

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES DE MATEMÁTICA: UM ESTUDO SOBRE PRÁXIS DOCENTE NO PROGRAMA GESTAR II NA BAHIA

*SILVA FILHO, Analdino Pinheiro*  
*Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA*  
*analdinouefs@gmail.com*

*SANTOS, Solange Mary Moreira*  
*Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA*  
*solangemmsantos@gmail.com*

### RESUMO:

O estudo discute a compreensão de *práxis* docente presente no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II de Matemática, implementado na Bahia de 2005 a 2012. O objetivo do estudo é analisar a natureza da *práxis* docente engendrada no processo de formação do referido Programa e representa o resultado de um estudo de abordagem qualitativa, cujos instrumentos metodológicos foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o questionário. Os dados coletados mostraram que a concepção de *práxis* docente, via política de formação continuada de educadores na Bahia, ainda encontra limites, tais quais: não tem conseguido formar uma acepção verdadeira e significativa da *práxis* e não tem promovido significativas mudanças estruturais e funcionais de trabalho voltadas para o desenvolvimento pessoal, profissional e social do professor. O estudo indica que a atividade docente não é exterior às condições psicológicas, culturais e sociais vivenciadas pelos educadores na dinâmica social de sua *práxis*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais; Formação Continuada; Práxis Docente; Profissionalidade; Programa GESTAR II.

### 1. Introdução

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. No entanto, percebemos que essa tendência crescente das pesquisas em educação tomarem a formação docente, como objeto de estudo (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 para o setor educacional, implantadas a partir da década de 90, estrategicamente, destacaram a imagem do “professor obstáculo” e “professor protagonista” no bojo dos seus projetos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007). Essas reformas conseguiram fomentar muito mais as discussões sobre a temática ao atrair a atenção de estudiosos e pesquisadores para o assunto, ainda que devido às consequências da implantação de seus projetos, do que questões que emergissem “de dentro” da profissão docente, ou seja, dos próprios professores. Outro aspecto importante nos estudos sobre a formação do professor é quanto ao estudo 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 continuam sendo pouco investigadas.

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 (GATI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Além disso, ele tem representado um campo profícuo de muitas investigações sobre as dimensões política e pedagógica da formação continuada docente no país. Diante desse contexto, encontramos espaço para a seguinte questão: *como a práxis docente é compreendida na proposta de formação continuada de professores de Matemática do Programa GESTAR II na Bahia?*

Nessa direção, com base nas ideias de *práxis*, em Vázquez (2011) e profissionalidade em Sacristán (1999), esse artigo discute a formação continuada do educador de Matemática no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II, considerando a complexidade das múltiplas influências que atuam no processo de formação proposto, pois, concordando com Mainardes (2006), 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 preceitos ancorados nas atuais políticas educacionais.

Desse modo, analisar como a *práxis* docente é compreendida no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II na Bahia constitui o objetivo geral desse

presente artigo, o qual pretende contribuir para o conhecimento das realidades que estão postas frente à formação continuada do professor de Matemática.

Este estudo é de abordagem qualitativa cujos instrumentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o questionário. Como mote de análise, foram considerados os seguintes eixos de investigação, no âmbito da proposta político-pedagógica do Programa GESTAR II - na Bahia: as diretrizes políticas que orientam e gerenciam o Programa desde 2005 (os acordos internacionais e nacionais de educação firmados através da atuação de organismos multilaterais junto ao MEC e à Secretaria de Educação da Bahia); a concepção de *práxis* docente que consta nos pressupostos teóricos e pedagógicos que fundamentam e norteiam a formação continuada do professor de Matemática; a natureza da *práxis* e da profissionalidade presente na percepção dos professores participantes do GESTAR II de Matemática.

Participaram da pesquisa 6 (seis) docentes, efetivos da Rede Pública que cursam o GESTAR II. O questionário utilizado constituiu-se de um conjunto de perguntas feitas para os sujeitos da pesquisa 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.

## **2. 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 educadores que atuavam na educação básica foram alguns dos dados divulgados pelo Censo Escolar<sup>1</sup> e que, segundo o Governo, representavam entraves ao aspecto qualitativo da educação no Estado.

---

<sup>1</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 (BRASIL, 2005).

Esse diagnóstico, impulsionou o Governo do Estado, sob a gestão de Paulo Souto, a implantar políticas educacionais, voltadas exclusivamente para elevação dos indicadores de “aprendizagens básicas”<sup>2</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) 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 educadores 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 foram 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.

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 sócio-educacionais 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 também indica uma concepção utilitária de profissionalidade docente.

Assim, uma política de formação continuada que se centra no intuito de desenvolver algumas “competências” no educador para torná-lo um exímio “gestor da aprendizagem escolar”, pressupõe uma abordagem muito reduzida da *práxis* do educador, 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 reflexiva, política e social na atividade do educador.

Em 2008, 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

---

<sup>2</sup> De acordo com o 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 essas séries (Idem).

expansão do Programa em outros Estados. Assim, o MEC, através das metas consubstanciadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (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). Nesse cenário, os resultados do desempenho dos educandos pela ótica do Indicador do Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB<sup>3</sup> estão expressos na tabela a seguir:

**Tabela 1: 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.

Esses dados revelam que até 2011, após 6 anos de implementação do GESTAR II na Bahia, os resultados expressos no IDEB permaneceram insatisfatórios e sem nenhum avanço significativo. Sobretudo, quando consideramos o fato de que de 2006 a 2011, 8.321 professores foram certificados pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia para melhoria desses indicadores (SALES, 2011).

Fato que revela certa incoerência entre a proposta política de formação de educadores 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 2005, especificamente para a melhoria dos indicadores de desempenho no âmbito do IDEB; segundo, a maioria dos educadores, 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). Desse modo, a proposta política em que se funda essa oferta de “qualificação” profissional, não

<sup>3</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 e progressão escolar (aprovação) numa escala que vai de 0 a 10 (BRASIL, 2008).

promoveu uma ação articulada e significativa capaz de contribuir, com o desempenho de educadores e educandos na intensidade que se esperava.

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)”. No bojo da implantação do Programa “Todos pela Escola”, a proposta política articulada ao projeto-ação UGECE representou a estratégia governamental em tratar mais diretamente com o que concebe o principal foco de sua política: a escola. Dessa forma, a perspectiva da política educacional do Governo expressa no “novo” GESTAR II se projeta para a escola como *locus* de “gestão da aprendizagem escolar”.

De um modo geral, de 2005 a 2011, vemos os desdobramentos de uma política de formação continuada, bem afinada com as ideias dos organismos multilaterais, que associa o desenvolvimento profissional do educador 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 utilitária 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 educador de desenvolver um trabalho que potencialize o desempenho dos alunos diante de metas educacionais em detrimento de promover efetivas mudanças estruturais e funcionais do trabalho docente voltadas para o desenvolvimento intelectual, político e social do educador, enquanto sujeito da *práxis*. Nesse sentido, concordamos com Sacristán (1999, p.72) quando afirma que “as regras a que a realidade do “posto de trabalho” do educador se submete encontram-se bem definidas antes dele começar a desempenhar *muito pessoalmente* o papel preestabelecido”.

Portanto, não dá para esvaziar os aspectos estruturais, funcionais e subjetivos que tem condicionado o trabalho docente, nem dá para transformar a *práxis* dos educadores sem levar em consideração todos esses aspectos, os quais têm sido tratados nos discursos e nas propostas políticas de forma vaga e genérica.

### 3. FORMAÇÃO CONTINUADA NA DIMENSÃO DA PRÁXIS DOCENTE: o que pensam os educadores

Para esse estudo, participaram 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. Os relatos desses educadores apontam para a concepção de um papel docente muito mais centrado para o ensino de uma disciplina, buscando romper com os mitos que envolvem a Matemática (e o educador de Matemática), do que para a ideia de sua ação enquanto prática social. Percebemos uma ênfase de caráter praticista ao ofício docente à medida que os educadores se veem para a “prática” de ensinar os conteúdos da Matemática no intuito de levar os alunos a aprenderem-na. É por essa perspectiva de *práxis* que eles escolheram fazer formação continuada no GESTAR II, conforme indicam nos relatos dos educadores TS, TB, TC e TE:

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

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).

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

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

De acordo com esses extratos, constatamos que os educadores procuraram a formação continuada para melhorarem a sua “prática”. Para eles, isso representa melhorar o ensino da Matemática curricular através da aprendizagem de novos métodos de ensino e da troca de experiências com os pares. 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*.

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 educador enquanto sujeito da *práxis* e a especificidade de sua atividade como uma forma particular de *práxis*: a *práxis* docente.

Ao serem questionados sobre as dificuldades que enfrentam para ensinar matemática, os depoimentos desses educadores 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) (PROFESSOR TS, 2012)

A principal dificuldade que tenho enfrentado é que, os alunos ainda mantêm 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 (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 à 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).

Esses educadores 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 (ensino dos conteúdos curriculares), para apontar as dificuldades que enfrentam. 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”.

Percebemos também que o contexto sócio-educacional em que atuam esses educadores tem grande influência na maneira como desenvolvem suas estratégias de ensino, como podemos ver no depoimento de TB:

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 provocho desafios. Quanto as 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 a 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. Procuro usar as atividades de o programa Gestar, fazendo sempre uma avaliação dos pontos fortes, o que ficou aprendido, das dificuldades, o que não ficou esclarecido (PROFESSOR TB, 2012).

Além de observarmos que a preocupação desse educador também está centrada nos aspectos didáticos de sua *práxis*, verificamos como o contexto em que ele atua influencia na elaboração de suas estratégias. Sendo assim, tomando como base a maneira como os educadores 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 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.

Ao invés, da produção de uma profissionalidade de natureza intelectual, política e social vemos se materializar na “prática” pedagógica desses educadores uma profissionalidade de natureza “proativa”<sup>4</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. Para nós esse “tipo” de profissionalidade não contribui para que o educador reflita sobre o contexto social mais amplo.

De fato, parece está sendo produzida uma profissionalidade “proativa” na medida em que vemos nos relatos dos educadores 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 pelo contexto educacional, buscando alcançar metas que beneficiem a “sociedade do século XXI”.

Contrapondo-nos a essa perspectiva, entendemos que a profissionalidade deve desenvolver saberes profissionais que combinem princípios, habilidades e consciência do

---

<sup>4</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”.

sentido e das consequências das suas práticas pedagógicas e que deve ser formada nas exigências do ofício de ensinar, numa perspectiva menos técnica e mais humana, mais social à medida que o educador toma consciência da realidade social que está inserida a sua *práxis*. Ou seja, uma profissionalidade fundamentada na “prática pedagógica” no sentido e na dimensão da *práxis*, onde o educador deve utilizar os conhecimentos técnicos para exprimir componentes políticos e sociais através de sua atividade prática.

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

Vejo nessa proposta *um porto seguro*. Apesar de muitos colegas dizerem que é trabalhoso demais, não penso assim. Aliás, dá trabalho, mais dá retorno também. [...] isso é muito *bom para o êxito do meu fazer pedagógico* (PROFESSOR TC, 2012).

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 educadores, com atividades práticas e diversificadas relacionadas com o cotidiano do aluno* [...] (PROFESSOR TD, 2012).

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 (PROFESSOR TE, 2012).

Podemos notar que, assim como os educadores veem na esfera do processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos o principal 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, cotidianizadas, diversificadas e que despertam o interesse dos discentes, o principal ponto de apoio ao seu trabalho.

Apesar desse apoio didático enfaticamente apontado pelos educadores como principal subsídio do Programa GESTAR II, 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 educadores 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).

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

Podemos notar nos relatos supra que 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.

Nesse contexto, tem se desenvolvido uma profissionalidade centrada em habilidades *da e para* a “prática”, pautadas na improvisação e adaptação às circunstâncias (desfavoráveis) de ensino e com a ideia de autonomia docente bastante reduzida. Contrapondo a essa perspectiva de profissionalidade, Sacristán 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”.

Desse modo, também concordamos com Giroux (1997) que o processo formativo deve encarar os educadores 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.

Sendo assim, parece ser necessário assentar a formação continuada de modo a encarar os educadores 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.

#### **4. Considerações finais**

Com base nos resultados alcançados com a análise dos documentos, das diretrizes político-pedagógicas e das percepções dos educadores 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, culpabilização e 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 educadores que acabam por não perceberem sua atividade de ensino ligada a contextos histórico-sociais mais amplos, enquanto *práxis*.

A política de governo têm se mostrado de caráter assistencialista na medida em que tem oferecido o Programa para os docentes, mas sem promover mudanças estruturais, funcionais e sócio-econômicas na realidade que caracteriza o contexto sócio-educacional em que trabalham. Essa perspectiva, 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 educador a situações desfavoráveis de formação, em detrimento do desenvolvimento de uma profissionalidade autônoma, crítica e intelectual.

Nesse cenário, a proposta pedagógica do GESTAR II de Matemática mostra 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 Educação Matemática faz uso de uma perspectiva de ensino fundada numa “educação pela matemática” e que compreende a *práxis* do educador de alcance histórico e social, abordando temas que compreendem a realidade sócio-cultural em que os docentes estão inseridos. A nosso ver, uma abordagem dessa natureza indica um viés significativo na formação dos educadores 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 educador gerir esse processo de aprendizagem. Esses pressupostos acabam por representar um modelo de formação que minimiza a dimensão intelectual e política do educador e reforça a ideia da *práxis* centrada na “prática” do ensino da Matemática curricular.

A análise dos depoimentos dos educadores 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.

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

Para nós, 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.

Os relatos evidenciam um esvaziamento de *práxis* de natureza epistemológica, política e social. Ainda quando projetam uma perspectiva mais crítico-reflexiva, a ideia da *práxis* também se apresenta 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 educadores compreendem e dimensionam o nível de seu desenvolvimento profissional.

Acreditamos que melhorar esse contexto é necessário, e de maneira nenhuma queremos 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 educador e do educador da *práxis* para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, tendo como base a natureza dos resultados supra e de acordo com a aceção de *práxis* docente que fundamenta esse estudo, compreendemos 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 e intelectual dos educadores, 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 educador deve utilizar os conhecimentos técnicos para exprimir componentes políticos e sociais através de sua atividade prática.
- Rever a 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 do conhecimento dos próprios educadores, grandes conhecedores da realidade escolar. 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 - formação junto à universidade.

Finalmente, com esse estudo, acreditamos ter contribuído 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, procurando preservar a essência da natureza de *práxis* inerente ao ofício de mestre.

## 5. REFERÊNCIAS

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.

BRASIL. MEC. INEP. **IDEB do Estado da Bahia**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Consulta em 20.11.2012.

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

BRASIL. MEC. INEP. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004**. INEP. Brasília: MEC, 2005.

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

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

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.

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.

SACRISTÁN, J. GIMENO. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António 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.

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