar os conteúdos de matemática** de forma contextualizada (PROFESSOR TE, 2012, grifo nosso).

De acordo com esses extratos, constatamos que os professores procuraram a formação continuada para melhorarem a sua “prática” de forma que ela seja exitosa. Essas constatações nos provocaram alguns direcionamentos: Que prática? A prática de ensinar a Matemática, os seus conteúdos e que está circunscrita a “aula de Matemática”. Que Matemática? A Matemática do currículo, legitimada para o ensino na escola.

Conforme os relatos, os professores veem na formação continuada uma forma de aprimorar a “prática pedagógica”, ou seja, de melhorar o ensino da Matemática curricular através da aprendizagem de novos métodos de ensino e da troca de experiências com os pares.

Compreendemos que a preocupação que esses professores têm em melhorarem suas práticas, concebidas exclusivamente como atividades que envolvem o ensino dos conteúdos de Matemática nas “aulas de Matemática” é o reflexo do discurso de uma política educacional que vem relacionando os problemas de ensino à qualidade da formação docente e da sua prática pedagógica. A nosso ver, a acepção de *práxis* docente dessa natureza acaba por estar relacionada à necessidade de responder às exigências práticas e imediatas de metas educacionais.

Isso tem caracterizado uma perspectiva política que tem dado ao ofício e a ação do professor um caráter meramente utilitário, e que vem engendrando perspectivas nas quais os docentes, responsabilizados pela aprendizagem dos alunos, devem desenvolver “práticas” mais “exitosas” e mais “úteis” para garantir a aprendizagem da Matemática na sala de aula e, com isso, melhorar os indicadores do desempenho escolar.

Essa utilitarização da prática docente propugnada pelas atuais políticas de formação parece corroborar para que esses professores concebam uma formação continuada como viés exclusivo para melhoria de sua “prática” e dos métodos de ensino. Dessa forma, esses docentes encontram nas propostas que são oferecidas pelo Governo o “subsídio” necessário para desenvolverem “competências” que

utilizarizem a sua atividade profissional e qualifiquem o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares da Matemática nas aulas.

Contra-pondo-nos a essa perspectiva utilitária da *práxis*, entendemos que o ensino é prática social complexa e, sob a perspectiva filosófica da atividade humana em Vázquez (2011), compreendemos que a natureza intencional e concreta da ação docente na sala de aula possui dimensão social complexa e é característica inerente à atividade do professor, portanto, *práxis*.

Para nós, o professor é ser social da *práxis*. Não é um mero profissional prático-utilitário formado para suprir as necessidades imediatas formuladas no âmbito da política de resultados e de metas educacionais. Não acreditamos que uma concepção unilateral da atividade docente seja adequada para formar uma percepção consciente e ampla da realidade social, muito menos para transformá-la.

Ao contrário, nos depoimentos dos professores vemos evidências de uma subjetividade enviesada por uma perspectiva de supervalorização da didática na *práxis* docente, a qual se mostra materializada por uma necessidade didática que parece impulsionar a busca desses professores por aquisição de práticas metodológicas e técnicas de ensino.

Concordamos com Vázquez (2011) que uma perspectiva que reduz a aceção de prático ao de prático-utilitário, coincide com da produção capitalista, pois o prático é produtivo. Nesse processo, segundo o autor, no intuito de satisfazer as aspirações “práticas” do homem, “desenvolve-se, às vezes, a partir do poder, um trabalho destinado à deformação, à castração ou ao esvaziamento de sua consciência política” (VÁZQUEZ, 2011, p. 36).

De fato, os depoimentos dos professores acerca de como compreendem a dimensão política da proposta do GESTAR II, revelam-nos aspectos relevantes dessa consciência política apontada pelo autor, conforme podemos ver a seguir:

Sim, acredito que podemos definir o GESTAR como uma política, pois tem sido uma oportunidade de refletir a nossa formação e a nossa prática. [...] (PROFESSOR TA, 2012).

O GESTAR é um programa de capacitação de professores com o objetivo de melhorar a prática educacional [...] (PROFESSOR TB, 2012).

[...] oferece um aprofundamento teórico vinculado a uma concepção de formação continuada em serviço, possibilitando o desenvolvimento do pensamento autônomo, numa perspectiva crítico

reflexiva em que a concepção de aprendizagem seja repensada. (PROFESSOR TC, 2012).

É um programa que tem dado certo, pois oportuniza a nós professores, uma reflexão sobre a nossa prática (PROFESSOR TD, 2012).

Nesses depoimentos, os professores revelam compreender a dimensão política da formação do GESTAR II tendo como parâmetro, mais uma vez, a relação com a possibilidade de melhoria de suas “práticas”. No caso dos professores TA, TC e TD, o GESTAR II enquanto política possibilita o provimento de oportunidades para reflexão sobre a prática. Perspectiva que, de certa forma, também está presente na fala de TB.

Observamos que esses professores demonstram uma percepção política na proposta do GESTAR II, centrada nos aspectos “práticos” da profissão. Nesse caso, cabe salientar que o Programa GESTAR II de Matemática traz, no bojo de sua proposta, uma perspectiva de educação da e pela Matemática pautada em conhecimentos matemáticos de alcance histórico e político-social da realidade de professores e educandos. Além disso, preconiza aprimorar a capacidade de compreensão e intervenção dos professores sobre a realidade sócio-cultural provocando reflexões sobre problemas de ensino e formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola (BRASIL, 2008).

No entanto, de acordo com a natureza das aceções que constam nos depoimentos desses professores, observamos que tem prevalecido uma consciência política grandemente voltada para os aspectos “práticos” da profissão.

Entendemos que esse fato também tem uma relação direta com os aspectos estruturais e subjetivos que caracterizam o contexto em que atuam esses docentes e que, conforme afirmamos anteriormente, têm sido engendrados por políticas “praticistas” que acabam promovendo um cenário educacional que parece estar contribuindo para que prevaleça certo esvaziamento de uma consciência de natureza política na ação docente.

Notamos que certo “politicismo prático” (VÁZQUEZ, 2011) parecer estar prevalecendo na percepção dos professores que, por um lado, vêm se mostrando, cada vez mais, desejosos por programas que ofereçam propostas “úteis” e “vantajosas” para melhorar a prática na sala de aula. Em contrapartida, acabam por não sentirem necessidade dos aspectos “não-práticos” da profissão ou não terem

condições de trabalho adequadas o suficiente para se dedicarem a esses aspectos, como por exemplo, o estudo e a pesquisa dos fundamentos teóricos da Educação, da profissão docente ou da própria Educação Matemática.

Para Vázquez (2011), essa perspectiva política em que o sujeito se interessa exclusivamente pelos aspectos “práticos” revela-se reducionista por estar esvaziada de outra dimensão da *práxis* política e mantém o homem no mais absoluto apoliticismo, excluído de participar conscientemente de uma verdadeira atividade política. Aliás, o politicismo “prático” é útil para que se estabeleça o controle de uns sujeitos sobre outros numa determinada sociedade. Sobre essa afirmação, achamos oportuna a seguinte questão: A quem interessa esse politicismo-prático que tem sido gerado na ação docente?

De um modo geral, compreendemos que esses professores possuem certa consciência da *práxis*, mas, no que diz respeito ao seu verdadeiro significado, seus depoimentos revelam uma perspectiva centrada numa natureza utilitária dessa *práxis* docente. Nos relatos, há um esvaziamento de ações na dimensão epistemológica política e social. Ainda quando falam de uma perspectiva mais crítico-reflexiva articulada com os aspectos “teóricos” da profissão, como no caso do depoimento do professor TC, percebemos que a ideia da *práxis*, presente nessa consciência política, também apresenta-se restrita aos limites da atividade “prática”. Ou seja, o professor se pauta na reflexão “crítica” sobre a prática, para repensar a prática e para melhorá-la.

Sendo assim, sentimos uma marcante ausência do sentido e significado mais amplo da *práxis* docente no depoimento desses professores, a qual só pode se materializar quando houver consciência do conteúdo da *práxis* em sua totalidade, como *práxis* histórica, política e social na qual se integrem suas formas específicas e suas manifestações particulares nas atividades dos professores.

#### 4.2 PROFISSIONALIDADE E PRÁXIS PEDAGÓGICA

Temos visto que as percepções que os professores demonstram possuir acerca da *práxis* docente dão ênfase aos aspectos didáticos de suas atividades na sala de aula, mais especificamente ao ensino dos conteúdos da Matemática. Uma perspectiva prático-utilitária da *práxis*, fortemente influenciada pelas condições

estruturais e subjetivas geradas pelas políticas educacionais, que vem sendo implantadas na Bahia.

Diferente dessa perspectiva, entendemos que a natureza do papel docente não se restringe apenas aos aspectos didáticos da sua profissão, sendo necessário compreender a dimensão da sua profissionalidade, que compreende o conjunto de comportamentos, de valores e de atitudes os quais são especificamente formados na ação docente e desenvolvidos no próprio ato de ensinar (SACRISTÁN, 1999).

Segundo Sacristán (1999), a profissionalidade vai sendo formada à medida que o professor realiza uma diversidade de funções. Por exemplo: quando orienta as atividades, quando medeia as discussões junto aos alunos, no momento que presta atendimento individualizado, reúne-se com os pais dos estudantes, participa dos conselhos escolares, planeja a aula, prepara materiais, organiza os espaços das atividades, enfim, todas as ações de natureza técnica, pedagógica, política e social vão constituindo nele o que é específico do ofício docente.

Nesse sentido, a maneira como os professores percebem os problemas que vivenciam no cotidiano de sua prática de ensino e a forma como procuram dar respostas a esses dilemas nos dão pistas da natureza da profissionalidade e do modo como ela tem sido desenvolvida por eles.

Ao serem questionados sobre as dificuldades que enfrentam para ensinar matemática, os professores apontam para aspectos importantes sobre essa questão, conforme atestam seus relatos:

Desinteresse dos alunos; currículo de matemática pautado em conteúdos fora da realidade dos alunos, principalmente 7ª série (8º ano); Desânimo dos demais colegas em trabalhar com projetos matemáticos e outros (PROFESSOR TS, 2012).

A principal dificuldade que tenho enfrentado é que os alunos ainda mantém uma visão da matemática como um bicho papão. [...] É impressionante como os nossos alunos vem, a cada dia, demonstrando um repertório menor no que tange o domínio básico de conteúdos elementares. Muitas vezes precisamos nos deter mais tempo em determinados conteúdos, sem conseguir avançar no planejamento previsto (PROFESSOR TA, 2012).

Que o aluno perceba a matemática como uma disciplina necessária e oportuna ao seu cotidiano, que tem uma relação direta com sua realidade. Desenvolver no aluno que diz não gostar da disciplina a tentativa para querer gostar (PROFESSOR TD, 2012).

O aluno que chega na série com o mínimo de preparação para o acompanhamento do curso; a falta de acompanhamento da família; alunos desmotivados; distorção idade-série (PROFESSOR TE, 2012).

Podemos perceber que, na maior parte dos depoimentos, os aspectos relacionados às dificuldades de aprendizagem da Matemática curricular dos sujeitos discentes ocupam o lugar de destaque na lista de obstáculos enfrentados por esses professores em detrimento, por exemplo, dos fatores estruturais e funcionais ligados ao ensino. Assim, o desinteresse dos alunos pela disciplina, a dificuldade em aprender e a defasagem dos conhecimentos elementares se configuram para eles nos principais aspectos que emperram o seu trabalho.

Os professores se projetam para a esfera do ensino e aprendizagem, especificamente para o espaço/tempo que compreende a prática de sua atividade didática junto aos alunos (para a dimensão do ensino dos conteúdos curriculares), para descrever as dificuldades que enfrentam. Os relatos desses professores evidenciam que a prática didática vigente parece não estar dando conta de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares na série em que se encontram os alunos.

Essa situação parece representar, para os professores, um ponto nevrálgico do ensino, tornando a relação “didática” com os educandos um problema emblemático. Acreditamos que essa situação-problema faz com que os docentes sintam a necessidade de mais “métodos” de ensino, de um trabalho que atraia mais a atenção do aluno e que seja mais “contextualizado”.

É justamente com a preocupação voltada exclusivamente para a dimensão da “prática didática”, especificamente para o ensino dos conteúdos curriculares da Matemática, que esses docentes procuram superar os problemas de ensino que enfrentam, elaborando alternativas bem pessoais:

Procuo me atualizar com novos caminhos para o ensino de Matemática [...] Além disso, procuro dialogar com colegas que enfrentam ou já passaram por dificuldades com relação a esse processo (PROFESSOR TS, 2012).

Tenho como norte o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos meus alunos. Dessa forma, procuro me colocar no lugar deles, imaginar

como eles estão pensando, investigar a linha de raciocínio de cada um, planejar as minhas ações em cima das dificuldades e dos erros deles. É muito comum, quase sempre, ouvir e fazer o planejamento das minhas aulas com a participação dos meus alunos. Considero a avaliação deles em relação a minha prática e postura muito importante (PROFESSOR TC, 2012).

A primeira coisa que faço quando começo a lecionar é desmistificar essa história de que o professor de matemática é um ser sobrenatural, dotado de todas as capacidades e incapaz de cometer erros. [...] Com o passar dos dias e quando vão me conhecendo melhor comentam que eu não pareço com professor de matemática que deveria lecionar português, pois o professor de matemática nem conversa com eles. O que devemos ter em mente é que devemos agir sim com responsabilidade e compromisso e não como o ser todo poderoso único detentor do conhecimento (PROFESSOR TE, 2012).

Percebemos que a preocupação desses professores está centrada nos aspectos didáticos de sua *práxis*, especificamente com as dificuldades de aprendizagem da matemática curricular apresentadas pelos seus alunos. E a natureza dessas dificuldades tem considerável influência no tipo de trabalho que esses professores desenvolvem.

O professor TS enfrenta as dificuldades fazendo uso de uma didática para o ensino da Matemática mais “atual” e, também, socializando experiências com os seus pares sobre tais dificuldades. O professor TC, preocupado com as dificuldades cognitivas e afetivas dos alunos orienta o seu trabalho, utilizando estratégias altruístas de se colocar no lugar dos educandos e integrá-los nas suas aulas; o professor TE, preocupado com a relação dos seus alunos com representação do “professor de Matemática” e da própria Matemática, procura antecipar aos conflitos lançando mão de uma boa relação interpessoal com seus discentes.

Percebemos, também, que o contexto sócio-cultural em que atuam esses professores tem grande influência na maneira como desenvolvem suas estratégias de ensino, como podemos ver nos depoimentos de TB e TD:

Eu tenho tentado desmitificar o pavor que os alunos têm da disciplina incentivando-os a tentar resolver, pedindo que corrijam seus erros, usando jogos. Muitas vezes começo trabalhando com questões mais fáceis e vou dificultando para ver até onde conseguem ir. Outras vezes provoco desafios. Quanto às salas numerosas, o que eu já tentei que dá certo é usar um aluno como monitor de pequenos grupos, no máximo 4 componentes, mas dupla e três componentes fica melhor, pois tem menos dispersão. Quanto aos estudos

individuais, fica mais difícil, pois precisa que o aluno goste de estudar, ou que seja responsável. Pra que eu consiga que alguns estudem gosto de promover debates, competições, jogos além de marcar pequenas avaliações no decorrer da unidade. Mas muitos ainda dizem. Hoje tem avaliação? Em relação aos índices externos, acredito não seja resolvido de uma hora para outra. Temos que tê-los como parâmetro para análise, [...] para num futuro aumentarmos estes índices. [...] Pra sanar estas dificuldades eu troco muitas experiências com meus colegas, pesquiso sequências didáticas, uso muito o site do Portal do Professor, Nova Escola, jogos. A internet é minha aliada neste processo. Procuo usar as atividades do programa Gestar, fazendo sempre uma avaliação dos pontos fortes, o que ficou aprendido, das dificuldades, o que não ficou esclarecido. (PROFESSOR TB, 2012).

Acho pertinente citar Paulo Freire (1991): Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se faz professor, a gente se forma, como professor, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. É nessa reflexão citada por Freire, de forma real e constante sobre a minha prática pedagógica, que busco superar os desafios, procurando subsídios para enfrentar as dificuldades que se apresentam na formação do cidadão do século XXI; acredito que de forma interdisciplinar, envolvendo toda a comunidade escolar, com engajamento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem nesses problemas, torna-se mais fácil superá-los e conseqüentemente, juntos encontrarmos possíveis soluções (PROFESSOR TD, 2012).

Observamos que a preocupação desses professores também está centrada nos aspectos didáticos de sua *práxis*, verificamos como o contexto em que eles atuam influencia na elaboração de suas estratégias. O professor TB caracteriza um quadro crítico no que diz respeito ao nível de aprendizagem dos alunos, num cenário de trabalho marcado por limites estruturais e funcionais. Nesse contexto, ele elabora várias estratégias pessoais (didáticas) para dirimir os entraves à aprendizagem. Além disso, ele demonstra preocupação com indicadores externos e objetiva atendê-los; o professor TD tem como base do seu trabalho formar o aluno para atuar no mundo globalizado e, nessa direção, procura envolver a comunidade escolar no processo de ensino e aprendizagem dos discentes para superar os problemas que limitam a consecução desse objetivo.

De um modo geral, todos os professores supracitados procuram romper com barreiras psicológicas, interpessoais, estruturais e funcionais que dificultam a aprendizagem da Matemática curricular na sua “prática”, criando várias estratégias

próprias com base no contexto em que estão inseridos. Percebemos que o que tem impulsionado a pesquisa, a troca de experiências com os pares, o envolvimento com a comunidade escolar é a busca constante por uma didática que dê conta de responder positivamente aos problemas de aprendizagem da Matemática que os alunos apresentam.

Sendo assim, tomando como base a maneira como os professores percebem os problemas que vivenciam no cotidiano de suas “práticas” e como procuram dar respostas a esses dilemas, percebemos que o que caracteriza a sua profissionalidade desses sujeitos tem sido a capacidade de desenvolver um conjunto de comportamentos, saberes e atitudes pautados, exclusivamente, na formulação e aplicação de técnicas de ensino que procurem atender às necessidades de aprendizagem da disciplina escolar.

Podemos perceber como a natureza dessa profissionalidade também é influenciada pelos limites estruturais e funcionais postos a atividade desses profissionais. Parece que esses limites concorrem para a produção de uma subjetividade enviesada da *práxis* à medida que fomentam sentimentos de preocupação com os aspectos didáticos do ensino, provocando atitudes de antecipação e improvisação diante dos recorrentes problemas da aprendizagem escolar.

Ao invés da produção de uma profissionalidade de natureza autônoma e intelectual, vemos se materializar na “prática” pedagógica desses professores uma profissionalidade de natureza “proativa<sup>13</sup>”, com ênfase nos aspectos didáticos da atividade profissional docente e configurando um compromisso social, redimensionado ao atendimento de indicadores externos para os quais a sua “prática” pedagógica deve dar resposta positiva.

De fato, parece está sendo produzida uma profissionalidade “proativa” na medida em que vemos nos relatos desses professores como eles têm respondido às circunstâncias desfavoráveis a que estão submetidos de forma bastante “otimista” e “responsável”, procurando se antecipar aos problemas de aprendizagem, a buscar alternativas mais pessoais e “inovadoras” que atendam suas realidades, responsabilizando-se pelas próprias escolhas e ações frente às situações impostas

---

<sup>13</sup> Conforme descrevem Kamia e Porto (2011, p.457) “o comportamento proativo é definido um conjunto de comportamentos “extrapapel” em que o trabalhador busca espontaneamente mudanças” no seu ambiente de trabalho, soluciona e antecipa-se aos problemas, visando a metas de longo prazo que beneficiam a organização.

pelo contexto educacional, buscando alcançar metas que beneficiem a “sociedade do século XXI”.

Uma profissionalidade dessa natureza acaba por estar condicionada a fatores externos à profissão docente, mas que enquadra a função do professor centrando-a em aspectos técnicos e didáticos de sua atividade profissional. Fato que, a nosso ver, corrobora para se construir socialmente a ideia do tipo de conhecimento e desempenho que se espera do professor. Essa perspectiva tem engendrado, no campo da formação em serviço do docente, um conjunto de normas e valores que acaba por conduzir o exercício profissional pelo viés do pragmatismo, além disso, faz com que a liberdade e autonomia do professor expressem-se dentro de regras bastante definidas.

Contra-pondo-nos a essa perspectiva, entendemos que a profissionalidade deve desenvolver saberes profissionais que combinem princípios, habilidades e consciência do sentido e das consequências das suas práticas pedagógicas. Ademais, deve ser formada nas exigências do ofício de ensinar, numa perspectiva menos técnica, mais humana e mais social, à medida que o professor toma consciência da realidade social que está inserida a sua *práxis*. Uma profissionalidade fundamentada na “prática pedagógica” no sentido e na dimensão da *práxis*, onde o professor deve utilizar os conhecimentos técnicos para exprimir componentes políticos e sociais através de sua atividade prática.

Nesse sentido, é fundamental pensar o ato de ensinar provido do verdadeiro significado epistemológico, histórico, político e social inerente ao ofício docente. Para Pimenta (2011, p. 17),

o ensino é uma prática social complexa [...] é transformado pela ação e relação entre sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. [...] Considerá-lo uma prática educativa em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo os nexos entre eles.

Nesse extrato, a autora descreve o ensino enquanto prática social “viva” e que se movimenta concomitante a toda dinâmica do macrocontexto social no qual se realiza. Concebê-lo “em situação” significa considerar, também, o seu caráter ético,

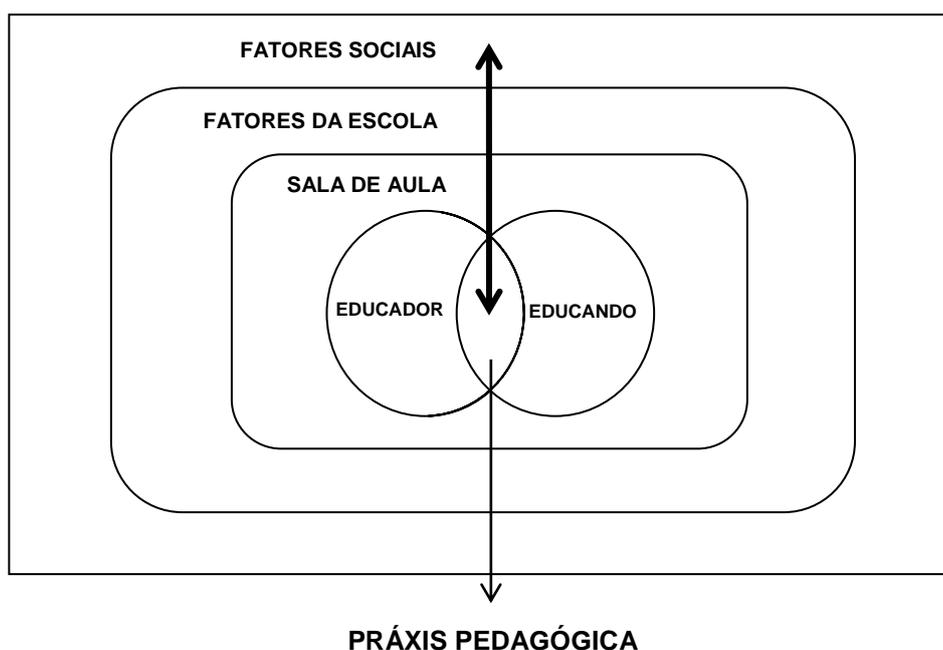
político e social a partir das conexões que ele estabelece com a realidade macrossocial e suas coordenadas sócio-históricas já que o ensino participa na trama das ações políticas, econômicas e culturais contextualizadas (Ibid.).

Para nós, essa “prática” tão largamente difundida como “prática pedagógica”, possui determinados aspectos que a especificam como uma forma particular de *práxis*, a qual compreendemos ser “**práxis pedagógica**”. Ou seja, uma atividade de natureza praxica, realizada por sujeitos sócio-historicamente construídos no espaço/tempo de uma sala de aula também sócio-historicamente definida e sob a influência de diferentes outros contextos.

Um processo complexo, realizado com a interação de fenômenos culturais, econômicos, políticos e sociais, os quais impregnam a **práxis pedagógica** do docente de elementos estruturais e subjetivos que, se por um lado dão especificidades a atividade praxica de ensino, por outro, dependendo do nível de compreensão que o professor possui da realidade, perfilam a sua “postura pedagógica”.

O quadro a seguir, mostra de maneira sistemática os aspectos que marcam o contexto em que se realiza a *práxis pedagógica* do professor.

### QUADRO 3: NEXOS E (CO)NEXOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA



Compreendemos que a **práxis pedagógica** se realiza na interseccionalidade do espaço/tempo que o professor compartilha com os educandos na sala de aula,

sob as circunstâncias estruturais e subjetivas sócio-historicamente determinadas, sendo marcada pela influência dos fatores econômicos, culturais, políticos e sociais do macrocontexto social no qual o humano/profissional/cidadão docente está inserido.

Nesse processo, entendemos que são vários os fatores que configuram a vida social do professor e que impulsionam sua *práxis* pedagógica:

- Na dimensão pessoal/social: sua história de vida, seus projetos pessoais, os aspectos familiares, as circunstâncias socioeconômicas que marcam suas condições de vida/sobrevivência e sua participação/atuação político-social na comunidade representam alguns elementos que marcam esse sujeito.
  
- Na dimensão profissional/social: seu percurso profissional, sua formação, a experiência na carreira, os saberes que produz no exercício do seu ofício, o salário com o qual tem que se manter, a carreira e as perspectivas de crescimento, o status social da profissão, o estatuto profissional, além das condições estruturais e funcionais com as quais lida como a carga horária de trabalho, os recursos pedagógicos que dispõe para sua prática didática entre outros.

No bojo da dinâmica social em que esses fatores se desenvolvem, destacamos dois outros elementos, igualmente inseridos nesse movimento sócio-histórico, que complexificam ainda mais a ***práxis pedagógica***: o contexto escolar e o contexto de sala de aula.

As escolas não são instituições neutras. Seus espaços estão impregnados de ações oriundas de outros contextos. Todo o contexto escolar se aflora no cenário de sala de aula. Nesse espaço, a atividade praxica docente interage com outros sujeitos sócio-historicamente situados, num processo onde interagem, também, as histórias de vidas, as realidades culturais e sociais.

Em se tratando da realidade da escola pública na Bahia, em que estão inseridos os sujeitos participantes desse estudo, vemos que a oferta de ensino básico tem sido caracterizada por salas de aulas com muitos alunos, com considerável defasagem idade-série e com o distanciamento familiar. Além disso,

observamos ser característica desse público juvenil o contato precoce com a marginalidade, a violência, as drogas, entre tantos outros aspectos.

Todos esses problemas têm origem nos contextos sociais mais amplos; no entanto, emergem, através da vida do educandos, na realidade da sala de aula e aumentam o conjunto de elementos com os quais os professores lidam na sua **práxis pedagógica**. Acerca disso, achamos fundamental a seguinte indagação: Esses fatores não possuem nenhuma relação com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, as quais os professores enfaticamente apontam em seus depoimentos?

Diante desse contexto, é que afirmamos que o processo de ensino a ser realizado pelo professor, ainda que seja um simples assunto a ser trabalhado em sala de aula, é influenciado por aspectos estruturais e subjetivos que reverberam diretamente não apenas na apreensão dos aspectos conceituais do conteúdo (desenvolvimento cognitivo), mas na própria compreensão da realidade (desenvolvimento intelectual e político-social), da vida de professores e educandos.

Fatores como a legitimação do conteúdo frente aos grupos sociais, (os quais reflete valores sociais), os aspectos metodológicos utilizados no processo de ensino, a infraestrutura educacional e as condições físicas e materiais que o condiciona, as relações interpessoais, a maneira como os educandos recebem os conteúdos curriculares em respostas às suas vontades e aos aspectos que julgam ser importantes para suas vidas, representam alguns dos elementos que complexificam o processo pedagógico.

De um modo geral, acreditamos que todos os fatores supracitados são elementos agentes (e reagentes) da atividade prática docente e encontram-se imbricados no processo de ensino, tornando a **práxis pedagógica** uma atividade extremamente complexa. Portanto, reduzi-la a uma simples ação técnica significa esvaziar sua dimensão enquanto “**práxis social**” (VÁZQUEZ, 2011).

Sendo assim, todos esses nexos e (co)nexos que tecem a **práxis pedagógica** fazem com que o “chão da escola” seja por nós compreendido, ainda que metaforicamente, como uma “arena” escolar, na medida em que esta expressão melhor representa a realidade conflitante que o humano/profissional/social docente experiencia cotidianamente no exercício de sua **práxis pedagógica** sobre o humano/social discente no espaço/tempo compartilhado por ambos na sala de aula,

ainda que o professor não tenha consciência dos meandros que configuram a sua realidade.

Mais uma vez, concordamos com Sacristán (1999) que a essência da profissionalidade docente reside na relação dialética entre tudo o que a prática pode difundir e as múltiplas determinações provenientes dos diferentes contextos práticos em que participa.

Nessa direção, sabendo que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas, profissionais e sociais dos professores, entendemos que a profissionalidade deve se desenvolver com base numa *práxis* docente emancipatória. No exercício da *práxis* docente deve haver a construção de uma autonomia plena e política, devido ao caráter intelectual do professor, onde ele possa tomar decisões e participar conscientemente de uma *práxis* pedagógica articulada com o momento histórico e a realidade político-social em que está inserido.

#### 4.3 O GESTAR II DE MATEMÁTICA E A *PRÁXIS* DOCENTE

Temos observado que os professores participantes desse estudo apontam a dimensão da prática de ensino, especificamente o espaço/tempo de sua atividade didática junto aos alunos, como o campo onde se encontram as principais dificuldades que enfrentam na sua *práxis* pedagógica.

Compreendemos que é justamente por se aterem às dificuldades que enfrentam no ensino da disciplina escolar junto aos discentes que esses professores veem o GESTAR II como uma forma de subsidiar e melhorar a sua “prática pedagógica”. Os depoimentos revelam a ênfase que também é dada aos aspectos didáticos nesse processo formativo:

Através do **apoio didático** que o Gestar nos oferece, os formadores que acompanham o nosso trabalho na escola, as temáticas oferecidas para estudos e leituras (PROFESSOR TS, 2012, grifo nosso).

Vejo nessa proposta **um porto seguro**. [...] Por outro lado, essa proposta me possibilita o estudo e a pesquisa constante; isso é muito bom para o **êxito do meu fazer pedagógico** (PROFESSOR TC, 2012, grifo nosso).

O programa GESTAR tem contribuído bastante com minha prática profissional, propondo-me uma reflexão mais crítica e construtiva, a partir dos erros e acertos de uma prática pedagógica mais contextualizada; **subsidiando a nós professores, com atividades práticas e diversificadas relacionadas com o cotidiano do aluno** [...] (PROFESSOR TD, 2012, grifo nosso).

O GESTAR tem me dado um ótimo respaldo como **apoio didático**. Principalmente por ser de uma linguagem acessível e bem ao alcance dos nossos alunos. Segundo, por relacionar as atividades sempre com aspectos do cotidiano e da realidade deles o que facilita a aprendizagem. E estes fatos têm interferido de tal forma no gosto dos alunos que percebo que em determinadas circunstâncias **nas aulas em que não fazemos uso do livro do GESTAR eles reclamam**. [...] (PROFESSOR TE, 2012, grifo nosso).

Podemos notar que, assim como os professores veem na esfera do processo de ensino e aprendizagem, junto aos alunos, o ponto nevrálgico de sua atividade profissional, também compreendem que a dimensão didática da sua formação no GESTAR II, sobretudo na possibilidade de ter atividades contextualizadas, diversificadas e que despertam o interesse dos discentes, o principal apoio ao seu trabalho.

Dessa forma, à medida que testemunham os benefícios do Programa GESTAR II com ênfase no suporte ao processo de ensino e aprendizagem na escola e nas aulas, revelam compreender a proposta pedagógica do processo formativo que participam como apoio de caráter prático-utilitário centrado quase que exclusivamente na dimensão didática e nos subsídios metodológicos.

É importante destacarmos que a proposta pedagógica da formação continuada do GESTAR II ressalta a necessidade dos professores refletirem sobre a concepção de formação adequada para o ensino da Matemática. Para isso, o Programa aponta a importância dos docentes participarem da construção do conhecimento matemático junto aos alunos, da criação de estratégias de ensino, da pesquisa e investigação diante de fatos do cotidiano, da formulação de situações-problema apoiadas nos pressupostos da Educação Matemática, da articulação com os pares em projetos comuns e da assunção de papéis na comunidade escolar (BRASIL, 2008).

No entanto, conforme podemos notar nos depoimentos dos professores, parece prevalecer uma concepção de formação continuada como serventia para

subsidiar didaticamente os professores, através de metodologias de ensino e atividades contextualizadas. Tal fato nos indica que a pretendida autonomia docente a ser desenvolvida a partir da construção do conhecimento em Educação Matemática, proposta no escopo do Programa, tem se reduzido a um processo de transposições e de “consumo” de atividades didáticas pelos professores.

Acreditamos que alguns fatores contribuem para que os docentes deem tanto destaque ao subsídio didático oferecido na formação continuada do GESTAR II. Citamos, por exemplo, que ainda prevalece uma perspectiva muito formal e técnica do ensino da Matemática, reflexo de uma formação inicial voltada aos aspectos mais abstratos e técnicos do ensino da Matemática; também, a utilização de livros didáticos que não tem atendido a realidade dos professores junto aos alunos e, ainda, a falta de tempo para o planejamento e a preparação de aulas mais diversificadas e atividades mais contextualizadas.

Apesar do apoio didático enfaticamente apontado pelos professores como principal subsídio do Programa GESTAR II ao seu trabalho, muitos limites ainda se mostram à *práxis* pedagógica desses docentes e que, segundo eles, são aspectos que dificultam a execução da proposta de formação continuada na escola onde lecionam. Sobre essa questão, a natureza dos entraves que os professores TS, TA, TD e TE apontam são bastante significativos:

Localização do curso, distância x espaço físico. Material pedagógico – pode ser melhor. Tempo mais ampliado para o professor estudar, pesquisar e atuar de forma mais segura com as questões propostas pelo curso (PROFESSOR TS, 2012).

O professor hoje tem muitas atividades e cobranças, além da carga horária extensa na sala de aula [...] Um dado a ser considerado é que o GESTAR muitas vezes funciona como um planejamento paralelo, o que não deveria e nem é a proposta do GESTAR, mas infelizmente na prática é o que percebo. [...] (PROFESSOR TA, 2012).

Tive muito o que executar e me faltaram dias letivos, material didático (caderno do aluno e material de consumo) e, principalmente, a falta de diretor escolar (a nossa escola ficou à deriva) e a colaboração e compreensão do corpo docente, desastre total. (PROFESSOR TC, 2012).

Concentração do educando para uma aprendizagem mais significativa; Salas superlotadas; Distorção idade-série (PROFESSOR TD, 2012).

A questão financeira tem desmotivado os professores; O tempo destinado a elaboração, planejamento e execução das atividades não é suficiente para se desenvolver um trabalho de qualidade. Os horários de AC com professores na universidade escolar tem sido prejudicado pelo excesso de atividades que o professor tem de desenvolver (PROFESSOR TE, 2012).

Podemos notar nesses relatos que as questões estruturais e funcionais estão associadas aos aspectos que dificultam e desmotivam esses docentes na execução da proposta do GESTAR II.

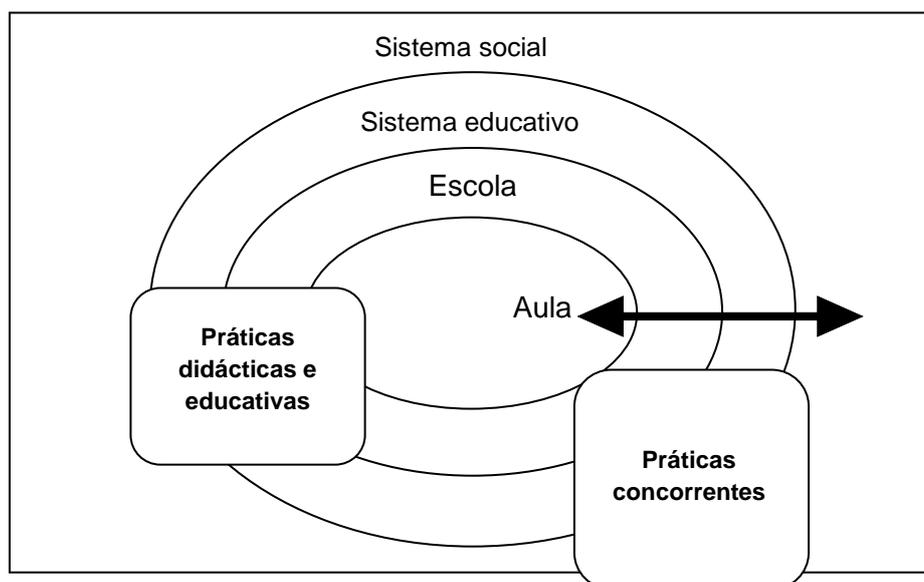
Esses dados revelam o desconforto docente frente aos limites que estão postos no exercício de sua atividade profissional. O pouco tempo para dedicar-se ao estudo, o excesso de atividades e de carga-horária a serem cumpridas na sala de aula, as condições físicas de trabalho e as questões salariais emergem na fala desses sujeitos como grandes obstáculos a uma “prática pedagógica” exitosa.

Percebemos que essas informações revelam o contexto paradoxal vivenciado pelos professores, ao tentarem implementar uma proposta de formação continuada (trazer para sua realidade) do Governo do Estado, o qual não tem garantido o mínimo de condições para operacionalizá-la. Além disso, o próprio Programa GESTAR II tem sido visto como uma ação desarticulada de outras ações executadas pela escola e que tem se caracterizado como algo forçado e ainda não tem a adesão de outros professores.

Desse modo, não podemos deixar de considerar a influência de outros contextos no desempenho da *práxis* pedagógica desses professores já que ele não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa devido à existência de influências políticas, sócio-econômicas, culturais e até da própria situação histórica da profissão frente à sociedade.

Nessa direção, Sacristán (1999) aponta como as várias práticas educativas encontram-se aninhadas umas nas outras, em vários contextos, de acordo com o quadro a seguir:

#### QUADRO 4: SISTEMA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS ANINHADAS



Fonte: SACRISTÁN, 1999, p.69.

Para o autor, no sistema de práticas aninhadas:

- a) Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura.
- b) Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir:
  - práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura;
  - práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específicas das escolas;
  - práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o contexto imediato da actividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da actividade de professores e alunos;
- c) Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se actividades práticas que não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das actividades escolares. (Ibid, p.69).

O quadro mostra a relação entre a educação, no macrocontexto, enquanto *práxis* social, sendo a atividade do professor um elemento desse macrocontexto e que é influenciada por todo o movimento que se dá no conjunto maior.

Dessa forma, são múltiplas as dimensões que estão imbricadas no universo docente e que complexificam a *práxis* do professor nas relações que ele estabelece com a sua realidade, de modo que a profissão docente não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade da educação.

Tal fato evidencia não apenas que a prática educativa não se reduz às ações dos professores, mas a inconsistência dos discursos que os protagonizam no palco da culpabilização pelos problemas de ensino, minimizando a influência de aspectos políticos, econômicos e culturais que perpassam o seu trabalho, a parte “visível” do sistema educativo.

Concordamos com Sacristán (1999) que o “posto” de trabalho do professor encontra-se bem definido antes mesmo dele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido. Percebemos que há uma relação entre a burocracia que governa, o contexto de formação e o trabalho dos professores, sendo notório como os aspectos estruturais e funcionais no cenário educacional influenciam na compreensão e na efetivação de uma práxis pedagógica emancipatória. E, nesse caso, ainda em Sacristán (1999), compactuamos com a ideia de que as coordenadas político-administrativas regulam a atividade docente de tal forma que o papel dos professores se restringem às margens de autonomia.

Assim, o trabalho desses professores aponta para aspectos importantes da profissionalidade que tem sido produzida, já que eles reconstruem na prática os significados e os saberes diante do que sugere a situação. Acreditamos que as condições estruturais e funcionais de sua atividade profissional, ou seja, os limites que estão postos à sua *práxis*, conforme vemos nos seus relatos, não tem contribuído para que eles desenvolvam um conjunto de comportamentos de natureza intelectual, política e emancipatória.

Ao contrário, nesse contexto, desenvolve-se uma profissionalidade centrada em habilidades da e para a “prática”, pautadas na improvisação e adaptação às circunstâncias (desfavoráveis) de ensino. Parece ser essa uma das características da profissionalidade que tem sido desenvolvida, à medida que vemos os professores, atuando num contexto educacional desfavorável, buscar estratégias e métodos para alcançar as metas educacionais estabelecidas pelo Governo.

Para nós, é importante refletir sobre os conceitos de “educação” e “qualidade” que estão sendo engendradas pelas políticas educacionais, pois nos parece que a “qualidade” na perspectiva do governo não tem o mesmo sentido e significado da “qualidade” na perspectiva dos docentes.

Percebemos como as políticas educacionais procuram produzir uma cultura profissional para os professores, através da regulamentação da homogeneização da prática docente, legitimando uma profissionalidade “ideal” baseada nas referências

da prática utilitária, sob as perspectivas de “qualidade” do governo, já que vemos que os professores (em efetiva regência) não têm participado da elaboração das propostas de formação implantadas pelo Governo do Estado, muito menos encontram espaços para contestarem-nas.

Com a pedagogia das “competências”, engendram-se conhecimentos específicos para o desempenho que se espera do professor e percebemos o esvaziamento da natureza social do ofício de mestre, ou este reduzido a uma “prática” cotidianizada. Essa perspectiva revela como tem sido compreendida a prática educativa e a natureza dos saberes da docência que têm sido articulados à sua *práxis*.

Compreendemos que essa perspectiva gera, por um lado, uma profissionalidade passiva com a ideia de autonomia docente bastante reduzida, por outro lado, fomenta uma profissionalidade “proativa”, da improvisação para adaptar-se às circunstâncias desfavoráveis e em constantes mudanças. De uma forma ou de outra, o que percebemos ser produzido é uma profissionalidade pragmática, com autonomia reduzida e sem fomento à intelectualidade.

Contrapondo a essa perspectiva de profissionalidade, Sacristán (1999, p.74) afirma que a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência. Para o autor (1999, p.74), “o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes”.

Sendo assim, transformar a educação não depende apenas do conhecimento dos professores, porque a *práxis* educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir do conhecimento científico em si mesmo, como se tratasse de uma mera aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. Se por um lado a conduta profissional do professor pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos por contextos preestabelecidos, por outro lado, pode assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade de produzir estratégias inteligentes para intervir nos contextos onde realiza sua *práxis*. De uma forma ou de outra, afirmamos a responsabilidade do Governo em criar políticas de formação que promovam o desenvolvimento de uma profissionalidade autônoma, intelectual, política e emancipatória para o professor.

#### 4.4 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DA PRÁXIS

A formação continuada do professor é um processo formativo que se dá não apenas na esfera do exercício da profissão, mas também na dimensão pessoal e social que imbricadamente integram o sujeito professor sócio-historicamente situado.

Compreendemos que a interrelação entre essas dimensões reforça o cuidado que se deve ter em qualquer análise que se pretenda fazer sobre o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de sua formação, pois esta não pode estar centrada apenas nos aspectos “profissionais” do ofício docente. Ao contrário, entendemos que é *mister* assentar esse estudo sobre o caráter holístico que integra a vida do professor, sua formação e sua atividade prática que são elementos inerentes ao processo educacional e aos fenômenos da *práxis* humana (SEVERINO, 2001).

Nesse sentido, partimos da ideia de que investigar a formação continuada dos professores significa também compreender como se inter-relacionam as dimensões pessoal, profissional e social presentes nesse processo formativo, pois entendemos que se uma proposta de formação continuada propicia desenvolvimento profissional, a nosso ver, deve, também, promover desenvolvimento pessoal e social.

Acerca disso perguntamos aos docentes se a proposta político-pedagógica do GESTAR II consegue articular uma formação humana, profissional e cidadã. Dos seis professores pesquisados, 4 (quatro) afirmaram positivamente e 2 (dois) disseram não perceberem essa articulação.

Dos que afirmaram que o Programa GESTAR II articula uma formação humana, profissional e cidadã, percebemos que em 3 (três) professores, mais uma vez, as percepções encontram-se ancoradas nas contribuições do Programa para a prática pedagógica, conforme notamos nos relatos de TS, TA e TC:

A proposta do GESTAR consegue melhorar a formação humana-profissional, pois consegue colocar o professor diante de muitas reflexões que ele mesmo faz a si, como sua prática pedagógica, seu papel de professor de forma geral (PROFESSOR TS, 2012).

O GESTAR tem provocado sim, em mim, uma inquietação. Eu reflito constantemente se realmente estou colaborando para melhorar o cotidiano e a prática da escola. Eu percebo que há no material uma preocupação com a contextualização dos conteúdos, apesar de que precisa ser mais focado para a realidade dos nossos alunos da periferia e da nossa região (PROFESSOR TA, 2012).

Apesar da resistência de boa parte desses professores em não participar da proposta, ela ajuda a desenvolver uma prática pedagógica mais contextualizada e interdisciplinar (PROFESSOR TC, 2012).

Notamos que os depoimentos desses professores foram baseados no contato que têm com a proposta pedagógica do Programa e que está expressa nos materiais instrucionais utilizados no processo formativo.

Entendemos que o sentimento de terem melhorado humana e profissionalmente, sobretudo no que diz respeito a uma prática contextualizada, elemento marcante na fala desses professores, deve-se ao fato do Programa instigá-los a terem uma nova relação com a Matemática e com a Educação Matemática, com o objetivo de fazer com que eles tenham outro sentimento em relação ao ensino dessa ciência, com alcance histórico e social. Como a realidade do ensino da Matemática tem sido marcada por uma abordagem muito formal e técnica, os docentes veem de forma positiva essa formação “contextualizada” e destacam o seu reflexo no fazer pedagógico.

Através desses relatos, percebemos que o “conteúdo” da formação do GESTAR II de Matemática tem representado um fator positivo para provocar os professores a pensarem como a sua atividade pedagógica “corriqueira” tem relação com temas da esfera social da qual fazem parte.

Também constatamos na fala dos professores a percepção que essa articulação se desenvolve, mas ainda permanece uma perspectiva de *práxis* centrada na dimensão profissional (com ênfase na “prática”). Como podemos notar no relato do professor TD:

O Programa é uma ferramenta de profissionalização que propicia a nós professores discussões, leituras, relatos de experiências que nos fortalecem e nos dão subsídios para enfrentar as carências, os problemas de autoestima, conflitos familiares e sociais **que chegam à escola** e que refletem na estrutura da mesma (PROFESSOR TD, 2012, grifo nosso).

Podemos perceber que esse professor compreende a articulação que a formação do GESTAR desenvolve com a dimensão social de seu trabalho como meio de instrumentalizá-lo para enfrentar problemas sociais que chegam à sua prática. Nesse caso, a ênfase que é dada a dimensão social da atividade docente é

devido ao contato que o professor tem com os problemas “extra-escolares” que chegam à escola.

Percebemos que esse professor entende a articulação humana, profissional e social da proposta como forma de capacitá-los a enfrentarem os problemas que chegam à escola. Parece-nos que prevalece uma perspectiva esvaziada da concepção do professor enquanto sujeito social, inerente à *práxis* docente e para além dos muros da escola.

Vemos que esses docentes se apegam as contribuições do Programa para a dimensão profissional, essa concebida na esfera da “prática”, na formulação de novas metodologias, de novas formas de ensino, na contextualização dos conteúdos da matemática a serem ensinados. Nesse mesmo sentido, também podemos ver nos relatos de TS, TC e TD como o Programa promoveu mudança profissional:

[...] mudei minha metodologia para ensinar de forma contextualizada, pautado em autores, professores que dialogam sobre novas formas para o ensino de matemática (PROFESSOR TS, 2012).

O Gestar II ajudou, eu sempre fui e sou uma profissional que procuro investir na minha prática pedagógica. Procuro em livros, internet, no próprio Programa a melhoria da minha prática pedagógica (PROFESSOR TB, 2012).

O programa GESTAR além de elevar as competências dos professores na relação ensino-aprendizagem, contempla a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação dos nossos alunos (PROFESSOR TD, 2012).

Não posso considerar que houve uma mudança profissional, posso considerar que me proporcionou novas metodologias de trabalho. (PROFESSOR TE, 2012).

De acordo com os relatos, as contribuições do programa apontadas pelos professores são de natureza didática, ou seja, no subsídio a prática de ensino junto aos alunos. Vemos mais uma vez como essa perspectiva prático-utilitária da formação continuada centrada no trabalho didático da sala de aula, marcante na fala desses professores, sobrepõe-se a uma concepção de formação emancipatória.

A esse respeito, Giroux (1997) afirma que em vez de aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico.

Tal configuração revela um rechaçamento da ideia praxista no processo de formação, pois, nesse contexto, a *práxis* docente enquanto prática real de um sujeito historicamente construído, que delinea os fins e o sentido da sua ação, não tem encontrado lugar no conjunto das “competências”, escolhidas para serem desenvolvidas pelos professores. Ao invés disso, a concepção de “*práxis*” restringe-se ao “que fazer” praticista e utilitário e compreende a prática do professor em detrimento do professor da prática, sobrepondo-se, assim, à dimensão pessoal e social do papel do intelectual docente que trabalhe na perspectiva da emancipação. Há um vazio na compreensão do professor como um sujeito de *práxis*.

Desse modo, concordamos com Giroux (1997) que o processo formativo deve encarar os professores como intelectuais ativos e reflexivos e que proporcione, sobretudo, o desenvolvimento de uma consciência das questões ideológicas e materiais que condicionam a sua prática. Nessa perspectiva, a reflexão deve incorporar o processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas do ato de ensinar e não apenas considerar que ela está circunscrita para a resolução de problemas da prática. Mesmo porque a *práxis* docente encontra-se sob a influência de outros contextos que reverberam na sua imagem social, na sua formação e na regulação externa do seu trabalho (SACRISTÁN, 1999).

Assim, por essa perspectiva, parece ser necessário assentar a formação continuada de modo a encarar os professores como intelectuais transformadores, capazes de problematizar situações e de compreender as relações que sua *práxis* possui com as condições materiais e subjetivas que a influenciam. Nesse mesmo sentido, é necessário que a formação continuada possa contextualizar, em termos políticos e normativos, as funções sociais concretas desempenhadas pelos professores como profissionais reflexivos.

Concomitante ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, a formação continuada também deve promover o desenvolvimento social do docente, integralizando o trinômio pessoa/profissional/cidadão, tomados não de forma dicotômica, mas interdependentes. Ou seja, além da emancipação pessoal e profissional, a formação continuada deve contribuir para que o professor desenvolva-se na dimensão intelectual e política, enquanto agente social.

Dessa forma, entendemos que a formação continuada, numa perspectiva de transformação da *práxis* docente, deve desenvolver competências e saberes docentes em todas as dimensões que constituem o sujeito professor como

pessoa/profissional/cidadão sócio-historicamente situado. Um processo que gere competências éticas, técnicas e políticas, que possibilite a compreensão da realidade educacional e social na perspectiva de transformá-las (FUSARI; RIOS, 1995). Ou seja, entendemos que essa formação deve contribuir para a transformação da *práxis* docente enquanto *práxis* social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o GESTAR não é um programa terminado a ser executado automaticamente por professores, mas que é um programa com **brechas** para que os professores envolvidos nele tenham **voz** e sugiram ações e **ideias** para o compor (BRASIL, 2005, p.62, grifo nosso).

Assim como na primeira parte da introdução deste estudo, na qual discorro sobre a minha aproximação e interesse com a formação continuada de professores usando o discurso na primeira pessoa do singular, também farei essas considerações nessa pessoa verbal, por querer afirmar o lugar e a voz do professor nessa pesquisa, já que estou imbricado tanto como professor quanto pesquisador. Entendo que, de forma alguma, isso represente esvaziar o lugar da teoria nesse processo, mas, ao contrário, significa a afirmação de uma teoria fundada na prática e a ideia que elas (prática e teoria) se interdependem.

Além disso, de acordo com a epígrafe supracitada, entendo que deve haver, no âmbito da proposta político-pedagógica do GESTAR II, espaços de interlocução com os professores, de modo que as ideias destes possam ressignificar a proposta do Programa. Então, quero representar essa voz (docente) a ressoar pelo viés da pesquisa.

Na introdução, essa dissertação apresentou um breve relato pessoal onde descrevo parte do meu percurso profissional mostrando como a formação continuada de professores foi se constituindo para mim um campo profícuo de formação/trabalho/investigação e, posteriormente, como objeto de pesquisa a ser investigado.

Desse modo, pautei-me na vivência que tive, ao acompanhar, durante sete anos, cerca de 370 professores nas suas salas de aulas, para levantar a hipótese de que as condições estruturais, funcionais e subjetivas do trabalho docente, criadas e gerenciadas pelo governo da Bahia desde 2005, representam um grande fosso entre a proposta de formação continuada do GESTAR II e a formação de um professor autônomo, crítico, intelectual e político.

Ao me lançar nesse processo investigativo, percebi um “pequeno” espaço no estado do conhecimento para propor uma questão de pesquisa simples o suficiente para eu poder investigá-la e densa o bastante para poder trazer à tona várias

informações relevantes a serem consideradas no processo de formação continuada do professor: **como a *práxis* docente é compreendida na proposta de formação continuada de professores de Matemática do Programa GESTAR II na Bahia?**

Essa questão foi crucial para orientar a minha opção por uma pesquisa de abordagem qualitativa e construir um corpus de análise significativo: documentos e propostas de formação continuada que tem relação com o GESTAR II e os depoimentos de professores de matemática que participam do Programa. O trabalho não foi fácil, mas, também, nada foi feito à deriva. Como constatei um esvaziamento de um conceito consistente acerca da *práxis* do professor na literatura, fui buscar no campo da Filosofia, em Vázquez (2011), o significado de *práxis* sobre o qual esbocei um conceito próprio (de *práxis* docente) de modo que pudesse ter como referência ao analisar as significações do termo utilizado no discurso político, na literatura, na proposta do GESTAR II e nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa.

Nessa direção, tendo em vista o objetivo geral deste trabalho, busquei analisar como a *práxis* docente tem sido compreendida no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II na Bahia de 2005 a 2012.

Com a pesquisa documental, que inclui a análise de acordos internacionais e nacionais de educação firmados a partir da década de 90, os resultados mostram que, a partir desse período, com a atuação de agências multilaterais, a formação continuada do professor ganha enorme repercussão por meio de um discurso que propalava a necessidade de um suposto “novo” tipo de professor para a sociedade tecnológica.

No entanto, está no pano de fundo desse cenário de fomento à formação docente uma suposta “qualificação” que dê resposta às demandas da construção de uma questionável “cidadania” do conhecimento pautada em uma sociedade capitalista. Esse cenário político tem contribuído para a disseminação de uma concepção de docência centrada no aspecto pragmático da profissão, associando o papel do professor ao de formar recursos humanos para gerar a força motriz da “sociedade do século XXI”.

A política brasileira, influenciada por essas recomendações internacionais, faz uso do discurso da “atualização” docente em suas diretrizes e tem se projetado para a dimensão da formação do professor, responsabilizando-a por assegurar uma suposta qualidade na “educação para todos”.

Essa política nacional, através de suas diretrizes políticas de formação continuada, acaba por fomentar uma concepção de *práxis* docente centrada na “atualização” em serviço e associada à construção de “competências”, impregnando um caráter instrumentalista e utilitário à *práxis* do professor, em grande sintonia com recomendações de organismos internacionais. Foi nesse cenário político-educacional que nasceu a proposta do GESTAR II organizada pelo MEC, em parceria com o Banco Mundial.

A análise documental das diretrizes políticas implantadas na Bahia revelou que em 2005 a formação continuada de professores foi impulsionada pela insatisfação do Governo Paulo Souto com os resultados insatisfatórios do SAEB acerca dos indicadores de aprendizagem, principal motivo para a implantação do Programa GESTAR II no ensino público. Até 2012 essa formação continuou assumindo suposto protagonismo na política de governo de Jaques Wagner. Ou seja, ao longo desses anos, percebo que o Governo tem se projetado para os professores, para querer melhorar indicadores de aprendizagem.

No âmbito do GESTAR II, essas políticas de governos têm se mostrado de caráter assistencialista na medida em que o Governo do Estado tem oferecido o Programa para os docentes, mas sem promover mudanças estruturais, funcionais e sócio-econômicas na realidade que caracteriza o contexto de trabalho dos professores. Desse modo, tem se configurado uma proposta política de formação continuada de natureza técnica e utilitária que corrobora para o desenvolvimento ideológico de uma profissionalidade “proativa” que valoriza a capacidade de assujeitamento e de adaptação do professor a situações desfavoráveis de formação, em detrimento do desenvolvimento de uma profissionalidade autônoma, crítica e intelectual.

Essas diretrizes tem disseminado uma ideia de *práxis* docente centrada no pragmatismo, formulando conceitos acerca da *práxis* que reduzem o aspecto crítico, intelectual e político do ofício docente e do ensino enquanto *práxis* social emancipatória.

O estudo da proposta pedagógica do GESTAR II de Matemática mostrou que o modelo de formação proposto pelo Programa parece coadunar perspectivas diferenciadas de *práxis* docente.

Por um lado, o conteúdo curricular em que se pauta a formação, expresso na EM, faz uso de uma perspectiva de ensino fundada numa “educação pela

matemática” e que compreende a *práxis* do professor de alcance histórico e social, abordando temas que compreendem a realidade sócio-cultural em que os docentes estão inseridos. A meu ver, uma abordagem dessa natureza indica um viés significativo na formação dos professores de Matemática. Por outro lado, os pressupostos pedagógicos da formação continuada que “modelam” essa formação, acabam associando à *práxis* docente às aprendizagens esperadas dos educandos, cabendo ao professor gerir esse processo de aprendizagem. Esses pressupostos acabam por representar um modelo de formação que minimiza a dimensão intelectual e política do professor e reforça a ideia da *práxis* centrada na “prática” do ensino da Matemática curricular.

A análise dos depoimentos dos professores aponta que prevalece uma concepção de papel docente muito mais centrado para o ensino de uma disciplina, do que para a ideia da *práxis* docente no sentido mais amplo, enquanto *práxis* social.

Os relatos dos professores de matemática sobre as dificuldades de ensino que enfrentam, as formas que elaboram para superar essas barreiras, os motivos que os levaram a fazer a formação continuada do GESTAR II e a compreensão do próprio desenvolvimento profissional no processo de formação continuada, revelam uma significação da *práxis* docente excessivamente voltada para a dimensão didática, da “prática” de ensino da disciplina escolar.

É justamente com o intuito de aprimorar essa “prática”, de torná-la mais exitosa, que os professores veem na proposta de formação continuada do GESTAR II uma forma de melhorá-la. Ou seja, uma perspectiva praticista de papel docente vem se constituindo à medida que os professores se comportam como meros “consumidores” de atividades.

Os relatos de experiências desses docentes também mostram se constituir uma profissionalidade de natureza “proativa” na medida em que o Governo requer dos professores a capacidade de desenvolver um conjunto de comportamentos, saberes e atitudes para responderem às circunstâncias desfavoráveis a que estão submetidos de forma bastante “otimista” e “responsável”, procurando se antecipar aos problemas de aprendizagem, a buscar alternativas mais pessoais e “inovadoras” que atendam suas realidades.

Nesse, sentido, é fundamental pensar o ato de ensinar provido do verdadeiro significado epistemológico, histórico, político e social inerente ao ofício de mestre.

Acho necessário ressignificar as bases conceituais da *práxis* pedagógica, pois essa “prática” tão largamente difundida como simplesmente “prática”, possui determinados aspectos que a especificam como uma forma particular de *práxis*, a qual afirmo ser *práxis* pedagógica.

Penso que estar na sala de aula para ensinar aos alunos um conteúdo “contextualizado” da Matemática, exclusivamente na dimensão de definições técnicas, é uma perspectiva prático-utilitária da *práxis* docente excessivamente centrada na necessidade desses alunos aprenderem determinado assunto, por estar presente em sua cotidianidade.

Ao contrário, fazer com que os educandos conheçam e reflitam criticamente sobre a realidade social em que estão inseridos e tenham, inclusive, condições de intervir consciente e concretamente sobre ela visando transformá-la, é uma atividade pedagógica na dimensão da *práxis*, nesse caso, é *práxis* pedagógica.

De um modo geral, os resultados alcançados mostram que os professores possuem certa consciência da *práxis*, mas no que diz respeito ao seu verdadeiro significado, seus depoimentos revelam uma perspectiva centrada numa natureza utilitária dessa *práxis* docente.

Os relatos evidenciam um esvaziamento de ações na dimensão epistemológica, política e social. Ainda quando projetam uma perspectiva mais crítico-reflexiva, a ideia da *práxis* também apresenta-se restrita aos limites da atividade “prática”. Ou seja, é a reflexão “crítica” sobre a prática, para repensar a prática e para melhorá-la. Os resultados mostraram que é em torno do “melhoramento” da prática que os professores compreendem e dimensionam o nível de seu desenvolvimento profissional.

Com base nos resultados alcançados com a análise dos documentos, das diretrizes político-pedagógicas e das percepções dos professores do GESTAR II, parece que desde os anos 90, todo o contexto político, econômico e social na Bahia, caracterizado pela criação de políticas de aligeiramento, de culpabilização e de responsabilização docente, juntamente com as inadequadas condições estruturais e funcionais de trabalho tem colaborado para que subjetivamente uma compreensão ideologizada e enviesada de *práxis* docente prevaleça nas mentes de professores que acabam por não perceberem sua atividade de ensino ligada a contextos histórico-sociais mais amplos, enquanto *práxis*.

Melhorar esse contexto é necessário, e de maneira nenhuma quero minimizar o papel e a responsabilidade do governo em criar uma política de Estado que promova propostas de formação docente de natureza emancipatória e que tragam no bojo de suas propostas uma concepção de docência pautada no respeito à história da profissão, na dignidade de condições para o exercício do ofício de mestre e na importância da *práxis* do professor e do professor da *práxis* para a construção de uma sociedade mais justa.

Portanto, entendo que no âmbito político-pedagógico do GESTAR II, a concepção de *práxis* docente, via formação continuada de professores, ainda encontra limites, tais quais: não tem conseguido formar uma acepção verdadeira e significativa dessa *práxis* na compreensão dos professores; não tem contribuído, de maneira efetiva, para o desenvolvimento de uma profissionalidade docente de natureza emancipatória; não tem promovido efetivas e significativas mudanças estruturais e funcionais do trabalho docente, necessárias para o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor.

Nesse sentido, tendo como base a natureza dos resultados supra e de acordo com a acepção de *práxis* docente que fundamenta esse estudo, compreendo ser oportuno apontar algumas indicações que emergem com os resultados obtidos em todo esse percurso investigativo:

- Pautar a proposta do GESTAR II numa política de Estado que efetive o lugar político dos professores, bem como a participação ativa destes nos contextos que influenciam a sua *práxis*.
- Promover condições estruturais, funcionais e sócio-econômicas adequadas para o trabalho docente de forma a romper com a ideia de uma profissionalidade “proativa”, fundada nos aspectos didáticos, mas que possibilite desenvolvimento profissional, integralizando o trinômio pessoa/profissional/cidadão, tomados não de forma dicotômica, mas interdependentes. Uma profissionalidade no sentido e na dimensão da *práxis*, de natureza emancipatória, onde o professor deve utilizar os conhecimentos técnicos para exprimir componentes políticos e sociais, através de sua atividade prática.

- Desassociar a acepção da formação continuada do professor como viés para o desenvolvimento de metas educacionais. Nesse caso, é necessário conceber o processo dessa modalidade de formação como forma de promover o desenvolvimento intelectual, político e ético-social inerente ao profissional docente. Isso significa dar verdadeiro protagonismo docente na escolha do conteúdo e da forma de programas voltados para o seu desenvolvimento profissional, rechaçando a ideia de uma formação de caráter prescritivo.
  
- Revisão da proposta pedagógica de formação continuada do GESTAR II, de modo a torná-la flexível o bastante para que:
  - possam ser feitas inferências sobre as concepções pedagógicas, bem como sobre o modelo de formação proposto, a partir da participação ativa dos próprios professores. E que a abertura a esse processo dialógico possibilite a constante ressignificação dos materiais, inclusive promovendo publicações de novas edições.
  - os professores possam ter autonomia na indicação da proposta curricular que fundamenta o “conteúdo” da formação continuada, a partir da inserção de temáticas e problemáticas mais específicas das realidades locais em que estão inseridos;
  - seja articulada com o desenvolvimento profissional docente, no âmbito de pesquisa científica.

Finalmente, com esse estudo, busquei contribuir para mostrar algumas prerrogativas importantes do conceito da *práxis* docente, fazendo uso de uma concepção significativa e coerente com a prática histórico-social do professor e procurando preservar a essência da natureza da *práxis* inerente ao ofício de mestre.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Autêntica, v. 1, n.1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.
- ANDRÉ, M.; SIMÕES, R. H. S.; CARVALHO, J. M.; BRZEZINSKI, I. O estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado. Portaria n. 1061. Reorganização Curricular das Escolas da Educação Básica da Rede Pública Estadual. **Diário Oficial da União**, Salvador, BA. Nº 20.186 de 28 de jan. de 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe**, 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>> Acesso em: 20 jun. 2012.
- BARRETO, Osvaldo. **Encontro de articulação do programa GESTAR**. VIDEOCONFERÊNCIA. Produção do Instituto Anísio Teixeira (IAT). Salvador: Studio IAT, 2011. 1 DVD (90 min), son., color.
- BERTONI, Nilza. **Diversidade cultural e meio ambiente**: triângulo aplicado na história e na vida atual. VIDEOCONFERÊNCIA. Produção do Instituto Anísio Teixeira (IAT). Salvador: Studio IAT, 2011. 1 DVD (90 min), son., color.
- BRASIL. MEC. INEP. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília 1993.
- BRASIL. MEC. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005.
- BRASIL. MEC. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. **Guia Geral**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2008.
- BRASIL. MEC. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília 1998.
- BRASIL. MEC. **Revisão Substantiva “W” do Projeto BRA 00/027**, p. 40, 2000.
- BRASIL. MEC. SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. MEC. SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. MEC. SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2006a.

BRASIL. MEC. SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 9.394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. **Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso**: uma análise discursiva do Programa Gestar. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2012.

CABRAL NETO, Antonio. **Reformas Educacionais e a Política de Formação de Professores**. In: Congresso de formação Continuada e Profissionalização Docente. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: **Banco de Teses**. 2011. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw>> Acesso em 30 de nov. 2011.

CASASSUS, J. **A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização**. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 7-28, novembro/2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em 07 de junho de 2012.

CHANTRAINE DEMAILLY, Lise. Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NÓVOA, António. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília, DF. MEC: UNESCO, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, set./dez. 2007, vol.33, n. 3, p.531-541.

FIORENTINI, Dario. LORENZATO, Sergio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Coleção formação de professores. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. **Relatório final**. Estudos e Pesquisas Educacionais. Junho de 2011. Disponível em <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>. Acesso em 02 de jun. de 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05 de mai. de 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação**. In: LOMBARDI, José Claudinei et. al. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de professores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de São Paulo**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP) – Faculdade de Educação, São Paulo, 1997. 200 f.

FUSARI, J. C; RIOS, T. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. In: **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 37 – 46. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** — Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KAMIA, M; PORTO, J. B. Comportamento Proativo nas Organizações: o efeito dos valores pessoais. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31. n.3 p. 456 – 467, 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932011000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932011000300003&script=sci_arttext). Acesso em 27 jan. 2013.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001, Caxambu, MG. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

KUENZER, Acacia Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 116, p.667– 688, jul.– set. 2011.

KUENZER, Acacia Z. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente**. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei et. al. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

LISBOA, Waldney Jorge de. **Aprendizagem Docente no Programa GESTAR II: Análise de Conteúdos dos enunciados dos professores**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2010.

MACEDO, Jussara Marques. **Políticas de Formação/Qualificação de Professores em Exercício na Bahia**. IV Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UFRJ, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr 2006

MARIN, A. J. Educação continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos Cedes**, n. 36, p. 13 – 20. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

MARTINELLI, Elídio Luiz. **O impacto do Programa GESTAR II de Matemática na atividade docente, no Estado de Tocantins inserido na Bacia Amazônica**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.

MARTINS, A. S. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/467>. Acesso em 15 de junho de 2012.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos**. Anais do ANPED. 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789-Int.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2012.

NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, Edil Vasconcellos de, ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. A política de formação de professores da UNESCO no Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, nº 3, p. 217-222, set./dez., 2008.

PERRENOUD, Phillipe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido *et al* (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ampliar o diálogo de saberes para a docência. In: PIMENTA, Selma Garrido *et al* (org.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio et. al. (Orgs.). Tradução de Irene Lime Mendes; Regina Coréia; Luísa Santos Gil. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

SALES, Daday. **Projeto Pedagógico: proposta geral para implementação do projeto-ação Um GESTAR em cada Escola**. Instituto Anísio Teixeira, Secretaria de Educação do Estado da Bahia: Salvador, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei et. al. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A pesquisa em educação: a abordagem crítico dialética e suas implicações na formação do professor**. *Contra Pontos - Ano 1 - nº 1- Itajaí, jan/jun de 2001*.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos Ético-políticos da Educação no Brasil Hoje. In: Lima, Júlio César França (org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 289 – 320.

SHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010 981. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 de jun. 2012.

SHIROMA, E. O; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F; Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SOCORRO, Adriana. **Os gêneros do discurso e a formação docente Gestar II: um olhar enunciativo-discursivo (im)possível**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2009.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Rumo a 2022. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacolegislaao/EDUCACIONAL/NACIONAL>>. Acesso em 14 jun. 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação**. Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Marco de Ação de Dakar sobre Educação para todos: Cumprimento de nossos compromissos coletivos**, adotado pelo Fórum Mundial de Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril 2000, Paris: UNESCO.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?** *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de abril de 2012.

VAZQUÉZ, Adolfo. Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANEXOS**

**ANEXO 1 – Apresentação do questionário para os professores**

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário utilizado como instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: um estudo sobre a *práxis* docente no Programa GESTAR II na Bahia**” tem como finalidade levantar dados acerca de conhecimentos, opiniões e expectativas vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, em relação as suas percepções sobre a *práxis* docente e a formação continuada no âmbito do Programa GESTAR. Visa analisar como essa proposta tem contribuído para a *práxis* docente. Por esta razão, solicitamos que respondam as questões com clareza, pois suas respostas podem contribuir para o aprofundamento deste estudo.

Grato pela sua participação.

---

Analdino Pinheiro Silva Filho  
Pesquisador

---

Solange Mary Moreira Santos  
Orientadora

## ANEXO 2 – Roteiro do Questionário

**PARTE A: Perfil dos Sujeitos da Pesquisa**

Pseudônimo:

Telefone para contato:

Data de Preenchimento:

Horário:

**1. Caracterização do Professor Cursista****1.1 Sexo:**      (   ) Masculino      (   ) Feminino**1.2 Idade:**

1.3 Estado Civil:

1.4 Quantidade de Filhos:

**1.5 Formação (Graduação):**

1.6 Ano em que se Formou (Graduação):

1.7 Maior Titulação:

**1.8 Possui outro vínculo empregatício?****1.9 Tempo de Serviço Total (em anos)?**

1.10 Carga Horária de Trabalho na Rede Estadual (em horas por semana):

**1.11 Tempo de Serviço na Rede Estadual de Ensino (em anos):**

1.12 Participou de outro(s) curso(s) de Formação Continuada além do GESTAR?

(   ) NÃO

(   ) SIM

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

Nome do Curso: \_\_\_\_\_

Período: \_\_\_\_\_

**1.13 Tem alguma observação a fazer sobre algum dos itens anteriores (maior esclarecimento, dúvida ou comentário)?**

## **ANEXO 3 – Roteiro do Questionário**

### **PARTE B: Percepções sobre o Processo de Formação Continuada**

---

#### **2. FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROGRAMA GESTAR**

**2.1 Por que você escolheu fazer formação continuada no GESTAR?**

2.2 Como você compreende o GESTAR enquanto uma política pública de formação de Professores de Matemática?

**2.3 Você considera que a sua formação no GESTAR contribui para superação de problemas sociais? Justifique sua resposta.**

2.4 Para você, a proposta político-pedagógica do GESTAR consegue articular uma formação humana-profissional-cidadã para o professor? Justifique sua resposta.

**2.5 Você considera que a proposta do GESTAR tem sido satisfatória para melhorar os indicadores de qualidade da aprendizagem escolar? Justifique sua resposta.**

2.6 Quais os principais entraves à proposta de formação continuada desenvolvida pelo programa GESTAR? Enumere-os pela força de importância que você atribui a eles.

---

## **ANEXO 4 – Roteiro do Questionário**

### **PARTE C: Percepções sobre Profissionalidade e Práxis Docente**

---

#### **3. O Programa GESTAR e a Práxis Pedagógica**

---

**3.1 Quais as principais dificuldades que você enfrenta para ensinar matemática?**

3.2 Você consegue articular as diretrizes presentes nos materiais de formação com o seu trabalho em sala de aula? Justifique sua resposta.

**3.3 Quais as principais dificuldades que você enfrenta para articular a proposta do GESTAR com a sua prática pedagógica? Enumere-os pela força de importância que você atribui a eles.**

3.4 Como você articula as demandas da vida pessoal com a proposta de formação continuada do GESTAR?

**3.5 Durante o período em que participou da proposta do GESTAR, você contribuiu para a reelaboração do Programa?**

3.6 A formação no GESTAR mudou a sua vida profissional? Justifique.

**3.7 Você se considera um “gestor da aprendizagem escolar”? Justifique.**

---

## **ANEXO 5 – Roteiro do Questionário**

### **PARTE C (continuação): Percepções sobre Profissionalidade e Práxis Docente**

---

#### **3. O Programa GESTAR II e a Práxis Pedagógica**

---

**3.8 Para você, o que é ser professor de matemática?**

**3.9 Como você faz para superar as dificuldades que encontra no processo de ensino da matemática?**

**3.10 Como a proposta de formação continuada do Programa GESTAR tem fortalecido e subsidiado sua atividade profissional?**

**3.11 Para você, o que torna o GESTAR inovador em relação aos outros Programas que já participou?**

---