



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO- PPG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)**



**TAMARA RIBEIRO LIMA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:**  
**SENTIDOS DE PROFESSORAS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BA**

**2019**

**TAMARA RIBEIRO LIMA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

**SENTIDOS DE PROFESSORAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Currículo e Práticas Educacionais.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nilma Margarida de Castro Crusóe

VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

2019

L711p

Lima, Tamara Ribeiro.

A prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental: sentidos de professoras. / Tamara Ribeiro Lima, 2019.

118f.

Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referências. 95 – 100.

1.Prática pedagógica. 2. Ensino fundamental – 1º ano. 3. Prática Pedagógica - Sentidos. I. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 371.113

*Catálogo na fonte:* Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890  
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

# **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:**

## **SENTIDOS DE PROFESSORAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGED/UESB, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Currículo e Práticas Educacionais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé

Aprovada em: 22 de março de 2019

### **BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé (PPGED/UESB)

Orientadora

Dra. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches (UFPE)

Examinador externo

Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza (PPGED/UESB)

Examinador interno

**VITÓRIA DA CONQUISTA-BAHIA**

2019

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às queridas mulheres que acrescentaram tanto em minha vida, guardo memórias de todo o afeto que recebi. Assim, dedico com muita alegria a cada uma de vocês esta realização. Maria da Luz Lima (*in memoriam*), Valdelice Maria de Jesus, Maria de Fatima Ribeiro Santos, Dalila Ribeiro Lima, Nilma Margarida de Castro Crusoé. A fé e força de vocês sempre foram como exemplo para mim.

## AGRADECIMENTOS

Sempre há, em qualquer fase da vida, um motivo para agradecer e a quem agradecer. Ao olhar para essa trajetória de dedicação ao mestrado, envolvo-me em gratidão a Deus, pela amizade e cuidados constantes e por Ele ter colocado em meu caminho pessoas tão gentis, tão humanas.

Começo, então, agradecendo aos céus pela rica oportunidade de ter como orientadora a professora Nilma Margarida de Castro Crusoé, sim, uma das pessoas mais gentis e humanas que já conheci. Não poderia ser outra, tinha que ser você, pois o que eu aprendi, além de toda dedicação à pesquisa científica, também se manifesta no aprender mais sobre ter compaixão. Escrever uma dissertação é um processo árduo de muitas leituras e dedicação à escrita. E para chegar ao fim desse processo, a sua orientação foi – sem dúvida – o suporte de que precisei; não só orientou, mas fez muito mais do que deveria para que eu permanecesse estudando durante o curso. Sou eternamente grata!

Agradeço a orientação das queridas professoras Ester Figueiredo e Ana Abranches, pela orientação durante esse percurso, posso afirmar que contribuíram bastante com a realização desse trabalho. Sou grata aos professores do PPGed-Uesb que, por meio das aulas, levaram-nos a ter um outro olhar ao conhecimento científico. Em especial, agradeço à brilhante professora Núbia – a maneira como se dedica ao conhecimento é inspiradora.

Às queridas colegas orientandas da professora Nilma que fizeram parte dessa fase, Janaina Silveira e Marília Brito, compartilhamos conhecimento e nos apoiamos muitas vezes na certeza que iríamos conseguir. Gratidão!

Não posso deixar de agradecer a todos os colegas da turma de 2017, especialmente, àqueles que deixaram marcas de generosidade em mim, Lucimar Franco, Sandra Meira, Rita Lee, Daiane Santana, Marília Brito, Pedro, Regina Menezes, Magna Simone e Geovania Fagundes (quase anjos!).

Aos meus pais, Maria de Fátima Ribeiro Lima e João Batista Paiva Lima, pelo amor e oração constantes. Vocês são a base da minha vida!

A minha irmã, Dalila Ribeiro, meu cunhado, Ricardo Rodrigues e meus sobrinhos, Alice, Wallace e Maria, é importante saber que posso contar sempre com o amor e apoio de vocês.

Às minhas amigas queridas, que permanecem sempre presentes, celebrando as conquistas e me apoiando nos desafios. Obrigada por torcerem por mim. Amo vocês!

## RESUMO

LIMA, Tamara Ribeiro. **A Prática Pedagógica no 1º Ano do Ensino Fundamental: sentidos de professoras.** 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2019.

A pesquisa se insere nas discussões sobre a prática pedagógica e tem como objetivo analisar sentidos atribuídos à prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental pelas professoras, e se destaca pela importância de caracterizar o pensamento docente sobre a escola e seus elementos de forma a conhecer sua atuação junto às crianças. A base metodológica está fundamentada na Fenomenologia de Alfred Schutz, pois se parte do pressuposto de que a prática pedagógica é atravessada por sentidos que nascem da relação entre os sujeitos e o mundo e guiam a ação pedagógica dos professores na escola. A investigação foi realizada no município de Vitória da Conquista, Bahia e foram entrevistadas três professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Para o levantamento dos dados, optamos por utilizar a entrevista semiestruturada, e a Análise de Conteúdo para analisá-los. Dentre os sentidos para se tornar professora, destacamos a influência familiar, materna e a relação com antigas professoras, por serem reveladoras da relação intersubjetiva como fator decisivo das escolhas profissionais. As experiências formativas descrevem a trajetória pessoal, acadêmica e profissional das professoras, cujos sentidos são construídos na relação com o contexto formativo e profissional. Sobre os elementos teóricos e pedagógicos que norteiam a prática das docentes, estes revelam sentidos marcados por uma postura reflexiva e crítica do ato de ensinar e aprender. Elas consideram o trabalho educativo formativo relevante diante da realidade social a qual se encontram os estudantes dessa instituição. Os sentidos sobre a prática pedagógica expressam uma preocupação quanto ao ensino e aprendizado, dessa maneira, o ato de ensinar se propõe a superar as dificuldades encontradas nesse processo e se manifesta na concretização da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras. Enfim, os sentidos atribuídos à prática pedagógica no ambiente escolar e nas relações dentro do contexto dessa escola elucidam a troca de experiências como base para sua organização, concretizada por meio de uma parceria entre professoras, equipe pedagógica, família e, também, com os estudantes. Nessa perspectiva, conclui-se que os sentidos atribuídos à prática pedagógica pelas professoras evidenciam que a relação com o outro torna-se elemento importante para o saber/fazer das professoras, sendo estruturada por meio das experiências que se consolidaram significativamente.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Sentidos.

## ABSTRACT

LIMA, Tamara Ribeiro. **The Pedagogical Practice in the 1st Year of Elementary School: teachers' senses.** 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2019.

This research insert itself on the discussions about pedagogical practice and aims to analyze the attributed meanings to the pedagogical practice in the first year of elementary school by the teachers, and stands out for the importance of characterizing the teacher's thinking about the school and its elements, in order to know their performance with the children. The methodological fundamental is based on Alfred Schutz's Phenomenology, because it start from the assumption that the pedagogical practice is crossed by senses that arise from the relationship between the subjects and the world and guide the teachers' pedagogical action in the school. It was accomplished in the city of Vitória da Conquista, Bahia and three teachers were interviewed, who work in the first year of elementary school. For the data collection we chose to use the semi-structured interview and the Content Analysis to analyze the data. Among the senses to become a teacher, we highlight the family, maternal and teacher influence for being revealing of the intersubjective relationship as a decisive factor of professional choices. The formative experiences describe the teachers' personal, academic and professional trajectory, whose senses are built in the relation with the formative and professional context. On the theoretical and pedagogical elements that guide the teachers practice, they reveal meanings marked by a reflexive and critical posture of teaching and learning act. They consider the formative educational work relevant facing social reality which are the students of this institution. The senses about pedagogical practice express a concern about teaching and learning, in this way, the teaching act proposes to overcome the difficulties found in this process, and manifests itself in the concretization of the pedagogical practice developed by the teachers. Finally, the meanings attributed to pedagogical practice in the school environment and in the relationships within the context of this school elucidate the exchange of experiences as a basis for its organization, materialized through a partnership among teachers, pedagogical team, family and also with students. In this perspective, it can be concluded that the meanings attributed to the pedagogical practice by the teachers show that the relationship with the other becomes an important element for the teachers' know-how, being structured through the experiences that have been significantly consolidated.

**Keywords:** Elementary school. Pedagogical practice. Senses.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Participantes da pesquisa de acordo com o tempo de profissão, formação e área de atuação profissional

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
TCLE	Termo de consentimento de livre esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 O Contexto do Ensino Fundamental I.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Perspectivas Epistemológicas.....</b>	<b>25</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>43</b>
<b>2.1 Metodologia.....</b>	<b>43</b>
<b>2.2 Local de Estudo e Participantes.....</b>	<b>48</b>
<b>2.3 Instrumentos.....</b>	<b>50</b>
<b>3 TORNAR-SE PROFESSORA.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1 Motivação inicial para ser professora.....</b>	<b>56</b>
<b>3.2 Experiência Formativa.....</b>	<b>59</b>
<b>4 PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1 Educação e Escola.....</b>	<b>62</b>
<b>4.2 Currículo e conhecimento escolar.....</b>	<b>68</b>
<b>4.3 Prática pedagógica.....</b>	<b>72</b>
<b>5 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>76</b>
<b>5.1 A prática pedagógica no ambiente escolar.....</b>	<b>76</b>
<b>5.2 A prática pedagógica e as relações no contexto educacional.....</b>	<b>81</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE - TERMO DE ADESÃO.....</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO A: RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010.....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO B: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se insere nas discussões sobre a prática pedagógica das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo analisar sentidos atribuídos à prática pedagógica. Inicialmente, considero importante destacar alguns elementos da minha experiência profissional, pessoal e acadêmica que proporcionaram reflexões e questionamentos sobre a prática pedagógica, no que se refere à sua materialização.

Durante a experiência como professora numa escola da rede particular na cidade de Vitória da Conquista (2010 - 2015), tive a oportunidade de pensar e refletir criticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem que desenvolvia em sala. Nesse meio tempo, em 2014, fiquei responsável por trabalhar com crianças de cinco anos de idade e me lembro de receber orientações quanto à prática pedagógica de ensino que deveria desenvolver. Uma das orientações incidia sobre o desenvolvimento de uma metodologia que promovesse a preparação das crianças de cinco anos para ingressarem, aos seis, no 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, no processo de alfabetização, preocupação que atravessa as transições das etapas no Ensino Fundamental.

Nesse período, eu lecionava e fazia graduação, uma busca por conhecimentos teóricos que pudessem ampliar o olhar, de forma diferenciada, sobre os desafios da prática pedagógica. É pertinente ressaltar que as disciplinas do curso de Pedagogia que discutiam Didática, Currículo e outras disciplinas que, também, enfatizavam a prática de ensino proporcionaram uma melhor articulação entre a teoria e a prática que realizava; contribuiu para a minha formação profissional. Nessa perspectiva, de articulação entre teoria e prática, Pimenta (2000, p. 49) descreve que “[...] a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a formação contextualizada. Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, [...]”.

A reflexão sobre a prática, especificadamente sobre a prática pedagógica do professor, envolve a valorização da formação e da experiência como fundamental para construção da identidade profissional, como também constitui parte essencial da sua prática pedagógica cotidiana. Desse modo, a teoria é fundamental para o processo formativo docente, sendo refletida na prática, pois, além da sua formação teórica, o professor faz uso da sua formação pessoal.

Nesse aspecto, ressalto que, para adaptar a metodologia de forma que contemplasse as questões cognitivas, física e social dos estudantes, busquei ajustar algumas experiências

personais que fizeram parte do meu desenvolvimento e proporcionaram – ao ingressar na escola aos seis anos de idade – o meu desempenho escolar de maneira prazerosa.

Destaco, portanto, que, antes de ingressar na escola, fiz parte de um ambiente de muitas histórias, pois – em minha família – meus avós e meus pais procuraram transmitir o seu conhecimento de mundo por meio de histórias, e foram várias delas que enriqueceram a minha imaginação. Assim, quando comecei a ensinar para as crianças de cinco anos de idade, busquei trazer as histórias infantis como um recurso que poderia facilitar a compreensão das crianças e estimular a ampliação do vocabulário de maneira prazerosa. O plano de aula partia das histórias como recurso principal; a estratégia seria trabalhar palavras e leituras por meio destas, como um facilitador do aprendizado. Essa estratégia realmente possibilitou que as crianças aprendessem de forma prazerosa e instigante. Desse modo, a prática pedagógica percorreu experiências pessoais e acadêmicas, pensando em oferecer um melhor aprendizado aos estudantes.

Trata-se a prática pedagógica, nessa pesquisa, como “[...] uma ação social dotada de sentidos construídos na relação indivíduo/ sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes” (CRUSOÉ, 2014, p. 96). Por essa razão, busca-se aqui analisar sentidos<sup>1</sup> que envolvem a prática pedagógica das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Com o objetivo de situar o problema de pesquisa, as razões que provocaram esse estudo, faremos uma síntese dos sentidos sobre a prática pedagógica que se evidenciam na Resolução CNE/ CEB nº 07/ 2010 do Ensino Fundamental de nove anos e que, acredita-se, norteiam as práticas dos professores que atuam nesse segmento.

### **1.1 O Contexto do Ensino Fundamental I**

A Resolução CNE/ CEB nº 07/ 2010<sup>2</sup> do Ensino Fundamental de nove anos enfatiza que o sistema de ensino deve reconhecer e valorizar as experiências do educando, sendo este o “centro do planejamento curricular”, sujeito de direito, participativo nas discussões escolares. Neste ponto, destaca-se que a escola deve proporcionar uma aprendizagem significativa, que atenda às necessidades dos estudantes, independentemente do seu contexto, tendo em vista contribuir com uma qualidade social e “dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola” (BRASIL, 2010, p. 2). As Diretrizes compreendem que a aprendizagem significativa

---

<sup>1</sup> Seu conceito será melhor trabalhado na metodologia deste trabalho.

<sup>2</sup> Ressalto que não consta na construção dessa pesquisa uma discussão referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devido o início desse trabalho ser anterior a aprovação.

deverá partir de um conhecimento capaz de contribuir na formação e no desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo, além de intervir em sua realidade social. Estabelece-se no artigo 4º, parágrafo único, que:

As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais (BRASIL, 2010, p. 01).

Essas orientações demonstram a responsabilidade atribuída aos professores e demais atores educacionais em garantir, por meio do seu trabalho, um ensino que visa reverter as várias desvantagens sociais do país. Todavia, é importante acentuar que as políticas educacionais no Brasil, desde o início da década de 1990, vêm se estruturando por meio de várias reformas de ensino, com o objetivo de reparar essas desvantagens sócio-históricas. Segundo Oliveira (2009, p. 350), “[...] ao mesmo tempo em que se espera que a educação possa promover maior mobilidade social a esses indivíduos, [...] ela é dirigida à gestão e disciplina da pobreza”. Assim, constata-se uma mescla entre os princípios que pretendem dirimir as desigualdades e os objetivos político-econômicos por trás das propostas de democratização.

Nessa perspectiva, cabe frisar que as reformas educacionais atendem às reformas do Estado, ou seja, as mudanças no âmbito escolar revelam a descentralização administrativa e financeira da gestão pública. Nesse processo de descentralização instituído pelas políticas educacionais, nota-se uma contradição, pois “ao mesmo tempo em que se observam mecanismos capazes de contribuir para a autonomia, também se pode perceber o desenvolvimento de estratégias e ferramentas de controle e regulamentação” (OLIVEIRA, 2012, p. 10). Destarte, o Estado acaba se afastando, em parte, das intervenções e ações que deveria realizar na avaliação e no financiamento da educação.

No entanto, no que diz respeito à inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o documento do Ministério da Educação (MEC) *Orientações para a inclusão das crianças de seis anos* (BRASIL, 2007) registra essa iniciativa como advinda de pesquisas as quais comprovaram que as crianças que entram mais cedo na escola têm um melhor desempenho, especialmente as das classes populares, visto que as crianças de classe média ou alta já se encontram envolvidas nesse processo educacional.

O MEC ressalta que essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa considerar as características e potencialidades da criança. Os sistemas devem

administrar uma proposta curricular capaz de assegurar a elas um maior tempo de convívio escolar, que não depende apenas do aumento de tempo na escola, mas principalmente do emprego eficaz desse tempo. Destaca-se, portanto, a necessidade de uma ação política, administrativa e pedagógica nesse processo.

Similarmente, observam-se na Resolução CNE/ CEB nº07/ 2010 orientações referentes às condições que devem nortear os sistemas de ensino, sendo referendadas como requisitos fundamentais para uma realização adequada do trabalho educativo. Assim, no título *VII Relevância dos conteúdos, integração e abordagens*, consta que:

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias (BRASIL, 2010, p.07).

Embora se observe nos documentos acima relatados a ênfase quanto aos benefícios referentes à extensão do Ensino Fundamental para o desenvolvimento da criança com o objetivo de integração e equalização social, é possível verificar, por meio de algumas pesquisas acadêmicas, as fragilidades dessa implantação nas escolas.

Em pesquisa realizada por Silva e Scaff (2010), cujo objetivo foi de analisar o processo de matrícula no Estado da Bahia e do Mato Grosso do Sul, as autoras perceberam que a preocupação dos sistemas de ensino restringiu-se em cumprir com a regulamentação da Lei 11.274/2006<sup>3</sup>, que determina a ampliação do Ensino fundamental de oito para nove anos. Segundo as autoras, todo o processo se deu de forma convencional, mesmo com a ciência do objetivo em relação à qualidade educacional. Os dados revelam que as escolas investigadas

---

<sup>3</sup> A lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabelece a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, ao se iniciar aos seis anos de idade; reorganiza os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/96.

absorveram a matrícula de forma rápida, sem considerar os ajustes materiais necessários, nem a importância da qualificação dos profissionais para atuarem nessa nova realidade.

A pesquisa de Silva (2013) descreve, também, que as modificações trazem uma complexa relação entre a proposta estabelecida e a materialização dessa política na instituição pública e privada do Estado da Bahia. A escola que apresentava condições pedagógicas e de infraestrutura já estabelecidas conseguiu receber melhor as crianças de seis anos, mas as que não as tinham permaneceram nas mesmas condições de funcionamento, isto é, a inclusão se deu de forma mecânica e burocratizada, sem uma reorganização física e pedagógica.

Nesse contexto, as condições de funcionamento das escolas reforçam uma relação desigual, em contraste com o que prevê a Resolução CNE/ CEB nº07/ 2010, no artigo 4º, § 3º, o qual estabelece como fundamento contribuir para “a erradicação da pobreza e das desigualdades, [...] que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem”. Notam-se, conforme ressaltado por Silva (2013), contradições entre o que propõem as diretrizes curriculares e a realidade prática nas instituições de ensino, visto que os sistemas se ocuparam com o ingresso das crianças no ensino obrigatório, deixando de lado o ordenamento cuidadoso do ingresso dessas crianças.

Segundo Campos (2009), muitas vezes o acolhimento dessas crianças no espaço escolar não tem levado em consideração as experiências educativas anteriores. Logo, essa passagem de transição entre um período e outro tem resultado em um rompimento brusco. Afirma-se, em seu texto que,

[...] A escola de Ensino Fundamental não só costuma tratar todos os novos alunos da mesma forma- tenham eles ou não já sido alunos nos anos anteriores- como também faz questão de reforçar as rupturas entre as duas etapas iniciais da educação básica: sinaliza-se claramente que acabou o direito á brincadeira [...] que a aprendizagem é imposta e não construída, que todos devem seguir no mesmo ritmo, independente de suas diferenças individuais, culturais ou de nível de conhecimento. (CAMPOS, 2009, p.02).

Esta realidade evidencia a falta de acompanhamento e investimento dos órgãos públicos na implantação do Ensino Fundamental, o que conseqüentemente resulta em um funcionamento desigual dos Sistemas de ensino. As ações governamentais preocuparam-se com a divulgação e regulamentação da política, mas coube a escolas e professores se adaptarem e conduzirem as mudanças necessárias.

Em relação ao ensino, a presente Resolução CNE/ CEB nº07/2010 descreve no título *II Princípios* que a base deste devem ser os princípios éticos, políticos e estéticos; norteadores das propostas curriculares e das ações pedagógicas, com o objetivo de contribuir para a

formação política e social do educando. Considera-se, portanto, a escola como um espaço formal e intencional, capaz de desenvolver uma prática social significativa, que contemple de forma diferenciada as características de cada contexto social e cultural, bem como assegurar um conhecimento comum, com o objetivo de formar o educando para a cidadania e o trabalho (BRASIL, 2010).

No título *V Currículo*, Artigo 10, reforça-se o que foi posto pela CF/ 88, Artigo 210, ao sinalizar que o currículo do Ensino Fundamental deve se articular entre a base nacional comum e a parte diversificada, complementada por cada sistema de ensino, por meio do seu Projeto Político Pedagógico. A esse respeito, no Artigo 12, os conteúdos que compõem a base nacional partem das disciplinas científicas, mas também incorporam saberes e considera “os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente do cotidiano e dos alunos” (BRASIL, 2010, p. 4).

A Resolução CNE/ CEB nº07/2010 ressalta que a escola e os sistemas de ensino devem participar da seleção dos conteúdos curriculares, na formulação do Projeto Político Pedagógico que irá compor justamente a parte diversificada do currículo, assegurando autonomia por meio de uma participação coletiva. Porém, face ao exposto, é possível identificar a intenção de controle sobre o processo educativo e, conseqüentemente, a formação social.

Os objetivos instituídos para realização de uma gestão democrática ficaram, portanto, atrelados aos procedimentos de regulamentação. Em consequência disso, o currículo do 1º ano apenas sofreu uma adaptação simplista do antigo currículo da 1ª série, com pequenas adequações metodológicas, sendo os professores responsáveis em adequar a sua prática pedagógica à nova realidade (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; CAMPOS, 2009; SILVA; SCAFF, 2010; SILVA, 2013).

Observa-se que, apesar de reconhecer o professor – no Artigo 26º, parágrafo único – “como protagonista das ações pedagógicas” (BRASIL, 2010) e enfatizar que caberá aos docentes desenvolver ações educativas que envolvam os alunos, integrando às suas experiências escolares as orientações e propostas curriculares, essas ações são desconsideradas no próprio modo como as políticas educacionais adentram os espaços escolares, pois, além de desconsiderar a participação dos professores, têm em vista atribuir uma maior responsabilidade sobre o seu trabalho.

Conforme expõe Oliveira:

Essas políticas apelam para o desempenho do corpo docente: o professor é responsável pelo sucesso ou fracasso do sistema, medido em geral pelo desempenho dos alunos. Ao fazerem essa defesa em um contexto marcado por condições desiguais e pouco propícias à realização profissional, os argumentos acabam por traduzirem-se em retóricas que oculta (ou nega) as contradições próprias das relações de trabalho presente no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 10).

Assim, é possível perceber que a condição de trabalho docente vem sendo intensificada com as demandas de responsabilização pelo desempenho do aluno, “o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação” (OLIVEIRA, 2009, p. 367). Os professores que participaram das pesquisas analisadas relataram que, durante o processo de implementação do Ensino Fundamental nas escolas, não foi levada em consideração a importância da prática pedagógica que seria realizada nos anos iniciais. Os professores foram vistos apenas como meros executores, tendo que adaptar a sua prática de acordo com a regulamentação.

Outro aspecto relacionado à responsabilização que é posta sobre o trabalho do professor se observa no título *IX Articulações e continuidade da trajetória escolar*, Artigo 33: “[...] os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios” (BRASIL, 2010, p. 10). Pontua-se também que os resultados do desempenho do aluno nas avaliações devem ser aliados à avaliação que será feita da escola e dos professores, sendo a avaliação vista como “redimensionadora da ação pedagógica”, ou seja, direcionando e redirecionando o trabalho docente (BRASIL, 2010, p. 9).

Essas avaliações externas têm sido resultado de algumas pesquisas no âmbito da educação. Segundo essas pesquisas, a pressão dos resultados avaliativos sobre a escola e especificadamente sobre o trabalho do professor tem levado alguns profissionais da educação a voltar o seu olhar mais para o currículo base do que às necessidades do contexto educativo. (NETO, 2009; BONAMINO; SOUZA, 2012; CÓSSIO, 2014; ALVES, 2014).

É importante ressaltar que a Resolução CNE/ CEB nº7/2010 – ao propor diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos – descreve que essa medida depende prioritariamente da participação do professor no projeto político pedagógico, bem como da sua eficiência em sala, por meio da sua ação. No entanto, são estabelecidos critérios de avaliações que têm grande peso sobre a prática pedagógica, redirecionando-a. Isso faz crer

que a prática pedagógica do professor tem sido descrita pela legislação com base em seus ideais político, econômico e social. Acredita-se que é preciso ouvir os professores e reconhecer que é por meio deles e demais profissionais da educação que as políticas educacionais ganham vida.

Face ao exposto, destaca-se que, apesar de a ampliação do Ensino Fundamental se constituir como um avanço no processo de universalização do ensino, sua implementação traz para o contexto educacional desafios e mudanças, pois o aumento do tempo que a criança permanece na escola depende de ações que reorganizem a estrutura da instituição, como também uma reorganização pedagógica. Aspectos acima relatados permitem estabelecer relações com algumas Tendências Pedagógicas, como a Pedagogia Tradicional, a Renovada, a Tecnicista, a Libertadora e a Crítico-social dos conteúdos, que apresentaremos a seguir com o objetivo de expor sentidos de prática pedagógica presentes na Legislação.

O modelo de ensino na Pedagogia Tradicional segue uma padronização que sustenta uma transmissão de conteúdo pautada hierarquicamente em aspectos históricos, transmitidos de geração a geração, estruturado por meio de decisões políticas, econômicas e sociais que visam transmitir aos estudantes os níveis culturais estabelecidos como essenciais para sua formação. O professor tem total autoridade e responsabilidade de transmitir os conteúdos, de maneira que haja uma mediação entre o educando e o conhecimento cultural.

O ensino, nessa perspectiva, é visto como essencial para a formação. O conhecimento que os alunos irão adquirir em sua trajetória formal educacional é estruturado por programas que exprimem os níveis culturais vistos como fundamentais. O estudante precisa adquirir com eficiência o que é proposto pelo ensino, sendo que, se o conhecimento proposto não for adquirido, o resultado irá se refletir na reprovação. Assim, avaliações passam a indicar a exatidão da reprodução do conteúdo e se houve aprendizagem (MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1994).

No entanto, o ensino que a Pedagogia Tradicional propõe configura-se de forma desvinculada dos interesses e problemas sociais. A aplicação do conteúdo não leva em consideração as especificidades dos aprendizes e o seu contexto social, bem como as suas particularidades de formação e desenvolvimento.

Precipuamente, a Pedagogia Tradicional persiste até hoje em suas diferentes formas, seja pelo processo de ensino ou na maneira como são aplicadas as avaliações escolares. Saviani (1983) descreve que essa organização dos sistemas nacionais de ensino tem como princípio a educação como direito de todos, sendo dever do Estado oferecê-la com qualidade. Cabe à escola oferecer o conhecimento sociocultural por meio de um ensino sistematizado.

De acordo com Libâneo (1994), a maneira como a prática educacional desenvolveu o ensino tradicional anula as boas intenções que se pretendiam – de, por meio dos seus métodos, transmitir a cultura geral. Sendo assim, “[...] os conhecimentos ficaram estereotipados, insossos, sem valor educativo vital, desprovidos de significados sociais, inúteis para a formação das capacidades intelectuais e para a compreensão crítica da realidade [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 65). A prática ficou reduzida a memorização e imitação.

Nota-se na Resolução que as avaliações que devem ser realizadas no contexto escolar e em nível nacional refletem práticas de avaliação tradicional, pois têm grande peso na prática pedagógica e, sobretudo, no desenvolvimento do aluno, porque devem se constituir como redimensionadoras da prática desenvolvida pelo professor (BRASIL, 2010, p. 09). O reflexo das reprovações incide no desenvolvimento dos alunos, como também, a preocupação com as reprovações e avaliações externas tende culpabilizar escolas e professores.

As discussões em torno dessa temática evidenciam que a prática de formação de professores, até o final dos anos 1960, vigorava como uma aquisição de experiências, a fim de possibilitar a formação desse professor para atuar no ensino primário, sendo denominada, por alguns autores, como “artesanal” – uma imitação de modelos. Desse modo, a prática pedagógica do professor tinha como objetivo central a transmissão do conteúdo por meio de um ensino centralizador, e não se levava em consideração o contexto social em que esse aluno estava inserido, além de não se fazer uso das vivências cotidianas e sociais para a organização do planejamento. Essa característica de atuação docente, baseada em uma imitação passiva de um modelo prático predominante, ainda permanece na didática de muitos professores nos dias atuais (PIMENTA, 2000, 2001).

Diante da reflexão realizada sobre a Pedagogia Tradicional, pode-se afirmar que o sentido de prática pedagógica se refere a uma padronização dentro dos ideais pré-fixados – assim, a prática pedagógica é uma proposta educativa de normatização.

Contraopondo-se à Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada surgiu a partir de influências de movimentos sociais e políticos do século XIX. Seu objetivo propõe um novo modelo de ensino, considerando os métodos propostos pela Pedagogia Tradicional incapazes de cumprir o propósito de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, de uma equalização social. Ou seja, a escola não estava cumprindo sua função, sendo necessária uma reorganização pedagógica.

Percebe-se que a estrutura teórica que constitui a Pedagogia Renovada é focada nas especificidades dos educandos. O método de ensino pretende oferecer um tratamento diferenciado, que respeite as características cognitivas do educando. Este é visto como sujeito

da aprendizagem, e desse modo o papel do professor nesse contexto deve considerar os estudantes, ou seja, direcionar a organização dos conteúdos e aprendizagem por meio de uma relação que valorize o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais. O mais importante é considerar as especificidades da criança no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o professor precisa criar condições favoráveis que proporcionem estímulos necessários para despertar o interesse em aprender melhor, por meio da experiência. Segundo Saviani (1983), essa maneira de compreender a educação desloca o eixo estruturado com base no intelecto para o psicológico, do professor para o estudante.

Evidencia-se, por meio dessa descrição da Pedagogia Renovada, que a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 reflete em alguns pontos o ideal dessa tendência, sobretudo por considerar o educando como centro do planejamento e por enfatizar que o trabalho educativo deve os envolver (BRASIL, 2010, p. 06). Assim, a organização pedagógica com base na atividade cognitiva do estudante visa à sua formação intelectual e autônoma. Conforme percebemos nas pesquisas analisadas, a falta de formação, de condição material, estrutura física e investimento inviabiliza os objetivos propostos pela Resolução. Logo, o que fica são alguns princípios de regulação, sem levar em conta o objetivo principal, que é o educando se desenvolver intelectual e socialmente.

Essa proposta tem se difundido nas práticas pedagógicas de muitos professores e nas propostas estabelecidas pelas políticas. É preciso ressaltar que as consequências estão ligadas ao enfraquecimento da disciplina e à despreocupação com a transmissão do conteúdo, o que manifesta um ensino empobrecido, principalmente nas escolas públicas, pois se desloca a preocupação do âmbito político para o pedagógico, desencadeando para dentro da escola preocupação maior às questões pedagógicas (MIZUKAMI, 1986; SAVIANI, 1983; LIBÂNEO, 1994).

Nota-se, portanto, na Pedagogia Renovada, o sentido de prática pedagógica sensível às diferenças, e nessa perspectiva, busca-se desenvolver as habilidades em suas singularidades, com ênfase na interação.

Em paralelo à Pedagogia Renovada, a Pedagogia Tecnicista surge como uma tendência pedagógica inspirada na teoria behaviorista e na abordagem sistêmica, com o objetivo de reorganizar o processo educativo. Ela estabelece seus princípios baseada na tecnologia educacional, por meio da racionalidade, eficiência e produtividade. Seus objetivos educacionais devem compor os padrões de comportamento.

O ensino é orientado por meio de objetivos que são fixados para transmitir o conhecimento e contribuir para o desenvolvimento do comportamento do indivíduo. O

sistema educacional pretende ou tem como finalidade promover mudanças nos indivíduos, visto que “[...] o comportamento é moldado a partir da estimulação externa, portanto o indivíduo não participa das decisões curriculares que são tomadas por um grupo do qual ele não faz parte” (MIZUKAMI, 1986, p. 28). Nesse aspecto, a escola tende a objetivos sociais, nos quais as agências controladoras da sociedade devem adotar formas de controle, de acordo com o comportamento que pretende instalar e manter no sistema social.

Segundo Saviani (1983), os métodos adotados são capazes de minimizar as interferências subjetivas, isto é, por meio da padronização do sistema de ensino, os objetivos propostos para o processo educacional são formulados regularmente e ajustados ao conteúdo e às práticas pedagógicas. Assim sendo, cabe aos professores a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, as avaliações surgem como parte integrante das próprias condições para a ocorrência da aprendizagem, pois os comportamentos dos estudantes são modelados à medida que estes têm conhecimento dos resultados obtidos de seu comportamento.

Essa tendência traz efeitos sobre o trabalho do professor, como também no aprendizado do educando, sendo relegados a uma posição de meros executores das propostas estabelecidas. Assim,

[...] na prática educativa, a orientação tecnicista se cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova que exerceu poderoso atrativo sobre educadores. Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1983, p. 26).

É possível perceber na Resolução que esses aspectos permanecem de tal maneira que o professor e o estudante não participam com autonomia. Um desses pontos está ligado à forma burocrática como muitas políticas são implantadas no ambiente escolar, sem considerar a participação dos autores educacionais, além de se desconsiderar a realidade do contexto da escola. Outro ponto são as avaliações que passam a ter maior amplitude, ou seja, os estudantes que não conseguem corresponder ao esperado são vistos como ineficientes diante do processo de ensino e das avaliações. Nessa perspectiva, as decisões especificadas do trabalho educativo continuam ligadas às exigências externas das agências educacionais e da esfera política, desconsiderando de fato a participação dos membros do processo e o contexto de cada instituição.

Diante dos pontos analisados sobre a Pedagogia Tecnicista, consideramos que o sentido de prática pedagógica visa à padronização das ações pedagógicas dentro de um sistema que regula e responsabiliza.

Em contraste, a Pedagogia Libertadora é formulada a partir do pensamento de Paulo Freire. Na Pedagogia Tradicional, o ato de educar se dava de forma passiva, entre professor e aluno, sendo este visto como um depósito de uma educação bancária. No entanto, a Pedagogia Libertadora propõe que os conteúdos e os métodos de ensino devam ser problematizados ao levar em consideração o contexto social, de modo que os professores e estudantes possam aprender com a realidade e também transformá-la, assumindo sua posição no processo cultural a partir de uma consciência crítica.

Segundo Libâneo (1994, p. 69), “o trabalho escolar não se assenta, prioritariamente, nos conteúdos de ensino já sistematizados, mas no processo de participação ativa [...] sobre questões da realidade social imediata”. Dessa forma, a metodologia busca o tema gerador e tem como objetivo explicitar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre ela. O método de ensino se baseia na associação dialógica, caracterizando a relação professor educando. O processo avaliativo consiste em uma auto-avaliação mútua e permanente da prática educativa do docente e discente.

O Sentido que se manifesta na Pedagogia Libertadora considera uma prática pedagógica social/educativa que se baseia na relação dialógica, com a finalidade de influenciar uma consciência crítica diante do contexto social. Nesse ponto, o professor e o estudante assumem um posicionamento diante da prática pedagógica, sendo igualmente ativos no processo educativo.

Paralelamente, a Pedagogia Crítico-social, com base marxista, busca direcionar a prática pedagógica criticamente. A escola deve buscar a participação do povo nas lutas sociais, “a emancipação do homem passa, também, pelo domínio do saber historicamente acumulado, sendo esta uma contribuição da escola- como instância mais desenvolvida de difusão do saber” (FREITAS, 1995, p. 28). Considera-se importante, portanto, a sistematização do ensino, sendo a problemática social fator relevante. Abaixo, segue um resumo da proposta pedagógica Histórico-crítica com base na discussão de Saviani.

a) a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e conhecendo suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto

resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 1991, p. 27 apud FREITAS, 1995, p. 27).

Nessa perspectiva, para que o estudante assimile ativamente os conteúdos escolares, faz-se necessário que as experiências socioculturais façam parte da metodologia aplicada pelo professor. A didática adquiriu um papel de grande importância para a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, pois “[...] tem como objetivo a direção do processo de ensinar, tendo em vista finalidades sócio-políticas e pedagógicas e as condições e meios formativos; tal direção converge para promover a auto-atividade dos alunos, a aprendizagem [...]” (LIBÂNEO, 1994, p. 70). A educação escolar, por meio da instrução e do ensino, possibilita que os estudantes dominem o conteúdo, de modo que sua consciência crítica seja despertada face às realidades sociais.

O sentido de prática pedagógica se caracteriza como uma prática crítica da própria realidade a partir dos conteúdos sistematizados historicamente. Assim, manifesta-se uma perspectiva direcionada para uma prática pedagógica que se expressa na própria Didática como meio de transformação social.

Nota-se que alguns princípios, fundamentos e procedimentos presentes na Resolução pretendem articular a educação à Pedagogia Libertadora, no que se refere à perspectiva de formação intelectual, social e crítica dos estudantes, que se dá por meios da sua participação nesse processo. A prática pedagógica deve se guiar, de maneira relacional, em interação com o educando.

As tendências apresentadas estabelecem seus princípios tendo em vista guiar a prática pedagógica. Evidencia-se pela análise realizada que os aspectos apresentados demonstram que há uma mescla de diferentes tendências na elaboração da Resolução CNE/CEB nº 7/2010. O processo de elaboração das propostas e da prática configura, direta ou indiretamente, aproximações a essas tendências no processo de ensino e aprendizagem. É necessário ressaltar que a inclusão dessas crianças não se configura como uma iniciativa suficiente para resolver as questões relacionadas à desigualdade social, visto que a aprendizagem, o desenvolvimento integral que respeite as especificidades desse momento da infância, e as características etárias, cognitiva e social, são negligenciados.

Diante dessas considerações, ressaltamos a relevância de se pensar os sentidos que as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental atribuem à prática pedagógica para percebermos de qual forma tais sentidos norteiam suas práticas e quais as suas implicações. Consideramos importante, também, fazer uma análise dos trabalhos acadêmicos relacionados a esta temática.

## 1.2 Perspectivas Epistemológicas

Realizamos uma busca sistemática nos anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e do EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste) sobre o tema. Escolhemos começar a partir de 2010, considerando a Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes para o Ensino Fundamental estabelecida nesse ano. Assim, delimitamo-nos entre 2010 e 2016.

As pesquisas foram selecionadas no GT 04-*Didática* e no GT 08-*Formação de Professores*. Para esta busca, foi utilizado como palavra-chave o termo *prática pedagógica*. Cinco trabalhos foram obtidos no banco de dados da ANPED, sendo estes selecionados e analisados com o objetivo de fazer um levantamento sobre a prática pedagógica e mostrar como vêm sendo realizadas as pesquisas em torno dessa temática.

No texto *A prática pedagógica de professoras da Educação Básica: entre criação e a imitação*, Silva (2010) analisa a prática docente de quatro professoras que atuam nos anos iniciais em uma escola pública do Distrito Federal em formação no curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização – PIE. O embasamento teórico dessa pesquisa parte dos autores que discutem a práxis pedagógica do professor, como Vasquez, (1977) e Freire (1998). A autora busca refletir sobre as implicações do PIE nas práticas pedagógicas dos professores, ao considerar que a formação em serviço possibilita uma articulação entre teoria e prática capaz de contribuir para a construção da identidade profissional. Ao analisar a práxis, com base em Vasquez (1977), ela apresenta vários níveis, sendo, um desses a práxis reiterativa ou imitativa e a práxis criadora reflexiva, que estrutura a prática de muitos professores. A autora pontua que:

[...] a prática reiterativa apresenta-se vinculada a regras e prescrições traçadas previamente, cujas ações são repetitivas com resultados semelhantes e previsíveis, tem por base uma prática criadora já existente, porém, em função do seu caráter imitativo e da não transformação da realidade, é considerada uma prática inferior [...] Na prática criadora ou reflexiva propõe uma sistemática reflexão sobre o trabalho pedagógico, de forma que possa tornar possível a construção de novas realidades e metodologias educativas, propondo outra forma de cognição e superando outros modelos tradicionais perpetuados ao longo da história educacional (SILVA, 2010, p. 03).

Por fim, a autora descreve a necessidade de analisar as diferentes perspectivas dessa prática docente, seja conservadora, contraditória ou criativa, pois, segundo ela, durante o processo de ensino, o docente projeta e antecipa o resultado, sendo esse ato importante para compreender os diferentes níveis da práxis pedagógica. A pesquisa parte de uma abordagem

qualitativa, sendo evidenciado que, devido aos múltiplos contextos que incidem sobre a prática pedagógica, foram constatadas mudanças de “práticas pedagógicas repetitivas para prática reflexiva, crítica”, sendo resultado de uma formação que possibilita a articulação constante entre teoria e a prática.

O trabalho de Firmino (2010) traz uma temática que discute *Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. O autor busca identificar quais possibilidades e limites dessa prática. Para alcançar os objetivos da pesquisa, o autor adota a abordagem qualitativa, tendo como procedimentos análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas, grupo focal e observação participante. O embasamento teórico também é estruturado por meio da contribuição do autor (VÁSQUEZ, 1997). Enfatiza-se que a formação pedagógico-musical está ausente na formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental – ou em muitos casos são tratados artificialmente nos cursos de pedagogia – e, conseqüentemente, reflete sobre a prática pedagógica do professor. A concepção de prática pedagógica apresentada nessa pesquisa considera a prática do professor como uma práxis social e abarca os conceitos de “prática pedagógico-musical criadora e prática pedagógico-musical reiterativa” (FIRMINO, 2010, p. 02). Na investigação, não foi encontrada, segundo o autor, uma prática que possua a característica reiterativa ou criadora, mas práticas contraditórias, pois foi possível perceber na ação dos professores que estas se aproximam tanto de uma quanto de outra.

Silva (2010) descreve *A inserção do computador na prática pedagógica do professor: formação, concepções e práticas de professores-instrutores*. Seu objetivo é compreender a formação dos professores que são responsáveis pela sala de informática nas escolas públicas municipais de Campo Grande-MS. Trata-se de uma análise qualitativa, descritivo-explicativa, sendo a análise dos dados submetida à análise do conteúdo de Bardin (1977). O embasamento teórico parte de autores que discutem a formação do professor, como Pacheco; Flores (1999), Valente (2005) e Almeida (2004). O autor enfatiza que a educação não pode desconsiderar os avanços tecnológicos e o quanto esse cenário impacta o processo de ensino e aprendizagem, pontua também que a inserção dos computadores nesse processo pressupõe o desenvolvimento na formação dos professores que lidarão constantemente com essas questões dentro do contexto escolar. Em síntese, a pesquisa discute qual a relação entre a formação e capacitação do professor na prática pedagógica, considerando o processo de reflexão que acontece em seu desenvolvimento. Porém, ao analisar de qual forma o

computador é utilizado, foi detectado que estes usos são reflexos de concepções de ensino e aprendizagem que refletem uma perspectiva tradicional.

As autoras Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2012) têm como foco discutir *Didática: práticas pedagógicas em construção*. A pesquisa possibilita compreender o processo de ensino vivido pelas professoras de Didática, bem como as relações que se manifestam no contexto da sala de aula. O embasamento teórico é estruturado por meio de Vasquez (1997) e Candau (2003). As autoras questionam qual o enfoque de Didática que tem sido privilegiado nos cursos de formação de professores. Por meio da investigação, verificou-se o distanciamento entre a realidade escolar e a atuação docente em alguns espaços de formação, em outros já foi possível perceber uma relação associativa entre teoria e prática. Essa atuação é apresentada como coerente no processo de formação dos educadores. As autoras pontuam também que o trabalho colaborativo entre as docentes contribui para fortalecer essa troca de saberes, e assim a construção do conhecimento supera a fragmentação dos saberes – por meio da abrangência.

Nesse mesmo sentido, Andrade e Ayres (2013) também questionam a Didática, levando em consideração o seu caráter instrumental no trabalho intitulado *Didática no ensino de ciências: como as concepções de ciências influenciam as práticas pedagógicas?*. Sua pesquisa é realizada a partir de uma pesquisa ação-formação, com base em levantar dados sobre a prática pedagógica que tem sido realizada por esses professores. O embasamento teórico parte dos autores Lopes (1997) e Torres e Badilho (2007). A investigação analisa quais seriam as concepções de ciência predominante no discurso dos professores de Ciências e como estariam reforçando a manutenção de uma Ciência Moderna para um novo paradigma. O “paradigma moderno, ao intervir nas instâncias escolares, teria influenciado tanto a estruturação do tempo e do espaço na escola como a forma com que é organizada a construção do saber, através da elaboração do currículo e da prática pedagógica” (ANDRADE; AYRES, 2013, p. 02). Eles enfatizam também a necessidade de usar a base da Ciência Moderna a favor das questões multiculturais. Dessa maneira, o professor poderá aliar essa transição da modernidade para a pós-modernidade a partir de uma contextualização histórico-cultural.

Os trabalhos analisados partem de uma discussão que visa considerar a prática pedagógica na relação entre teoria e prática, sendo a formação do professor um dos aspectos de maior ênfase. Em suma, eles consideram que a formação docente precisa ser mais direcionada para a prática do professor.

No banco de dados do EPENN, foram encontrados 22 trabalhos. Os textos foram analisados com o intuito de compreender como os trabalhos abordam a prática pedagógica.

Em seu texto, Silva (2011) retrata sobre *O projeto pedagógico pessoal como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica no espaço escolar*. A discussão realizada fundamenta-se nas contribuições de Perrenoud (1997), Charlot (2000), Behren (2003), Giesta (2005), Santos (2007), Souza (2009), Magalhães (2009), Burton (2009), Vigotski (2009) e Ibiapina (2008). A autora propõe uma problematização da prática pedagógica ao considerar que os professores precisam desenvolver uma atividade consciente e intencional, por meio de uma reflexão individual e coletiva. Salienta-se também que essa prática precisa ser política, comprometida com a cidadania e com a sociedade. A autora apresenta a possibilidade de um Projeto Pedagógico Pessoal como instrumento que pode contribuir para essa conquista, dentro da realidade escolar. Afirma ela que esse processo “representa exercício pessoal de reflexão e elaboração própria que contribui para a conquista de clareza sobre a prática pedagógica e combate contra ações alienadas” (SILVA, 2011, p. 08). Por fim, aponta-se que o projeto irá instigar o olhar para essa realidade educacional por meio de um diagnóstico que possa indicar conquistas e desafios, bem como problemas e possibilidades.

As autoras Velanga e Reis (2011) discutem *Educação de surdos e formação docente: angústias e desafios para a prática pedagógica*. A pesquisa de abordagem qualitativa é realizada em 06 escolas públicas de Ensino Regular e em algumas Instituições do Ensino Superior. O embasamento teórico fundamenta-se em Skliar (2010), Oliveira (2008) e Dorziat (2009). Os resultados obtidos demonstram as angústias e os desafios enfrentados pelos professores que atuam com alunos surdos, além de evidenciar as dificuldades relacionadas à formação docente destes profissionais, pois – em sua formação inicial – não tiveram uma preparação ideal acerca da educação inclusiva e, por conseguinte, da educação de surdos. Na realização desse estudo, os levantamentos dos dados demonstraram a angústia dos professores por não terem recebido a formação necessária para ensinar os alunos. As autoras salientam que “apesar do direito garantido por lei, permanência não é sinônimo de qualidade”. (VELANGA; REIS, 2011, p. 06). Considera-se, portanto que todos os atores precisam se envolver nesse processo de busca pela melhoria educacional, buscando avanços nas políticas de inclusão.

Em seu texto sobre *A utilização dos espaços não formais como contribuição para a educação científica: uma prática pedagógica (que se faz necessária)*, as autoras Cabral e Terán (2011) discutem a importância de utilizar os espaços não formais como forma de contribuir para a educação científica. O embasamento teórico parte dos autores Martín;

Barbero (2002), Alcântara; Fachín; Terán (2010), Pimenta (2002), Almeida (2003), Queiroz (2002), Schön (1992), García (1992), Zeichner (1992) e Castellar (2004). A pesquisa é realizada por meio de um levantamento bibliográfico, além de resenhas e leituras complementares. Enfatizam as autoras que os espaços não formais são relevantes para a educação científica dos alunos. Assim, segundo elas, a prática docente pode e deve ser complementada com esses espaços, a fim de potencializar o trabalho educativo, isto é, realizar atividades que envolvam conteúdos, mas em espaços não formais, propicia uma melhor integração entre as instâncias da sociedade, além de uma melhor articulação entre os conteúdos educacionais e a aplicação prática. Em suma, enfatiza-se que o professor precisa refletir criticamente sobre sua própria prática, pois, somente a partir dessa reflexão, será possível perceber as possibilidades de melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Therrien e Silveira (2011) discutem *A pesquisa na formação e na prática pedagógica do professor da educação básica: desafios e possibilidades*. O estudo tem como objetivo conhecer a importância da pesquisa para a formação do professor que atua nesse segmento. A fundamentação teórica parte de vários autores que discutem essa temática. Trata-se de uma reflexão sobre as condições e possibilidades de estes professores aliar a formação em pesquisa com a sua prática profissional. Reforça-se, portanto, que a relação teoria e prática contribui para a formação em pesquisa e traz benefícios ao ampliar a reflexão crítica do professor diante da realidade educacional. Destaca-se, porém, no estudo, a necessidade dos currículos dos cursos de licenciatura em reforçar a importância dessa atuação na formação e prática do professor, sendo muitos os benefícios desta formação na prática pedagógica, ou seja, contribui-se com o desenvolvimento de uma postura investigativa.

Claudene Souza da Silva (2011) discute *o Estudo qualitativo sobre o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM e suas repercussões nas práticas pedagógicas dos professores*. Trata-se de uma abordagem qualitativa, fundamentada teoricamente nos autores Dias Sobrinho (2003), Afonso (2005), Zanchet (2005), Apple (2006), Mészáros (2006) e outros. A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Médio da Rede Estadual, do município de Oriximiná. A autora destaca nesse estudo que as concepções de educação e de avaliação permeiam as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio. Os resultados alcançados evidenciam que o ENEM repercute diretamente no trabalho pedagógico dos professores. Sendo assim, a escola e, conseqüentemente, a prática pedagógica sofrem reflexos dessas mudanças. Salienta-se também que a formulação dessa política sobre o processo educativo traz uma série de exigências. Assim, “[...] avaliação, nesse cenário, ganhou o *status* de palavra de ordem. Tudo gira em torno da avaliação. Se o Estado precisar investir na

educação, ele vai fazê-lo a partir de parâmetros dados pelas avaliações externas” (SILVA, 2011, p. 02). Por fim, nota-se – de acordo com a análise – que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não se preocupa com as especificidades individuais, tampouco com o contexto social dos alunos.

Os autores Nunes e Ribeiro (2011) discutem *Reflexões sobre a prática pedagógica desde a formação inicial*. Apresentam eles algumas reflexões sobre a prática pedagógica a partir das experiências de estágio supervisionado. O levantamento dos dados se deu por meio de conversas interativo-provocativas, realizadas com seis alunas estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Segundo os autores, “[...] é preciso que o estudante, ainda na formação inicial, vivencie a docência para poder ter um primeiro entendimento do que é se deparar com as situações problemas da sala de aula na educação básica, identificar possíveis soluções [...]” (NUNES; RIBEIRO, 2011, p. 11). Nessa perspectiva, a prática pedagógica que se constrói de forma reflexiva rompe com prática pedagógica de rotinas e contribui para o desenvolvimento dos professores.

No texto *A especialização em mídias na educação e a prática pedagógica dos egressos*, Santana e Costa (2011) analisam a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação em algumas escolas públicas no Estado de Sergipe. Trata-se de um estudo de caso, de cunho descritivo, realizado com a participação de 23 professores egressos da primeira turma do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação, no estado de Sergipe. Os instrumentos adotados para a coleta de dados foram: análise bibliográfica, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada. O embasamento teórico parte dos autores Valente (2008), Delors (1996), Perrenoud (2005), Pinto; Costa (2008), Ruaro (2007), Rada (2004), Takahashi (2000), Matos (2004), Dede (2000), Almeida (2005), Belloni (2003), Mercado (2009) e Valente (2008). Os resultados obtidos demonstram que os professores tentam incorporar os recursos tecnológicos à prática pedagógica, mesmo diante dos desafios. As pesquisadoras destacam que se torna imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada para que haja uma melhor integração entre a formação e a prática no âmbito educacional. Reforçam elas, também, que a incorporação das tecnologias na educação trouxe vários desafios e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, a prática pedagógica precisa levar em consideração essa nova realidade. Destarte, o curso de formação contribui para que o professor se aproprie de conhecimento e competências sobre as possibilidades desses recursos tecnológicos.

Martins, Costa e Alves (2011), em *Formação docente e prática pedagógica: uma análise a partir do olhar docente*, enfatizam a necessidade de refletir sobre a formação do

professor. Para isso, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica e análise de portfólios produzidos pelos graduandos em Letras Português. A pesquisa fundamenta-se teoricamente em Nóvoa (1995), Alves (2008), Ribeiro (2010), Freire (2003; 2006), Prado (2005), Allende; Condemarín (2005), Passos (2006), Tardiff (2002), Veiga (2008) e Ribeiro (2010). A investigação evidencia que, por meio da mediação pedagógica, é possível realizar um trabalho em que o aluno se sinta participativo no processo de ensino e aprendizagem. Salienta-se que, nesse processo de mediação, o papel do professor é fundamental e, portanto, a sua atuação não pode ser resumida a mera aplicação dos conteúdos elaborados e definidos por outros, mas assumida na responsabilidade de mediador. Desse modo, a sua prática deve “favorecer a interligação entre o estudado e o vivido [...]” (MARTINS; COSTA; ALVES, 2011, p.10). Os pesquisadores reforçam a relevância de uma prática de ensino que considere a experiência dos professores, isto é, que assuma sua autonomia.

Jurandir Gonçalves Lima, em “*Descortinando*” práticas pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem do professor de história do “Liceu Piauiense” através de diários narrativos de aula, discutiu a prática pedagógica a partir das concepções de ensino e aprendizagem do professor de história que atua no Ensino Médio, levando em consideração as situações cotidianas vivenciadas pelos docentes. Os dados foram analisados a partir de entrevista e de um diário narrativo das aulas. A metodologia utilizada permitiu uma fundamentação com base na compreensão dos sujeitos da pesquisa. Segundo o autor, os resultados evidenciam que houve transformações significativas, pois o professor pode se posicionar diante do trabalho educativo. Assim, durante o processo de reflexão, notou-se – por parte do autor – uma auto-formação dos interlocutores que contribuiu para reconstrução das práticas pedagógicas. Salienta-se que, com base nos dados analisados, é nítida a necessidade do reconhecimento social e profissional do professor diante dos desafios educacionais e da realidade das escolas públicas.

No texto *Formação de professores e o uso do software livre na prática pedagógica*, os pesquisadores Oliveira, Bezerra e Santos (2011) apresentam uma análise sobre a formação dos professores do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais que possuem o Centro de Capacitação Tecnológico – Tele-educação (CCT-Ts), que tem como objetivo o uso de *software livre* na prática pedagógica. Trata-se de uma abordagem qualitativa, empregando o estudo de caso múltiplo. O embasamento teórico parte de Braslavsky (2004), Valente (2002; 2003), Almeida (2002), Cedivanes (2004), Torres (2002), Nunes (2001), Zeichner (2002), Martinez (2004), Silveira (2003), Cysneiros (1998), Mello; Oliveira (2004) e Costas (1998). A partir da investigação, eles perceberam lacunas entre a formação dos professores e o uso do

*software* livre na prática pedagógica, implicando em uma série de dificuldades. Afirmam os autores a importância de utilizar estratégias de uso das tecnologias, a fim de beneficiar o aprendizado dos alunos. Para isso, o professor precisa elaborar a prática pedagógica levando em consideração essa realidade. Destaca-se também que há omissão das políticas públicas em desenvolver processo formativo para professores que possam oferecer disponibilidade de tempo para os estudos sobre o *software* livre em suas atividades pedagógicas.

Moura e Araújo (2011), em *Ensino Fundamental de nove anos: implicações nas práticas pedagógicas dos professores*, abordam as implicações pedagógicas que desencadearam no Ensino Fundamental, a partir do ingresso das crianças de seis anos neste segmento. O estudo foi realizado em escolas da rede municipal da cidade de Teresina-Piauí. Os sujeitos da pesquisa foram sete professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na metodologia, é utilizada uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa-ação realizada junto aos professores. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e organizada por eixos temáticos. O respaldo teórico parte de Áries (1978), Kramer (2006), Brasil/MEC (2004), Del Priore (2004), Perrenoud (2002) e Nóvoa (2008). Os resultados da pesquisa revelam “[...] a necessidade de adequação tanto da escola quanto dos professores pra receberem as crianças que passaram a fazer parte do ensino obrigatório, a falta de estrutura material, pessoal e um currículo que privilegie além dos conteúdos o lúdico [...]” (MOURA; ARAÚJO, 2011). Os autores enfatizam a necessidade de garantir que a qualidade da aprendizagem seja assegurada, e para isso, a prática pedagógica não pode negligenciar as especificidades e singularidades do desenvolvimento das crianças. Pontua-se no texto a necessidade de uma política de formação continuada que oriente os professores a desenvolver sua prática diante das complexas mudanças que têm ocorrido no contexto educacional.

No artigo *Colaboração: um novo sentido para a prática pedagógica do professor*, os autores Oliveira, Cunha e Ferreira (2011) discutem a importância da colaboração para o desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz. Para isso, foi realizada uma pesquisa colaborativa numa escola pública da Rede Municipal de Ensino de Natal-RN. Os sujeitos da pesquisa são quatro professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A orientação metodológica estrutura-se com base no materialismo-histórico-dialético. A fundamentação utiliza-se de autores como Ibiapina; Ferreira (2005), Aguiar (2008), Martins (2004), Pimenta (2005), Desgagné (2007), Rosa (2003), Ferreira (2007), Liublinskaia (1979), Rubinstein (1973), Davidov (1988), Vigotski (1998), Lopes (2008) e Oliveira (2010). No texto, destacam-se a falta de valorização profissional e de investimento no processo formativo dos

professores. Enfatiza-se a necessidade de aprimoramento, tendo em vista uma formação que prepare melhor o docente para demandas e realidade do âmbito educacional. Para isso, o compartilhamento e a colaboração constituem-se como uma alternativa metodológica que possibilita olhar para o fazer pedagógico individual e coletivo de modo a redimensionar a prática pedagógica. Destarte, o professor se posiciona como pesquisador da relação constante entre a teoria e prática no processo de ensinar e aprender.

No artigo *Educação indígena Tremembé: formação docente e práticas pedagógicas*, Silva (2011) realiza uma pesquisa na escola Indígena Tremembé, de Ensino Fundamental e Médio do estado do Ceará. A metodologia utilizada tem como base a pesquisa etnográfica associada à observação participante. Realizaram-se entrevistas, rodas de conversas e participações em eventos sobre educação indígena Tremembé. A análise fundamentou-se teoricamente em Grabner (2006), Alarcão (2001), Grupioni (2003) e Munduruku (2009). A pesquisa procurou mostrar os fatos a partir do olhar dos entrevistados. Desse modo, o resultado evidencia a necessidade de compreender as experiências pedagógicas a partir da percepção dos próprios índios. Desse modo, enfatiza-se a relevância da formação docente e de práticas pedagógicas associadas ao contexto histórico dos índios, o que resulta em uma educação diferenciada que considera as peculiaridades culturais da escola analisada. Nesse contexto, os professores indígenas são protagonistas desse processo, isto é, os mediadores das relações sociais. Em suma, relata-se que uma prática pedagógica diferenciada se constitui em constante reflexão no processo de educação.

Moreira (2011), em *A formação do aluno leitor na escola: um estudo sobre as concepções dos professores e sua prática pedagógica*, tem como objetivo analisar como as concepções dos professores repercutem em sua prática pedagógica na formação do aluno leitor. O enfoque metodológico parte primeiramente de uma pesquisa-ação. A metodologia da pesquisa está voltada também para a fenomenologia hermenêutica, com o objetivo de propor uma reflexão crítica. Os instrumentos utilizados foram a observação participante e entrevistas semiestruturadas com 14 professores do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental situada em Porto Velho – Rondônia. Os aportes teóricos são fundamentados em Lajolo (2001), Soares (1986; 1999) e Yunnes (2005). O levantamento dos dados destaca problemas referentes à formação dos alunos leitores. Primeiramente, o professor sente dificuldade em formar leitores, devido à sua própria dificuldade como leitor. Outro ponto destacado demonstra a falta de estímulos por parte de gestores, coordenação e família para formação desse aluno leitor. Nesse aspecto, considera-se importante um ambiente social em que “[...] família, escola, comunidade – têm papel

essencial diante da construção do leitor [...]” (MOREIRA, 2011, p. 13). Reforça-se que, para superar essas dificuldades, é essencial uma formação inicial e continuada do professor, tendo em vista contribuir na relação entre teoria e a prática.

Oliveira, Cavalcante e Carneiro (2011) discutem, no artigo *Profissão docente: aspectos da formação e da prática pedagógica*, questões referentes à prática no contexto educativo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa. Os sujeitos da investigação são seis professores que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental em uma escola municipal, localizada em Fortaleza-CE. Para coleta de dados, foram utilizadas observações e entrevistas. O aporte teórico parte dos autores Imbernón (2002), Demo (2004) e Nóvoa (2009). Os resultados evidenciam algumas lacunas na formação docente, inicial e continuada. Uns dos aspectos se referem à falta de relação entre a teoria que é estudada e a prática da realidade escolar. Outro aspecto se refere aos desafios da prática pedagógica diante das más condições de trabalho e a ausência de uma formação que seja relevante. Esses fatores dificultam a realização de uma prática pedagógica significativa que garanta a aprendizagem. Pontua-se, portanto, que, para lutar em busca de melhorias, é preciso buscar soluções de forma coletiva, a fim de elaborar estratégias para lidar com os problemas educacionais, bem como um posicionamento político dos profissionais de educação.

No trabalho sobre *Os gêneros discursivos na prática pedagógica da oralidade e da escrita e a formação do professor*, de Silva e Muniz (2011), há uma análise da formação do professor que atua na educação básica com a língua materna. Buscou-se compreender como os professores desenvolvem a prática da oralidade e da escrita em sala de aula. O aporte teórico parte dos autores Bakhtin (2003), Marcuschi (2003), Dolz; Schneuwly (2004) Bortoni; Ricardo (2004), Antunes (2003) e Faraco (2009). No texto, enfatiza-se que a relação entre a língua oral e a escrita tem apresentado lacunas, pois o espaço pedagógico tem sido limitado. Trata-se de pensar o trabalho pedagógico com a oralidade, a fim de oportunizar aos alunos experiências com a língua oral e escrita. A prática pedagógica precisa levar em consideração os gêneros discursivos para realizar um trabalho significativo, assim a formação do professor precisa considerar esses fatores.

Cavalcante e Micotti (2011) discutem *Formação de professores alfabetizadores: fatores que atuam nas relações entre os discursos de mudanças e as práticas pedagógicas*. Os sujeitos da pesquisa são 12 professores que atuam na rede estadual de ensino do município de Porto Velho-RO. A pesquisa é realizada por uma abordagem qualitativa, que assume características de um estudo longitudinal, ao investigar os sujeitos em dois momentos distintos. Para levantamento dos dados, realizou-se entrevista semiestruturada. O

embasamento teórico parte dos autores Torres (1998), Azanha (2006) e Garcia (1999). A análise evidenciou um distanciamento entre os discursos de mudanças e as práticas pedagógicas. Em alguns casos apresentam-se aproximações e distanciamentos. Ressalta-se, portanto, a necessidade de uma formação continuada e de espaço para reflexão sobre a prática.

Santos e Santos (2011), em *A prática necessária no desenvolvimento do ensino PROEJA*, têm como objetivo refletir sobre a prática pedagógica que se desenvolve no Programa de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Fundamenta-se teoricamente nas discussões de Paulo Freire. A prática pedagógica que se desenvolve no PROEJA tem como objetivo a “superação da lógica da competência técnica sobreposta à competência humana na atuação do professor” (SANTOS; SANTOS, 2011, p.03). Enfatiza-se no texto, com base em Freire, que a prática pedagógica deve ser construída dialeticamente, no relacionamento do professor com o aluno, sendo o discente nessa perspectiva possuidor de total autonomia ao contribuir para o processo de ensino e aprendizagem com suas experiências. Assim, destaca-se que o educador e educando, à medida que se relacionam por meio do diálogo, abrem possibilidades para a troca de experiências. Desse modo, a prática pedagógica é construída e reconstruída a cada momento.

No artigo *O professor de ciências e a educação CTS: Reflexões sobre a prática pedagógica ainda necessária*, os autores Nascimento e Machado (2011) fazem uma abordagem sobre a prática pedagógica do professor de Ciências para a Educação CTS. Apresentam uma análise das interfaces entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. A investigação parte de uma pesquisa bibliográfica. Fundamentam-se teoricamente nos autores Bursztyn (2001), Santos (2005), Santos; Schnetzler (2003), Cortela (2001), Saviani (1995), Praia; Cachapuz; Gil-Pérez (2002), Cachapuz (1995), Farias (2008), Menegolla; Sant’Anna (2001), Libâneo (2001), Severino (2001) e Pimenta; Ghedin (2002). Pontua-se no texto a importância da formação contínua para o professor de Ciências centrada na prática pedagógica da educação CTS. A prática pedagógica precisa levar em consideração os aspectos da realidade social do educando para facilitar a compreensão crítica dos conteúdos, “[...] o processo de ensino e de aprendizagem em ciências da natureza deve ocorrer de forma a ensinar a compreensão do educando com relação aos impactos da ciência e tecnologia na vida social, é necessário que o professor faça uma reflexão contínua sobre sua própria prática [...]” (NASCIMENTO, MACHADO, 2011, p. 07). Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade de uma prática pedagógica contextualizada que, em conjunto com os demais professores, busque

“reconstruir e redimensionar o ensino de Ciências”, por meio de estratégias de ensino e aprendizagem que priorizem a participação dos sujeitos do conhecimento.

Todas as produções acima analisadas enfatizam a importância da formação teórica para o desenvolvimento da prática pedagógica – sobretudo uma prática crítica e reflexiva, tal qual propõe os autores que trabalham com essa concepção. A fundamentação teórica parte de autores que discutem a prática reflexiva ao considerar a sua relevância para a construção do saber, influenciando conseqüentemente o processo de ensino e aprendizagem. Foi possível verificar também a ênfase quanto à formação inicial e continuada do professor, sendo apresentada como fundamental a articulação entre teoria e prática para a formação instrumental, intelectual e crítica do docente.

No site do EPEN, encontramos em 2013 no GT-08, *Formação de Professores*, dois trabalhos sobre a prática pedagógica, e nada no GT-04, *Didática*.

As autoras Batista e Nascimento (2013) discutem o tema: *Professores do ensino jurídico: formação e prática pedagógica* e têm como objetivo analisar a formação e prática pedagógica dos professores. Trata-se de uma abordagem qualitativa, em que se utilizou a entrevista semiestruturada e entrevista autobiográfica para coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa são três professores do curso de Bacharelado de Direito de uma Instituição do Ensino Superior, da rede privada, localizada na cidade de Teresina-PI. O aporte teórico parte de autores que sustentam a importância de uma prática reflexiva, como Freire (1987), Zeichner (1993), Pimenta; Anastasiou (2005), Schön (1992, 2000), Rosemberg (2002), Cunha (2005), Brito (2007), Vasconcelos (2000) e Imbernón (2000). Por meio da autobiografia realizada com os sujeitos da pesquisa, as autoras afirmam que foi possível conhecer a trajetória pessoal e profissional do professor e compreender melhor a prática pedagógica. O propósito por meio dessa discussão consiste em trazer a reflexão sobre a “[...] a formação de novos bacharéis, críticos, reflexivos, condizentes com as necessidades da realidade em que estão inseridos [...]” (BATISTA; NASCIMENTO, 2013, p. 03). O estudo evidencia que, apesar da carência na formação pedagógica, os professores buscam constantemente a formação. Nesse aspecto, pontua-se que a formação contribui para o aprimoramento da prática pedagógica e das práticas avaliativas, ajudando a superar a racionalidade técnica.

O resultado apresentado por Guimarães e Santiago (2011), ao analisarem *A compreensão sobre a prática pedagógica nas pesquisas veiculadas nos encontros de pesquisas em educação do Norte e Nordeste*, ajuda-nos a entender como as discussões nos anais do EPEN (entre 2001-2011) conceituam a prática pedagógica. Segundo os autores, a análise apurada dos trabalhos evidenciou que:

[...] a compreensão de prática pedagógica veiculada nos trabalhos do EPENN, no período de 2001-2011, revela ser ela uma prática pedagógica docente e/ou educativa, humana por isso social e relacional, com intencionalidade formativa, tendo a instituição como influenciadora e espaço de sua efetivação. Uma prática orientada teoricamente, que tem como principal objetivo garantir a efetivação do ensino e aprendizagem nos diversos níveis e contextos formativos (GUIMARÃES; SANTIAGO, 2011, p.17).

O aporte teórico fundamenta-se em Souza (2009), Santiago (2006), Freire (1997, 2001) e Vasquez (1977). A análise documental realizada pelos autores revelou ser a prática pedagógica compreendida por diferentes formas. Os autores destacam, com base em Souza (2009), que a prática pedagógica como uma atividade social, assentada numa relação teórica com a prática, é interventora da realidade social. Nessa perspectiva, enfatiza-se a necessidade da articulação teoria e prática como direcionadora da prática pedagógica. Assim,

[...] a prática pedagógica como sendo constituída, dentre outras coisas, de um movimento permanente que provoca a interação entre sujeitos sociais, situados num contexto que influencia a prática pedagógica intencional e por ela é influenciado, sendo espaço de construção e materialização de um projeto pedagógico curricular, impregnado de construções culturais, articulado através de práticas docentes, discentes, gestoras, dentre outras, com vistas a humanização de cada um (GUIMARÃES; SANTIAGO, 2011, p.12).

Compreendem os autores que a formação se constitui como parte essencial para uma prática reflexiva, pois, a partir da articulação entre teoria e prática, é possível uma constante “transformação do saber em um saber crítico”. Por fim, ressalta-se que a prática pedagógica envolve múltipla dimensão pessoal e profissional e que as pesquisas em torno da prática evidenciam essa complexidade da atividade docente. Sendo assim, são vários os termos apresentados. Diante da constatação das autoras nesse trabalho de análise sobre as pesquisas que discutem a prática pedagógica no banco de dados do EPEN, no período de 2001-2011, é possível afirmar que textos analisados acima neste trabalho dissertativo que abrangem pesquisas tanto de ANPED quanto EPEN, entre 2010-2016, seguem a mesma perspectiva de compreensão sobre a prática pedagógica.

Haja vista que não encontramos nenhum trabalho no GT-04, *Didática*, e GT-08, *Formação de Professores*, que apresentasse um aporte teórico que articulasse melhor com a Fenomenologia social de Alfred Schutz, buscamos então – no GT-07, *Educação de Crianças de 0 a 6 Anos* – algum trabalho que se aproximasse do que intentamos realizar teoricamente aqui. Encontramos apenas quatro trabalhos, sendo três em 2011 e um em 2013.

Nesse enfoque, o trabalho *Prática pedagógica na educação infantil a sexualidade das crianças em foco*, de Costa, Lopes e Oliveira (2011), parte de uma análise mais ampla que envolve estudo bibliográfico, análise documental e entrevistas semiestruturadas, realizadas com cinco professoras que atuam na Educação Infantil da rede pública e privada de Natal e da Grande Natal-RN. O embasamento teórico parte de autores como Foucault (1982), Kupfer (1985), Aberastury (1989), Palacios (1992), Hidalgo (1995), Freud (1995), Cifali (1996), Imbert (1998), Morgado (2000), Felipe (2001), Shirahige (2001), Higa (2004), Speller (2004), Louro (2007), entre outros. A partir da análise, compreende-se a sexualidade como uma prática humana, sendo uma construção histórica que está em constante transformação. Dessa forma, afirma-se que a prática pedagógica na Educação Infantil perpassa múltiplos desafios, os quais precisam ser enfrentados pelos educadores.

Os autores Rezende e Machado discutem sobre *Educação infantil no período noturno: a prática pedagógica em contexto de vulnerabilidade social*. Apresentam resultados parciais de uma pesquisa em andamento, desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Curitiba. O centro tem a finalidade de realizar atendimento noturno às crianças em situação de vulnerabilidade social. Para embasar a discussão, os autores partem de Kuhlmann Jr. (2000, 2007), Kramer (1989, 2011), Oliveira (2005), Martins (1989), Freire (1996) e Rodrigues (1986). A pesquisa revela que a “conscientização passa a ser a palavra-chave no processo de mudança e transformação da prática pedagógica. Consciente de seu papel, o educador torna-se capaz de contribuir para trazer à consciência também aos seus interlocutores”. Conclui-se, portanto, que a prática pedagógica realizada pelos educadores na instituição tem contribuído, significativamente, para auxiliar as famílias no sentido de segurança e cuidado das crianças.

Encontramos no trabalho de Maria Socorro Silva (2011) uma discussão de aporte teórico sócio-interacionista conjugada a uma metodologia qualitativa, por meio de um estudo de casos múltiplos, que têm como título *Práticas pedagógicas e desenvolvimento sociocognitivo: pegue a chavinha e tranque a boquinha*. Nesse trabalho que resulta da sua dissertação no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, a autora procura apresentar a relação que há entre o trabalho pedagógico e o desenvolvimento cognitivo. Desse modo, afirma que “a capacidade de negociar, discordar, colaborar com o pensamento do outro, completando a idéia ou corrigindo-a, apoiar-se em um membro do grupo [...] e outro fatores favorece a socialização das crianças [...]”. Assim, ela investiga o papel da literatura infantil no uso da linguagem oral em crianças de três anos de idade, de três instituições de Educação Infantil, sendo duas da rede pública e uma da rede privada, da cidade

de Fortaleza-CE. Discorre-se a discussão com base nos autores Marcuschi (2001), Travaglia (2005), Tarallo (1985), Bagno (1999), Bakhtin (1986), Wallon (1981), Vigotsky (1998), Bogdan; Biklen (1994) e Triviños (1997). Ficou evidenciado no trabalho, segundo a autora, que

o desenvolvimento sociocognitivo das crianças relaciona-se não só a prática pedagógica com a literatura infantil, mas ao contexto social mais amplo, as relações familiares, a uma prática pedagógica que atenda às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em todos os aspectos, o que implica na formação de professores, ambiente e materiais adequados em qualidade suficiente para as crianças. (SILVA, 2011, p. 11)

A importância desse envolvimento para o desenvolvimento cognitivo das crianças favorece a capacidade de expressar, negociar, falar e ouvir, colocando-se diante do outro numa perspectiva “que vai além do deciframento do código, a compreensão das funções e dos usos da leitura e da escrita – o letramento”. É necessário ressaltar que o aporte teórico da pesquisa acima apresentada discutiu a prática pedagógica a partir de uma perspectiva relacional, em que a interação entre os sujeitos acrescenta a ele conhecimento. Dessa forma, o trabalho revela que existe uma interação entre as crianças e o meio educacional, por meio da linguagem, e isso possibilita que haja uma socialização – logo, uma troca de saberes.

Por fim, no texto *Educação Infantil: a interação entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica*, de Menezes (2011), é apresentado um recorte da pesquisa de doutorado realizada em duas instituições de educação infantil em um município da Bahia. A pesquisa tem o objetivo de compreender a interseção entre as políticas públicas, a gestão das instituições e a prática pedagógica de educação infantil, por meio de uma abordagem qualitativa, fundamentada na abordagem fenomenológica e no método etnográfico. A autora utiliza o estudo de caso e os dispositivos da observação direta, entrevista e grupo focal, sendo o aporte teórico os autores Barroso (2008), Comenius (2006), Dewey (2007), Oliveira (2007), Rousseau (2004) e Zenker (2004) entre outros. Participaram da pesquisa todos os professores, direção e coordenação, na Secretaria de Educação do município e no Conselho Municipal de Educação. É sinalizado no texto que falta uma interação entre a escola e a comunidade escolar, ao se enfatizar que:

a prática pedagógica da maioria dos professores é individual e desarticulada da prática dos seus pares, da família e da comunidade comprometendo a relação interna da instituição e, também, externa. O Conselho Escolar, quando constituído, não tem atuação positiva no processo decisório da instituição, existe apenas para cumprir as exigências legais (MENEZES, 2011, p. 02).

Os dados da pesquisa revelam que construir uma gestão democrática configura-se como um desafio para as escolas, sobretudo para as instituições de educação infantil, porém, enaltecem que essa gestão é a “mola propulsora” responsável em superar os conflitos e auxiliar em estabelecer segurança nas relações de confiança mútua entre os atores educacionais envolvidos no processo. Ressalta-se que existe na instituição pesquisada uma conexão entre a forma de gestão da educação infantil prevista nas políticas públicas em vigor e a qualidade do processo pedagógico das crianças. Contudo, sobre a prática pedagógica, Barreto afirma que – de acordo com as falas analisadas – observaram-se as influências das práticas dos grandes educadores históricos e contemporâneos no trabalho pedagógico dos professores e enfatiza que “compete não apenas deter o conhecimento, mas ser um agente de transformação, pensador da educação infantil, ator do processo educativo das crianças e orientador da aprendizagem” (MENEZES, 2011, p. 11).

Ao considerar esses estudos sobre a prática pedagógica no banco de dados da ANPED e EPEN, podemos perceber que essas discussões, muitas vezes, apresentam-se restritas à formação docente – por meio de uma postura reflexiva do educador e dos atores educacionais envolvidos no processo de análise –, de forma que o tema fica restrito às questões relacionadas à ação docente no contexto da sala de aula, descartando-se, portanto, o aspecto amplo e relacional que tem a prática pedagógica em sua totalidade. Sobre o conceito de prática pedagógica,

o caráter da prática pedagógica: a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na; b) pressupõe um coletivo composto por adesão/negociação ou imposição; c) expressam interesses implícitos ou disfarçados; d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas; e) condicionam e instituem as práticas docentes. Pode-se dizer que as práticas docentes não se transformam de dentro da sala de aula para fora, mas ao contrário: pelas práticas pedagógicas, as práticas docentes podem ser transformadas, para melhor ou para pior. A sala de aula organiza-se pela teia de práticas pedagógicas que envolve e com ela dialoga (FRANCO, 2012, p. 159).

Tendo em vista essa compreensão, da qual comungamos do mesmo entendimento, afirmamos com base nos autores supracitados que a prática pedagógica precisa ser entendida como *práxis*, visto que esta é uma ação coletiva em que os atores educacionais que compõem a o ambiente escolar agem intencionalmente para atender as demandas educativas e sociais. O desenvolvimento da prática pedagógica, portanto, perpassa conhecimentos, formações, valores e crenças vivenciadas pelo professor, o que elucidada sua característica intersubjetiva. (FRANCO, 2012).

Dessa forma, os trabalhos em torno da prática pedagógica veiculados no repositório de ANPED e EPEN, no período de 2010-2016, evidenciam que a prática pedagógica é pesquisada em diferentes perspectivas. A ênfase maior dessas pesquisas contempla a relevância da prática pedagógica constituir-se como uma prática social, por meio da prática de ensino. Nesse sentido, Saviani (1944, p. 86) pontua que “[...] a relação pedagógica tem na prática social o seu ponto de partida e seu ponto de chegada [...]”.

Nesse aspecto, as pesquisas apresentam elementos mais próximos da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia Renovada, ao enfatizarem que a aprendizagem escolar deve considerar o contexto social do educando ao desenvolver uma prática humanizadora, como também atribuem ao professor o papel fundamental de orientar a aprendizagem do estudante, sendo este o centro do planejamento escolar (LIBÂNEO, 1994). Os trabalhos apresentam um sentido de prática pedagógica intencional, pois é por meio da ação no âmbito escolar que as transformações que se pretendem socialmente podem ser alcançadas. Evidencia-se uma compreensão de prática em seu processo de construção e/ou reconstrução a partir da formação e ação.

Face ao exposto, é preciso acentuar que – entre os anos 1980-1990 – amplia-se o debate em torno da epistemologia da didática, da pedagogia e das ciências da educação, devido às crescentes transformações na sociedade concernente ao mercado de trabalho. Os avanços tecnológicos, além da universalização do ensino, questões políticas, econômicas e sociais, incidem fortemente na escola, como também sobre o trabalho do professor. A partir dessa realidade, diferentes países começam a estabelecer medidas, como investir em formação e desenvolvimento profissional dos professores.

Ao longo da década de 1980, as produções teóricas dos educadores vão expressar tentativas de dar conta da nova realidade social, em que o aluno e a prática social devem ser considerados elementos primordiais da prática pedagógica. Muitos estudos e pesquisas centrados na prática pedagógica das escolas, sobretudo de 1º grau, desenvolvem alternativas para o ensino voltadas para lógicas, os interesses e as necessidades práticas das classes trabalhadoras (MARTINS, 2012).

As investigações qualitativas que demandaram dessas pesquisas começam a pensar a realidade do ensino e da prática pedagógica do professor a partir da situação cotidiana na relação de ensino-aprendizagem, pois as mudanças que desencadearam socialmente “trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento” (LIBÂNEO, 2011, p. 76). Nesse contexto social, “uma re-significação da didática emerge da investigação sobre o ensino como prática social viva, nos contextos sociais e

institucionais nos quais ocorre” (PIMENTA, 2000, p. 19). Surgem várias discussões sobre a epistemologia da didática, da pedagogia e das ciências da educação para atividade docente enquanto prática social. Segundo Pimenta (2010, p. 21), essas novas concepções de didática consolidam uma ressignificação da prática com base em um “triângulo didático em situação, ou seja, os contextos sócio-teóricos/históricos nos quais a prática ocorre”.

Nesse sentido, Libâneo (1994) ressalta que a atividade profissional do professor reflete um compromisso com a sociedade, sendo responsabilidade docente pensar o seu plano e também suas ações, tendo em vista contribuir para a formação cultural e científica do aluno. De modo similar, Franco (2016, p. 541) pontua que “a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação”. Assim, a prática pedagógica precisa ser direcionada por uma intencionalidade, que tem como objetivo intervir na realidade social.

Diante disso, entendemos que a justificativa para a escolha do tema *A prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental: sentidos de professoras* partiu da experiência como docente e das inquietações acima apresentadas ao analisar a Resolução CNE/CEB nº07/2010, e as discussões em torno da prática pedagógica nos anais da ANPED e EPEN. Embora, considerando a relevância acadêmica e social das pesquisas analisadas neste trabalho, entende-se que é necessário investigar os sentidos que as professoras atribuem à prática pedagógica, pois esses sentidos perpassam por todas as experiências que vivenciam e refletem na intencionalidade da sua ação.

Assim, esta pesquisa tem o seguinte questionamento: *Quais sentidos de práticas pedagógicas são revelados via narrativa das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental?*.

O objetivo central deste estudo é *analisar os sentidos atribuídos à prática pedagógica, pelas professoras no 1º ano do Ensino Fundamental*. Delimitamos os seguintes objetivos específicos: *caracterizar os sentidos atribuídos a prática pedagógica, pelas professoras, no 1º ano do Ensino Fundamental; Comparar os diferentes sentidos atribuídos a prática pedagógica, identificando aproximações e diferenças*.

## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste tópico, descrevemos os princípios teóricos e metodológicos que guiam este trabalho. Apresentamos também o local de pesquisa e os informantes que dão voz à pesquisa. Para isso, descrevemos os instrumentos e procedimentos para análise dos dados.

### 2.1 Metodologia

A metodologia que guia esta investigação fundamenta-se na fenomenologia sociológica de Alfred Schutz, influenciada por Edmund Husserl e pelo teórico Max Weber. Utilizamos os conceitos de: *sentido*, *experiência* e *motivação* que o teórico discute, a fim de compreender o sentido que o professor atribui à sua prática pedagógica.

Bogdan e Biklen (1994, p. 54) pontuam que essa perspectiva tem o objetivo de compreender os sujeitos informantes, levando em consideração os “pontos de vista em suas ações e interpretações sobre a vida”. Desse modo, para compreender o ponto de vista de cada professor, preservando sua singularidade, consideramos importante fundamentar teoricamente este estudo nos princípios fenomenológicos de Schutz, por meio de uma abordagem qualitativa. Entende-se que é necessário investigar os sentidos que o professor atribui à prática pedagógica, pois estes perpassam por todas as experiências que se vivenciam e se refletem na intencionalidade da sua ação.

Para entendermos melhor como os professores atribuem sentido à sua prática pedagógica, utilizamos uma orientação metodológica qualitativa, que nos permite compreender os participantes da pesquisa em sua subjetividade e intersubjetividade, valorizando os significados. De acordo com Minayo (2014),

Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação [...] Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias (MINAYO, 2014, p. 57).

A abordagem qualitativa possibilita entender os sentidos dos professores de forma minuciosa por meio da entrevista semiestruturada. Segundo Amado (2014, p. 41), nessa perspectiva, “procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos

investigados [...] procuram-se os fenômenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem [...].”

Assim, as técnicas metodológicas da abordagem qualitativa permitem trabalhar com “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2010, p. 14). Durante a pesquisa, a abordagem possibilitou estar mais próximo dos entrevistados e compreender via narrativa o sentido de prática pedagógica.

A fenomenologia sociológica enfatiza que os sujeitos vivenciam suas experiências no mundo da vida na relação *face a face* em intersubjetividade com os outros (MINAYO, 2014). Sob esse prisma, para Schutz (1979, apud Minayo, 2014, p. 144), “[...] o mundo da vida apresenta-se [...] nas tipificações sendo construída pelos próprios autores sociais, que expressam suas relevâncias ao classificar a realidade”. O mundo “tanto físico quanto sociocultural” é experienciado como um mundo típico, isto é, os objetos que existem são caracterizados como algo que sabemos reconhecer (SCHUTZ, 2012, p. 133). Essas tipificações não são fixas, mas são construídas pelos sujeitos na própria realidade social em intersubjetividade com seus semelhantes.

Schutz (2012) descreve que as experiências possibilitam uma compreensão do mundo exterior e permitem reconhecer e identificar os objetos, isto é, interpretar o mundo em suas tipificações. Contudo, o conhecimento que formamos sobre as tipificações pode ser generalizado ou pode partir de uma compreensão própria que formamos sobre o objeto, a partir do modo como vivenciamos as experiências. Sendo assim, “[...] o conhecimento dessas tipificações e de seu uso adequado é elemento inseparável da herança sociocultural transmitidas às crianças nascidas no grupo por seus pais e professores [...] ele é, portanto, socialmente derivado (SCHUTZ, 2012, p. 133).

Nessa perspectiva, compreender os sentidos sobre prática pedagógica, por meio dos professores, é de grande relevância para as pesquisas acadêmicas, pois os modelos de tipificação permitem entender os significados da realidade social. Na fenomenologia sociológica, as informações colhidas em campo, através da pesquisa, já vêm estruturadas, ou seja, interpretadas pelas professoras que vivenciam essa realidade e dela constroem suas motivações. Essa interpretação é vista na fenomenologia como *construtos de primeira potência*, elaborados por pessoas ou grupos que transmitem as suas significações sobre o mundo.

Schutz (1982, apud Minayo, 2010, p. 145) salienta que “[...] as expressões dessa realidade, ainda que transmitida em ideias vagas, fragmentadas ou imbuídas de emoção e de ambigüidade são informações preciosas para os pesquisadores sociais”. Contudo, o trabalho do pesquisador é um “construto de segunda potência”, cabe a ele compreender e revelar os sentidos implícitos presentes no conhecimento de primeira ordem (MINAYO, 2010).

Ao agir sobre o mundo da vida, o homem faz isso conscientemente, ou seja, ele experiencia a realidade mediante uma atitude natural, logo, este *mundo da vida* deve ser considerado

[...] como um mundo intersubjetivo que já existia muito antes do nosso nascimento, que já foi experimentado e interpretado por outros, nossos antecessores como um mundo organizado. Toda interpretação sobre esse mundo é baseada sobre um estoque de experiência prévia a seu respeito, nossas experiências e aquelas transmitidas a nos por nossos pais e professores que, sob a forma de um “conhecimento à mão”, opera como um esquema de referência (SCHUTZ, 2012, p. 84).

Assim sendo, movemo-nos no mundo da vida de forma consciente, sobre ele agimos e, também, resistimos, sendo este o meio de nossas ações e interações. Entretanto, “nós não somos apenas centro de espontaneidade agindo no mundo e operando transformações nele, mas somos também meros receptores passivos de eventos que estão fora de nosso controle e que ocorrem sem nossa interferência” (SCHUTZ, 2012, p. 127). O conceito de experiência fundamentado nas palavras de Schutz (2012, p. 84) considera, portanto, que nos adaptamos e vivenciamos subjetivamente o mundo, contudo, compartilhamos e interpretamos este mundo como sendo intersubjetivo, que se move de forma histórica. Com base em Schutz, para compreender a realidade, devemos considerar alguns conceitos, sendo,

[...] situação [...] que significa o lugar que alguém ocupa na sociedade, o papel que desempenha e suas posições ético religiosas, intelectuais e políticas [...] experiência bibliográfica, lembrando que uma pessoa está situada biograficamente no mundo da vida e é nesse contexto que pensa, sente e age. [...] estoque do conhecimento, expressão que diz respeito à sedimentação das experiências e situações vivenciadas, a partir das quais o ator social interpreta o mundo e pauta a sua ação [...]” (SCHUTZ, 1971 apud MINAYO, 2014, p. 146).

Os sentidos que o professor atribui à prática pedagógica perpassam todos estes conceitos, sendo o conhecimento gerado dessa vivência diferenciado, pois as experiências incidem sobre a realidade de acordo com a *bagagem biográfica e reflexiva das pessoas*. Nesse caso, Schutz (1971, apud Minayo, 2010, p. 146) descreve dois pontos fundamentais, o de *relevância* e o de *estrutura de relevância*, que diz respeito à importância em que os objetos e contextos vão se estruturando em suas ações, conforme a bagagem de conhecimento e a

situação biográfica. De acordo com o autor, dizer que um indivíduo está em uma situação biograficamente determinada é considerar que este possui em sua história a base que consolida todas as suas experiências. Nesse caso, tais experiências estão sedimentadas em seu estoque de conhecimento, sendo por ele acessado como um “esquema interpretativo de suas experiências passadas e presentes, e também determina sua antecipação das coisas que estão por vir” (SCHUTZ, 2012, p. 86). Em suma, o conhecimento que o indivíduo constrói em intersubjetividade não se dá de forma mecânica, pois, em interação com o mundo, agimos sobre ele, logo, não vivemos de forma pacífica e completamente natural (SCHUTZ, 2012).

A relação vivenciada no cotidiano escolar está envolvida de intersubjetividade que fundamenta a prática pedagógica e resulta em uma confluência de significações da própria realidade. Nesse aspecto, cada ator social traz consigo essa *bagagem de conhecimento*. Segundo Schutz (1971, apud Minayo, 2010, p. 147) todos os atores sociais recebem a maior parte do seu conhecimento da sua visão de mundo em relação com seus semelhantes durante a sua vida. Essas experiências constituem sua subjetividade “de tal forma que seu saber vai do ‘familiar’ ao ‘anônimo’”. Ao realizar a prática pedagógica, entendemos que esta está envolvida em uma construção de significados que perpassa toda a intersubjetividade dos professores, logo, suas intenções e motivações são influenciadas por esses fatores.

Bogdan e Biklen (1994, p.54), com base em Geertz, ressaltam que as experiências são influências das relações intersubjetivas. Assim, “a realidade é o significado das nossas experiências” sendo construído socialmente. As experiências que vivenciam no mundo da vida estão em constante fluxo; ao vivenciar o mundo da vida em seus valores, crenças e ações, os sujeitos vão vivenciando esse fluxo em intersubjetividade. Portanto, para obter as informações dos participantes da pesquisa, é preciso propor, por meio da entrevista, um ato de rememoração que permita olhar para as experiências passadas e descrever conforme a sua relevância os sentidos que atribue (AMADO, 2014).

Como foi colocado, a experiência é contínua e por isso se desenvolve dentro do fluxo da vida, sendo necessária atitude de rememoração que “[...] coloca a experiência fora do fluxo irreversível da duração e assim modifica a consciência, tornando-a memória” (SCHUTZ, 2012, p. 74). Essa rememoração em que os entrevistados da pesquisa são direcionados por meio da entrevista lhes permite que acessem a memória, transmitindo o conhecimento das experiências que consolidaram de forma significativa.

Schutz (2012, p. 74) afirma que é preciso um “ato de atenção reflexiva” para que os sujeitos interrompam o fluxo contínuo das suas experiências e se coloquem fora do fluxo, sendo esse ato de reflexão de grande importância para a pesquisa, por proporcionar que os

professores, ao olhar para as suas experiências significativas, transmitam o que realmente as estruturou e estruturam, guiando a sua prática pedagógica. Assim,

[...] quando por um ato de reflexão eu volto minha atenção para a minha experiência de vida, eu já não estou mais no fluxo da pura duração, eu não estou mais simplesmente vivendo dentro daquele fluxo. As experiências são aprendidas, distinguidas, colocadas em relevo, diferenciadas umas das outras; as experiências que se constituíam enquanto fases durante o fluxo da duração agora se tornam objetos da atenção enquanto experiências constituídas [...] (SCHUTZ, 2012, p. 76).

Dessa maneira, compreender o que significam determinadas experiências vividas pelos professores, por meio do seu olhar reflexivo, possibilita interpretar as intencionalidades presentes em sua prática pedagógica (SCHUTZ, 2012).

O conceito de motivação trabalhado por Schutz descreve que o termo *motivo* se apresenta por meio de dois diferentes conceitos, sendo o *motivo com-a-finalidade-de* e o *motivo porque*. Assim,

[...] os motivos “com-a-finalidade-de” referem-se à atitude do ator que está vivenciando o processo da ação em curso. Trata-se, portanto, de uma categoria essencialmente subjetiva que se revela ao observador somente se ele indagar ao ator sobre o significado que ele próprio concedeu a sua ação. Porém, o motivo “porque” genuíno, como vimos, é uma categoria objetiva acessível ao observador, que precisa reconstruir a atitude do ator a partir do ato realizado ou, mais precisamente, a partir do estado de coisas realizado no mundo exterior a partir de sua ação (SCHUTZ, 2012, p. 143).

A motivação da ação humana – nesse caso, a motivação do professor – evidencia as suas finalidades em seus atos, sendo essa motivação construída em suas experiências significativas (SCHUTZ, 2012). Nessa postura de compreensão, o conceito de motivação se refere a um significado subjetivo que leva em consideração a experiência do ator que vive a experiência em curso. De acordo com Schutz (2012),

[...] o motivo diz respeito àquilo que ele realmente pretende com sua ação, e este é sempre um motivo ‘com-a-finalidade-de’, uma intenção de tornar real o estado de coisas projetados, obter o fim preconcebido. Enquanto o ator está executando a ação, ele não tem em mente seus motivos ‘porque’. Somente depois que a ação tiver sido realizada, quando - segundo a terminologia aqui sugerida - ela se tornou um ato, ele pode voltar-se para a sua ação passada como um observador de si mesmo e investigar em virtude de quais circunstâncias ele foi impelido a fazer o que fez (SCHUTZ, 2012, p. 142).

Conforme ressaltado, ao se voltar para sua ação passada, a fim de compreendê-la, é necessário um olhar retrospectivo. Destarte, este é um propósito desta pesquisa – por meio da

entrevista semiestruturada, possibilitar que o professor, ao voltar o seu olhar de maneira retrospectiva e reflexiva as experiências passadas que se constituíram significativas possa analisar a si mesmo e, assim, compreender os seus sentidos em relação à prática pedagógica.

Dessa forma, as professoras entrevistadas têm total autonomia em expressar o seu entendimento sobre a realidade que vivenciam, porquanto a fenomenologia, segundo Schutz, não questiona essa interpretação do senso comum, mas o nosso olhar como pesquisador nesse processo de compreensão está voltado para os significados que o professor atribui a essa realidade. O “significado é meramente uma operação de intencionalidade que, não obstante, só se torna visível através do olhar reflexivo” (SCHUTZ, 1993, p. 82 apud AMADO, 2014).

A perspectiva fenomenológica permite uma compreensão do mundo da vida pelas professoras que nele vivenciam suas experiências de forma intersubjetiva. Ao se expressar por meio da linguagem essa realidade que vivencia, é possível compreender a singularidade de cada indivíduo evidenciada em suas diferenças e aproximações. Cabe ressaltar a importância dessa perspectiva teórico-metodológica para trazer ao campo acadêmico a voz dos atores educacionais que estão envolvidos cotidianamente com todo o âmbito escolar. No item seguinte, apresentaremos o campo empírico dessa pesquisa e os sujeitos participantes.

## **2.2 Local de Estudo e Participantes**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Vitória da Conquista-BA. O município tem sua extensão territorial dentro do estado da Bahia – capital Salvador – sua população total é estimada em 315.884 habitantes (2012). Os professores correspondem a 2132 docentes do Ensino Fundamental, 886 do Ensino Médio e 346 do Pré-escolar, compondo 3361 professores no total.

O campo de atuação dos sujeitos engloba o Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire/CAIC (C.M.E.P.P.F.), que se localiza na Av. Amazonas, S/N, bairro Urbis IV, em Vitória da Conquista. O C.M.E.P.P.F. Foi construído na época do governo Collor de Mello, o qual era denominado de CAIC – Centro de Assistência Integrada à Criança – que ficou abandonado por vários anos, sendo, em 1997, ocupado pela comunidade circunvizinha, que fez mutirão para a limpeza do prédio e acionou a Administração Municipal da época para fazer funcionar como escola do município. Foi então dado o nome de Paulo Freire, e atende a crianças do Ensino Fundamental I e II de bairros periféricos da região oeste de Vitória da Conquista (Senhorinha Cairo; Miro Cairo; Vilas Serranas I, II, III, IV; Remanso e as URBIS IV e V) e também de outros bairros, cujos pais acreditam no trabalho pedagógico da escola.

Entende-se a importância dessa escola como campo de pesquisa ao considerar sua relevância para a comunidade em que está inserida, sendo uma das maiores escolas do município.

Iniciamos a nossa pesquisa de campo visitando a referida instituição. No primeiro momento, entramos em contato com a coordenação da escola, conversamos sobre o propósito da nossa pesquisa e sobre o interesse em poder ter a participação dos professores que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Cabe destacar que fomos bem recebidos e atendidos. Logo após entramos em contato com as professoras, apresentamos a proposta de trabalho, bem como os objetivos e a importância dessa investigação para discutir a prática pedagógica a partir dos sentidos atribuídos.

Depois de alguns dias, marcamos o nosso encontro para a entrevista. Esta foi realizada durante o período de trabalho, mas os estudantes estavam participando de uma atividade extra, fora da sala de aula. Sendo assim, enquanto se entrevistava uma professora, as outras duas assumiam a turma e conduziam a atividade que estava sendo realizada. A última entrevista ocorreu após o horário de intervalo das crianças, a pedido da professora e, dessa forma, realizamos dentro da sala de aula. Durante as entrevistas, foi possível perceber a confiança e disposição das professoras, que ao final se dispuseram a continuar participando caso fosse preciso mais alguma informação.

As professoras aceitaram participar da pesquisa sem nenhuma resistência aparente, apenas relataram que não gostavam de participar de entrevistas no horário de aula ou do intervalo. Então, informaram que primeiramente elas iriam pensar em um melhor momento e depois entrariam em contato. Ora, compreende-se a intervenção das professoras ao pedir que as entrevistas fossem realizadas em um melhor momento, pois – como professora – entendendo a realidade da rotina escolar: qualquer interrupção pode atrapalhar o planejamento e também provocar uma maior inquietação nas crianças.

Os participantes da pesquisa são professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental I. A escolha dessas docentes como participantes da pesquisa se deve à atuação nessa série, bem como o tempo em que nela atuam, pois – conforme a discussão anterior –, é de suma importância analisar os sentidos de prática pedagógica diante das intensas mudanças que vêm se estabelecendo no contexto educacional, sobretudo, durante o período de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Conforme registrado no Quadro 1, abaixo, os nomes das entrevistadas são fictícios, mesmo entendendo à importância e validade da sua fala e interpretação sobre a prática pedagógica e demais pontos questionados durante a entrevista, mas entendemos ser necessário para conservar o anonimato.

**QUADRO 1** – Participantes da pesquisa de acordo com o tempo de profissão, formação e área de atuação profissional

NOME	TEMPO DE PROFISSÃO	FORMAÇÃO INICIAL	ÁREA DE ATUAÇÃO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
Beatriz	18	Pedagogia	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental	A pesquisa foi realizada na sala de aula da professora, dia de sexta-feira 01/12/2017, pela manhã, duração: 43min. A entrevista transcorreu tranquilamente, mas com algumas interrupções em alguns momentos, pois os estudantes já estavam quase no horário de saída. A professora demonstrou atenção e vontade de participar.
Sara	12	Pedagogia	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental	A pesquisa foi realizada na sala de aula da professora, dia de sexta-feira 01/12/2017, pela manhã, duração: 44 min. A entrevista transcorreu tranquilamente, sem nenhuma interrupção.
Vilma	33	Pedagogia	Professora do 1º ano do Ensino Fundamental	A pesquisa foi realizada na sala de aula da professora, dia de sexta-feira 01/12/2017, pela manhã, duração: 34 min. A professora se emocionou em alguns momentos ao lembrar algumas questões pessoais.

Fonte: Elaboração própria

### 2.3 Instrumentos

A entrevista realizada se baseia em um roteiro com perguntas que dão margem a respostas amplas, porém completas, possuindo assim características de uma entrevista semiestruturada.

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA 1<sup>4</sup> (Entrevista gravada)

<sup>4</sup> Roteiro de entrevista re-elaborado, em termos de formatação, a partir de modelo sugerido por Amado, durante Estágio de Doutorado na Universidade de Coimbra, Portugal, com o objetivo de oferecer maior organicidade ao instrumento de produção coleta de dados, a entrevista semiestruturada, conservando o conteúdo inicial das entrevistas. Por isso, podemos denominá-lo de roteiro inicial (AMADO, 2009; CRUSOÉ, 2010). Optamos por apresentá-lo no corpo do texto por entender que a entrevista é parte integrante e fundamental no processo de produção dos dados e não somente um instrumento de coleta de dados. A entrevista concentra os dados qualitativos a partir da palavra recolhida e gravada (SILVA, 2009, informação coletada no Seminário Doutoral

**Entrevistador** \_\_\_\_\_

**Entrevistado** \_\_\_\_\_

**Data** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ (\_\_\_\_\_) **Local** \_\_\_\_\_

**Recursos** \_\_\_\_\_

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
<p>BLOCO 1</p> <p>Legitimação da entrevista</p>	<p>Procurar a escola, conversar com as professoras para saber da possibilidade de colaborar no desenvolvimento da pesquisa; informar sobre o uso do gravador/filmadora; explicitar o problema de pesquisa, o objetivo e as contribuições do estudo; colocar as entrevistadas na condição de colaboradoras; garantir confidencialidade dos dados; explicar o procedimento.</p>		
<p>BLOCO 2</p> <p>HISTÓRIA DOS SUJEITOS</p> <p>Motivações para serem professoras e experiências formativas</p>	<p>Obter dados sobre motivações para ser professora e experiências formativas no ensino médio, na universidade e na escola com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de experiência de vida e relacionar com o objeto de estudo.</p>	<p>Fale sobre suas motivações para ser professora e suas experiências formativas.</p>	<p>O que a levou a ser professora?</p> <p>Como foram as suas experiências formativas no ensino médio, superior e no contexto de trabalho?</p> <p>Quais as limitações? Quais as contribuições?</p>

II, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, pelo Programa de Pós-graduação em Educação, realizado em 9 de junho de 2009).

			Citar exemplos
<p>BLOCO 3</p> <p>CONCEITOS</p> <p>Conceituação: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica.</p>	<p>Obter dados sobre como as professoras conceituam: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica realizada na escola campo de estudo das participantes e relacionar com o objeto de estudo.</p>	<p>Como você conceitua educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica?</p>	
<p>BLOCO 4</p> <p>RELAÇÕES</p> <p>Relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; professora-saber-conhecimento escolar; professora-aluno; professora e professoras-equipe pedagógica; professoras-família com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a forma como ela lida com os diferentes atores sociais na escola campo de estudo.</p> <p>professora-família</p>	<p>Obter dados sobre como as professoras veem as relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; professora-saber-conhecimento escolar; professora-aluno; professora e professoras-equipe pedagógica, professoras-família com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a forma como ela lida com os diferentes atores sociais na escola campo de estudo.</p>	<p>Como você vê as seguintes relações: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; professoras - saber-conhecimento escolar; professora-aluno; professora - professora; professora-equipe-pedagógica, professora-família.</p>	<p>Uma boa relação interpessoal interfere na prática pedagógica?</p> <p>Citar exemplos</p>

<p>BLOCO 5</p> <p>ESTRATÉGIAS</p> <p>Estratégias para: orientar a ação na escola e na sala de aula</p>	<p>Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento das professoras no local de trabalho.</p>	<p>Fale sobre as estratégias utilizadas por você e pela escola para orientar a ação na escola e na sala de aula.</p>	<p>Vocês têm momentos de estudo de planejamento coletivo?</p> <p>Citar exemplos</p>
--	---	--	---

A entrevista possibilita uma melhor aproximação com a interpretação dos sujeitos, sendo a forma semiestruturada mais flexível (LUDKE; ANDRÉ). Comungamos com Menga (1986), ao descrever que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (MENGA, 1986, p. 34).

Conforme ressaltado, de acordo com a fenomenologia, o sujeito no mundo da vida está interrelacionado e, portanto, sofre influências do contexto. Assim, “o conhecimento gerado dessa vivência é diferenciado e variado, de acordo com a bagagem biográfica e reflexiva das pessoas” (SCHUTZ, 1971 apud Minayo 2010, p.146). Segundo Minayo (2014):

Essa distinção é preciosa para quem trabalha com entrevistas qualitativas, pois os trabalhadores de campo encontrarão sempre muitas diferenças de detalhes e de aprofundamento em narrativas sobre o mesmo fato, contadas por atores diferentes, mesmo que esses estejam vivendo ou tenham vivido a mesma realidade (MINAYO, 2014, p. 146).

Esse ponto, de aproximações e diferenças, permitiu que, durante a nossa pesquisa, realmente pudéssemos identificar os sentidos e comparar em quê eles se aproximam e se diferenciam, pois cada um transmite com base na *relevância* a experiência que se constitui como significativa. Entende-se que é necessário investigar os sentidos que o professor atribui

à sua prática, tendo em vista que esses sentidos perpassam por todas as experiências que ele vivencia dentro e fora do ambiente escolar. A partir da abordagem metodológica, foi possível identificar e comparar os sentidos que se manifestam nas práticas pedagógicas.

A análise foi guiada pela a óptica da Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2011), que se refere a um grupo de técnicas de análise das falas ou expressões fazendo uso de procedimentos ou fases sistemáticas para subsidiar a descrição dos conteúdos das mensagens.

Segundo Bardin (2011), a modalidade temática da Análise de Conteúdo leva à identificação dos *núcleos de sentido*, ou seja, falas capturadas em um processo de comunicação com algum significado. Essa modalidade funciona por operações de desmembramento dos textos em unidades, em categorias, através da investigação dos temas. Reconhecemos que essa análise permite identificar rigorosamente os conteúdos, por meio das codificações e classificações, evidenciando os sentidos.

Após a realização das entrevistas para dar início à análise dos discursos, iniciamos a primeira parte desse processo de interpretação dos dados, ouvindo cuidadosamente o que foi dito pelas professoras e anotando. O intuito da transcrição atenta e minuciosa de cada pausa e pontuações se refere à importância de compreender as ações, levando em consideração os conceitos de *sentido*, *motivação* e *experiência* das professoras, com base na orientação teórica e metodológica que propusemos a seguir.

O primeiro processo de transcrição foi da entrevista de Beatriz, o segundo processo se refere à entrevista de Sara e, por fim, a transcrição da entrevista de Vilma. Para alcançarmos o nosso objetivo, com base nos desdobramentos da análise de conteúdo apresentada por Amado, Costa e Crusoé, seguimos atenciosamente os processos de análise praticado no trabalho de Crusoé (2014).

Primeiramente, realizamos a transcrição das três entrevistas, conforme relatado acima. Esse processo se deu de forma atenciosa e fiel ao que os entrevistados relataram, escutando e transcrevendo todo o material coletado. Esse passo possibilita retomar o que foi dito e como foi dito, ou seja, é perceptível relembrar o momento da entrevista e a entonação do participante, o que nos permitiu compreender os sentidos por trás dos discursos, “preservando o princípio de construção da pesquisa em um processo de artesanato intelectual, mobilizando os dados, as questões e os objetivos de forma criativa na construção do objeto e na produção da teoria” (CRUSOÉ, 2014, p. 62).

A leitura vertical de cada entrevista, retirando os indicadores da fala, possibilita estruturar os possíveis temas a serem trabalhos na análise. Esse processo é fundamental para construir as subcategorias. O passo a passo dessa leitura vertical restringe-se em transformar

em parágrafo o tema de cada entrevista, etapa que permite distinguir os temas e captar as unidades de registro, apontando os “indicadores”. Por fim, a partir dessa interpretação inicial, é possível acrescentar os autores que possivelmente serão usados na análise. Logo, com o auxílio do computador, foi possível selecionar o texto e darmos um código a cada entrevistado (cor) para se diferenciar no momento de construção da matriz conceitual.

Seguidamente, foi o momento de listarmos os temas retirados da leitura vertical, organizando-os logicamente, esboçando o mapa conceitual e estruturando, portanto, a matriz inicial. Escolhemos um aspecto do mapa conceitual para trabalhar primeiro e escolhemos como unidade de sentido a frase.

Assim, os critérios que são estabelecidos pela análise de conteúdo, nesse processo, estruturaram a matriz conceitual, revelando o entendimento de cada categoria, sendo apresentada abaixo:

- *Tornar-se professora*: pretende-se discutir a trajetória de formação, levando em consideração as motivações iniciais para ser professora e as experiências formativas nesse percurso que guiam a prática pedagógica.

- *Princípios que orientam a prática pedagógica*: com o objetivo de apresentar os saberes que guiam o conhecimento das professoras e, por fim, apresentar as características da prática pedagógica que realizam.

- *Sentidos atribuídos a práticas pedagógicas*: descrever os sentidos que as professoras atribuem à prática pedagógica, descrevendo as dificuldades encontradas no fazer pedagógico, as estratégias para agir diante dos conflitos, além de apresentar as relações que vivenciam no contexto educacional.

Na sequência, apresentaremos as interpretações dos sujeitos da pesquisa sobre a motivação inicial para o exercício da docência, além das experiências de vida que consolidaram a sua formação e, conseqüentemente, refletem sobre a prática pedagógica que realizam.

### 3 TORNAR-SE PROFESSORA

Nesta seção, temos o objetivo de apresentar a motivação inicial que guia a decisão das professoras sobre a sua profissão, além de descrever as experiências de vida que ao longo da sua trajetória pessoal e profissional constituem os sentidos. Decorrem dessas experiências de vida os aprendizados que acompanham a formação pessoal, a formação universitária, bem como sua prática docente. Estruturamos esta seção em dois eixos, sendo o primeiro com intuito de revelar a motivação inicial que sustenta o desejo de ingressar na carreira docente e o segundo eixo com objetivo de descrever as experiências formativas que sustentam a trajetória.

#### 3.1 Motivação inicial para ser professora

Nas palavras de Beatriz: “a parte inicial foi... foi familiar, porque, na minha família, eu tenho muitos professores [...] eu observava o jeito deles” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). A família segue uma tradição em que muitos optam por exercer o magistério como carreira profissional, e desse modo é possível perceber que, na relação com os seus familiares, a admiração pela profissão começa a despertar uma projeção: “[...] eu comecei me atentar a um desejo de quando crescer poder exercer” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Ao observar esse aspecto da sua motivação inicial, Beatriz revela que, no decorrer da sua trajetória, acabou por seguir outra carreira, de vendedora: “[...] fui pra área de vendas, não tinha nada a ver com educação [...] fui uma boa vendedora. Porém, tinha aquela incognitazinha que me levava à lembrança ao desejo de estar na sala de aula” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Apesar de ter um bom desempenho como vendedora, o desejo do ser professora gerou a insatisfação do papel que exercia.

É possível perceber nessa análise que o desejo do ser professora está intrínseco à experiência de vida na relação com o outro. Dentro desse processo, uma projeção quanto à possibilidade para seguir a carreira constitui-se como uma inclinação pessoal. O sentido se apresenta, portanto, na relação familiar como base de uma construção afetiva que permeia a lembrança e solidifica uma inclinação pessoal do *ser* professora.

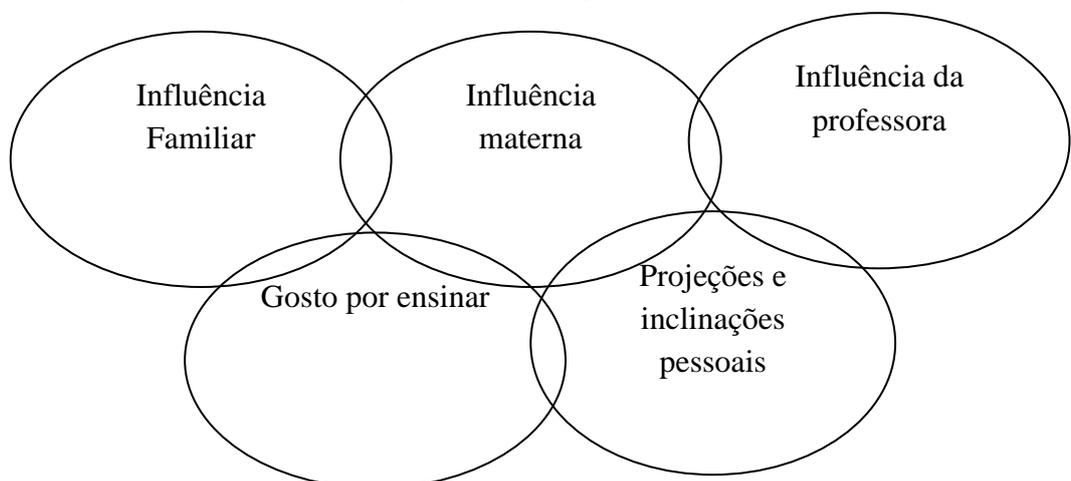
Percebemos que, para Vilma, a motivação inicial parte da influência materna: “a princípio eu, eu fui incentivada pela minha mãe, né? Por ser a filha mais velha [...] minha mãe deu aquela preferência” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Esse aspecto da relação familiar, especificamente pela mãe como incentivadora, demonstra uma preferência materna por uma profissão que seria boa para a filha. Diante da experiência, Vilma diz: “[...] a partir daí eu

comecei a sentir gosto, né? [...]”(ENTREVISTADA VILMA, 2018). Nesse aspecto, o exercício da profissão constitui-se como uns dos fatores para sua convicção em ser professora. O sentido apresenta, assim, como na análise do discurso de Beatriz, a relação familiar como base da decisão e aceitação em ser professora.

Para Sara, a motivação inicial é guiada pelas brincadeiras de infância, e na influência da relação com o outro a partir da experiência escolar, diz: “[...] eu lembro porque quando eu era pequena a gente brincava muito escolinha, e eu gostava e ficava imitando, né? a professora [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). A brincadeira em imitar a professora apresenta o sentimento de admiração que constitui o imaginário infantil como algo prazeroso. O desejo, portanto, manifesta-se na infância. Nesse processo, a lembrança afetiva segue o decorrer da sua experiência de formação escolar, fortalecendo assim uma projeção, como na fala de Beatriz, e desperta uma inclinação pessoal para o exercício da profissão. Sendo assim, Sara aponta: “[...] eu lembro que a professora do ginásio, às vezes, ela pedia pra algum aluno copiar a atividade no quadro [...] Aí eu amava [...] eu pensava, eu falava: ‘Será que eu vou ser professora mesmo?’ [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). O sentido sustenta uma construção afetiva com base na experiência escolar, ou seja, na relação com o outro o sentimento do ser professora se fortalece significativamente.

A base dessa motivação inicial percorre as experiências de vida, sendo um fator essencial para entender como a prática pedagógica de cada professor é concebida, isto é, como se desenvolve por meio das experiências significativas. “Há entre as professoras uma ligação funcional que não é dada a priori, mas construída no contexto da rede de sentidos atribuídos nas relações e interações sociais” (CRUSOÉ, 2014, p. 70). Para demonstrar essa rede de sentidos por meio das relações, elaboramos uma figura síntese dessa configuração das motivações iniciais:

**Figura 1:** configuração das motivações iniciais para se tornarem professora



**Fonte:** Elaboração a partir do formato apresentado por CRUSOÉ (2014).

O professor, ao longo da sua vida profissional, vivencia diversas experiências – e, nesse experienciar, desejos, afetos, valores – dentro de uma interação social, vai construindo os seus sentidos “o mundo social no qual o homem nasce e no qual ele precisa encontrar o seu caminho é experienciado por ele como uma estreita rede de relações sociais, de sistema de signos e símbolos, com sua estrutura particular de significados” (SCHUTZ, 2012, p. 92).

Há uma singularidade nos sentidos que o professor atribui à prática pedagógica, sendo estes explicitados no ambiente escolar de maneira diversa. É necessário compreender a motivação inicial e as experiências formativas referentes à escolha e permanência no magistério.

O processo em que alguém se torna professor(a) é histórico [...] Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente. Nesse processo, vão constituindo seu “ser profissional”, na adesão a um projeto histórico de escolarização (FONTANA, 2005, p. 26).

Ao analisar os discursos, entendemos que os sentidos que guiam a motivação inicial para ser professora perpassam aspectos como influência familiar e materna, brincadeiras na infância, projeções quanto à possibilidade em exercer futuramente a profissão e o gosto por ensinar a partir da prática. Portanto, estes despertaram as inclinações pessoais para seguir a carreira. A base desses sentidos permeia a relação familiar e a relação com outros como precursor que desperta a motivação e estrutura lembranças afetivas ao longo da formação pessoal de maneira significativa. De acordo, com Crusoé,

Ao mergulhar na vida, as professoras atribuem sentidos, e estes são rasurados pelos sentidos dos outros. A realidade é refletida e refratada, ao mesmo tempo, e interpretada de forma múltipla e heterogênea. Nesse processo, as professoras tornam-se autoras e criadoras das suas histórias de ser professora, porque a realidade passa pelo crivo das interpretações e posições valorativas (CRUSOÉ, 2015, p. 68).

Dessa maneira, mesmo sendo influenciadas na relação com outro em suas experiências formativas, a singularidade sustenta a subjetividade das escolhas realizadas ao longo da sua trajetória, tendo como base a relevância que é dada pelo sujeito. Contudo, os sentidos analisados se constroem na relação com o outro, o desejo de ingressar na carreira docente se manifesta na experiência de vida ligada à observação, admiração e no afeto, que em um dado momento se revela. Assim, os sentidos permanecem na essência do professor

durante o exercício da sua profissão, fortalecendo o modo como aprende e desenvolve a prática pedagógica.

No próximo item sobre experiências formativas, podemos perceber como a motivação inicial em sua formação e as experiências de vida têm influência na maneira como o professor concebe a prática pedagógica.

### **3.2 Experiência Formativa**

As experiências formativas fazem parte da trajetória pessoal e social do indivíduo, são a base da formação. Desse modo, as experiências de vida solidificam o aprendizado. Ao olhar para as suas experiências formativas que consolidaram o aprendizado ao longo dessa trajetória, Beatriz destaca: “[...] na faculdade, foi uma experiência legal pra mim, porque tudo que eu ouvia lá, as coisas, instantaneamente na minha mente, eu comparava com meu laboratório de sala de aula [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Sara relata sobre esse aprendizado: “[...] a minha experiência no Ensino Superior foi fantástica, aí eu fiquei mais apaixonada [...] fui evoluindo, né? A gente não para na faculdade [...] agora mesmo eu falei assim: ‘gente, eu vou, eu quero entrar na psicologia, porque eu quero aprofundar mais [...]’” (ENTREVISTADA SARA, 2018). As falas demonstram a importância do Ensino Superior para a formação das professoras, logo, esse período de formação passa pela associação entre teoria e prática da sala de aula – a qual destaca Beatriz –, como também desperta o desejo de buscar mais conhecimento para saber lidar com os desafios da realidade educacional entre ensino e aprendizado que revela Sara.

De acordo com as falas, o Ensino Superior é apresentado como um ambiente formador. Pimenta enfatiza que “a universidade é, pois, o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação” (PIMENTA, 2004, p.41). De igual modo, Libâneo (1994, p. 27) pontua que esse processo de formação profissional deve ser “pedagógico intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. Trata-se de uma formação contínua, articulada constantemente entre teoria e prática, de modo que a teoria esteja constantemente vinculada aos problemas da realidade educacional.

Nesse viés, o processo de aprendizado vivido na universidade colocou as professoras em contato com as propostas educativas de maneira que se acrescentaram em sua formação. Todavia, a fala de Vilma apresenta uma questão importante ao relatar: “[...] eu aprendi muita

coisa na minha graduação, né?, mas assim, a minha prática mesmo que eu preendi no decorrer do tempo de sala de aula que foi dada, oferecida pelo município, essas formações para o professor” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Na fala de Vilma, a experiência da prática da sala de aula se sobressai, capacita o professor a lidar com o contexto escolar. As falas de Beatriz e Vilma acrescentam o aprendizado quando está em associação com a prática. A formação que o professor vai adquirindo ao longo da carreira permanece como uma possibilidade de reaprender e reavaliar o trabalho que está sendo desenvolvido. Assim sendo, “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (PIMENTA, 2004, p. 49).

O aprendizado de ser professora percorre a formação profissional durante o período universitário e se estende pela trajetória de formação. Nas palavras de Fontana (2005, p. 125), “é processo pelo qual nos inserimos de um modo específico e particular [...] saber-fazer profissional, foram sendo por nós elaborados num lento aprendizado, que se confundiu com o desenvolvimento do nosso ser profissional, no exercício cotidiano de nossa profissão”. Concomitantemente, a fala de Beatriz afirma: “[...] quanto mais você passa os anos dentro da sala de aula, mais vai adquirindo novas experiências e você vai vendo o que deu certo, o que não deu, aí no próximo ano você muda um pouco a sua, sua prática ali [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). A experiência da formação ligada à prática da sala de aula favorece o aprendizado das professoras.

Nesse caso, aprende-se na prática da sala de aula no contexto escolar a partir de um saber compartilhado pela prática do outro. Servindo-nos mais uma vez de Fontana (2005, p. 50), “[...] na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente”. No que tange ao aprender na prática, Sara descreve ao falar da sua experiência inicial com o ambiente escolar, sendo auxiliar de classe: “Fui perdendo mais a timidez, né, já fui... Aí já fui aprendendo a cantar, porque era educação infantil, aí eu escutava a professora da sala cantar [...] Aí eu já ia observando [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Uma prática que começa inicialmente pelo aprender em observar a prática do outro. Compreendemos a partir do discurso que a professora aprende na relação que se dá com o outro no ambiente educativo, ou seja, o aprendizado constitui-se de forma constante. No entanto, podemos ressaltar que o aprender a partir da observação da prática do outro não pode se limitar de forma mecânica ao ponto de desvincular a prática pedagógica de uma ação significativa.

Ao analisar as falas sobre o aprender na prática e, especificamente, dentro do contexto da sala de aula, é possível perceber que outro aprendizado é destacado na fala das professoras. Destaca-se o aprender a lidar com o aluno, sendo assim, Beatriz diz: “[...] quando vai passando os anos, eu acho que vai ficando melhor para o educador, porque ele vai vendo pelos acertos e os erros o que precisa melhorar, a gente vai aprendendo mais a como lidar com o aluno pra ajudá-lo, no sentido de ajudar ele, que o nosso objetivo é formar [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Vilma descreve: “[...] daquilo que eu aprendi, ‘O quê que tá dando certo? Porque que o aluno tá lendo? Porque que o dela não está lendo? Vamos ver o porquê? Vamos mudar a rotina, vamos mudar o contexto? Pra ver se o que deu certo, o que pode mudar [...]’”(ENTREVISTADA VILMA, 2018). Sara coloca que: “[...] nós professoras, a gente sabe que nosso papel não é só ensinar, chegar aqui e aplicar assunto, né? A gente observa aquele aluno que chega na sala de aula todo dia daquele jeito, quando ele chega diferente a gente já observa [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Nota-se nas falas que o processo de ensinar e lidar com os estudantes percorre uma dinâmica que vai se consolidando na própria experiência dessas professoras. Desse modo,

proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa supõe da parte do professor conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade de situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno (LIBÂNEO, 2011, p. 45)

As entrevistadas relatam que se aprende a lidar com o aluno na prática cotidiana da sala de aula, como também apontam que ser professora alfabetizadora é uma experiência que se constitui significativamente, consolidando o aprendizado sobre *como e de que maneira* agir com as crianças que entram no Ensino Fundamental I aos seis anos. Para Sara: “[...] É muito importante você ter aquele sentimento, né, aí eles percebem. E isso ajuda muito no desenvolvimento deles. É... eles estão entrando então assim... saíram da creche, então é fundamental [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Para Beatriz: “[...] eu tenho uma identificação maior com a alfabetização, é algo assim que traz uma alegria no meu coração, que cê pegar a criança com rabiscos e garatujas e de repente você vai modelando ela, vai contribuindo [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Assim também Vilma destaca: “[...] Há 10 anos que estou com a turminha de 6 anos [...] então eu creio que ganhei uma experiência incrível com a alfabetização. É tanto que minhas colegas aqui, qualquer coisa que elas precisam: ‘borá lá em [nome da entrevistada], ela tem experiência, vamos ver o que deu certo’ [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Podemos depreender desses discursos que

[...] a prática pedagógica de alfabetização convive com decisões que antecedem a prática de sala de aula, tais como: que enfoque epistemológico utilizar? Quais serão os materiais didáticos de suporte? Que métodos priorizar? Percebe-se haver decisões que extrapolam/ transcendem a sala de aula. Há decisões que partem da confluência de muitos fatores, desde da individualidade de aprendizado de cada crianças a relação familiar com a escola, ou seja, “uma prática pedagógica é formada por em conjunto complexo e multifatorial” (FRANCO, 2012, p. 156).

A prática que desenvolvem percorre uma relação afetuosa e atenciosa com as crianças. Revigora, por meio da fala de Vilma, observar que há um saber compartilhado entre as professoras que buscam apoio na experiência de quem tem um maior tempo de exercício profissional nesse segmento. Isso demonstra, de forma geral, que os sentidos sobre as experiências formativas revelam uma prática que está entrelaçada entre experiências pedagógicas que se consolidam de maneira fundamental para o aprendizado dos alunos.

Nessa perspectiva, no próximo item vamos discutir os princípios que guiam a prática pedagógica dos professores. Salientamos que o ensinar remete aos saberes que vão constituindo a formação do professor. O porquê das suas decisões e ações parte dessa “pluralidade de saberes”, logo, é nesse *reservatório de saberes* que o professor busca, portanto, os porquês que irão guiar as suas certezas e decisões, com o intuito de alcançar os propósitos pedagógicos (TARDIF, 2002, p. 210-211).

## **4 PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste item, temos como objetivo apresentar os conceitos sobre educação, escola, currículo, conhecimento escolar e as características da prática pedagógica, ou seja, o modo como as professoras concebem a prática educativa, por meio dos princípios que orientam a prática pedagógica. A análise dos discursos presentes aqui descreve de que forma os saberes e a ação guiam a prática pedagógica das professoras.

### **4.1 Educação e Escola**

O saber adquirido ao longo da sua formação pessoal, acadêmica e profissional orienta a conduta das professoras, sendo refletido no fazer pedagógico, ou seja, os saberes permanecem fortemente ligados ao conjunto dos saberes que os docentes possuem. Desse modo, é possível compreender a prática pedagógica que realizam. Tardif (2002) pontua que os

professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas, sendo este “um construto social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (TARDIF, 2002, p. 223).

Convém observar que o supracitado autor caracteriza o saber docente como múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal, levando a construir um conjunto de saberes que irá orientar a prática. Nesse sentido, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real) e habilidades de saber-ser e saber-fazer” (TARDIF, 2007, p. 39). Quando ligamos o saber e a prática dentro dos vários contextos educacionais, percebemos que o docente pode construir o seu saber por meio de várias fontes.

Isso demonstra que a prática pedagógica percorre o processo de construção e reconstrução que guiam os saberes das professoras enquanto atuam. A partir dessa interação professor-aluno e com os colegas de profissão, novas possibilidades de aprendizado tornam-se uma troca de saberes, o que pode beneficiar a formação do professor. Assim, ao analisar os discursos das professoras sobre os saberes referentes à educação, Vilma diz: “[...] A escola, ela tá aqui pra oferecer conteúdos, não educação de casa, mas assim educação da escola, nós estamos aqui para contribuir [...] nós estamos aqui pra formar [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Ao conceber a educação escolar como um processo de ensino e aprendizagem de conteúdos que contribuem para a formação, Vilma apresenta o papel que tem cada instituição na formação do sujeito: “formar bons cidadãos”, o que nos remete a pensar que “a educação é uma relação com outros e com o saber. Enquanto relação com outros, trata-se, por vezes, de uma relação formal e, outras vezes, de uma relação espontânea, informal (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 176). Os contextos educacionais em que a educação como princípio de formação alcança o sujeito partem de uma relação.

A partir da análise da fala, constata-se que a educação parte de uma relação entre educação familiar e educação escolar. Cada indivíduo tem em sua formação familiar e escolar uma base que guia e orienta o *ser* e *estar* no mundo. A afirmação aproxima-se da ideia de educação como fenômeno social de forma relacional. Servindo-nos, mais uma vez, das discussões de Boavida e Amado:

[...] a educação como relação tem lugar também com outros autores, noutros espaços e com outros saberes, longe de um rígido enquadramento institucional: nas famílias, nas igrejas, nos clubes, nos sindicatos, nos espaços de recreio e de tempos livres, contato com os meios de comunicação social, convívio cotidiano, etc. Pode mesmo falar-se numa verdadeira “abundância de atividades educativas descolarizadas” (Poizat, 2003) que se constituem num processo comunicativo-formativo, espontâneo, resultante de um conjunto vasto de relações, e que correntemente se designa por educação informal – uma educação “por tangência ou impregnação” (Saénz, 1986b, p. 40) (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 177)

A fala de Vilma traz para a discussão um sentido de educação que tem como princípio a formação do estudante, sendo este processo constituído por meio de uma relação entre família, escola, como também demais espaços educativos, tendo em vista contribuir para formação do cidadão.

Para Sara: “[...] sem a educação... o Brasil não sei o quê que vai ser, do Brasil [...]a gente tem que tá investindo agora, né, pra poder ir evoluindo, porque esses pequenininhos aqui, eles vão ser o futuro do Brasil” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Faz parte da sua concepção de educação uma educação escolar que ofereça os aparatos necessários para formação dos estudantes, sendo capaz de contribuir para uma melhor construção social, política e econômica do país. A fala elucida a ideia da educação “[...] como objetivo de criar capacidades, no educando, de modo a que ele não só interiorize a cultura, mas a transforme, desenvolva e a acrescente” (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 153). Observamos que o sentido de educação enfatiza a capacitação dos estudantes como projeção social.

[...] a educação, ou seja, a prática educativa- é um fenômeno social e universal. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instancias da vida social. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (LIBÂNEO, 1994, p. 17).

Ressalva-se que, na fala de Sara, há uma preocupação quanto à realidade educacional. Ela diz: “[...] “a gente precisa de vários recursos, muitas coisas que faltam, né? E não depende da gente, depende dos superiores, o qual eles têm que fazer preparações [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Depreendemos desse discurso sobre educação que as inúmeras mudanças no contexto educacional trazem para as escolas vários desafios “os fatos contemporâneos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade, à mudança dos processos de produção e suas conseqüências na educação trazem novas exigências à formação de professores” (LIBÂNEO, 2011, p. 76).

Todavia, ao enfatizar que as mudanças não dependem dos professores, mas sim dos superiores, aponta-se uma visão limitada de uma participação coletiva dos demais atores educacionais envolvidos nesse processo, há de convir que essa participação, sobretudo nas instituições mais carentes, como é o caso da referida escola desta pesquisa, exige uma parceria. A esse respeito, Crusóé ressalta que:

[...] ensinar envolve não somente a dimensão pedagógica, mas também a dimensão política e social em termos de participação dos agentes envolvidos no ato educativo: professores, alunos, família, sociedade e Estado. O problema dessa participação é que nem sempre agentes envolvidos no processo educativo cumprem o seu papel. Ao lado disso, o professor é acometido, muitas vezes de um sentimento de frustração e impotência, por estar imerso em muitas atividades e não conseguir dar conta de resolver, inclusive, problemas que ultrapassam o muro da escola participativa, contando com a participação dos alunos, da família, da comunidade e do próprio governo, pode ser um bom exercício de trabalho em parceria, rumo à interdisciplinaridade (CRUSOÉ, 2014, p. 54).

Partindo desse pressuposto, a necessidade de investimento educacional nas áreas administrativa e pedagógica para uma melhor estrutura das escolas, bem como investimento para capacitação dos professores e demais profissionais da educação são requisitos imprescindíveis a ser considerados na busca pela melhoria educacional diante dos crescentes desafios.

Percebemos na fala de Sara e de Beatriz, que passaremos a apresentar, uma concepção de educação transformadora. Para Beatriz: “[...] a educação está ligada ao ensino, ao ato de ensinar, de instruir [...] eu vejo a educação como a transformação de vidas [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Percebemos que a educação se revela como instrução, destinada a oferecer um ensino que seja capaz de transformar a realidade social dos estudantes. Como lembra Libâneo (1994, p. 23), “a instrução se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados”. Ao expressar em sua fala sobre a educação como instrução, decidimos descrever aqui o discurso na íntegra sobre o que Beatriz entende como instrução e transformação:

[...] eu tenho alunos que já estão na faculdade, então você olha assim, todo um histórico daquela criança, eu tenho alunos que eles eram ótimos no seu nível de aprendizado e hoje estão de sucesso, né? Em cursos maravilhosos, e quando você reencontra e ele vai testemunhar da vida dele você vê o quanto que a educação transforma vidas, abre oportunidades e muda, né? A Expectativa de vida das pessoas. E também, eu encontro alunos que no passado, que passaram por mim, tinham sérias dificuldades, e hoje eu vejo que se superaram, deram a volta por cima, e estão na mesma posição daquele que já tava com uma indicação de sucesso inicial e o outro alcançou [...] (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018).

O sentido de educação expõe uma perspectiva em que o conhecimento escolar precisa instruir para contribuir em mudar a expectativa de vida das pessoas. Verificou-se ao analisar as falas um sentido de educação escolar que contribua por meio do processo de ensino e aprendizagem para formação, capacitação e transformação da realidade dos estudantes. Comungamos do mesmo entendimento ao compreender a perspectiva educacional como uma prática social que tem como objetivo ensinar e formar criticamente. Nesse caso, como diz Libâneo (1994), a escola pública tem como objetivo preparar os indivíduos para participar ativamente da sociedade, para tanto, o professor tem um papel fundamental em proporcionar por meio da sua prática pedagógica um ensino que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento das capacidades intelectuais, física e social. Enfim, “a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania” (LIBÂNEO, 1994, p. 33).

Ao descrever acima os sentidos sobre educação, percebemos a ligação desses conceitos com o papel da escola. É necessário pontuar, conforme elucidado na parte metodológica, que o campo empírico deste estudo trata de uma instituição municipal, a referida escola atende a crianças do Ensino Fundamental I e II, de bairros periféricos na cidade de Vitória da Conquista-BA. Dessa forma, pensar sobre os saberes referentes à educação e à escola propicia elencar os princípios que guiam a prática pedagógica que está sendo desenvolvida nesse espaço. A partir dessas ponderações, presume-se que os princípios devem promover um trabalho pedagógico eficaz diante da realidade social desses estudantes, sobretudo, a inclusão social.

Nota-se no depoimento de Vilma sobre a escola que esta é: “[...] um espaço de aprendizado onde o aluno chega, o aluno, né, precisa saber que ele tá ali, nesse espaço, para aprender, né. É um espaço que contribui também para a formação dele [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Assim, como no conceito sobre educação, Vilma reforça novamente que o papel da escola como instituição não pode se desvincular da sua responsabilidade de ensinar e “formar cidadão”. O aluno, nessa perspectiva, deve ter consciência desse espaço para sua formação. O sentido de escola reafirma o papel pedagógico e didático da instituição de ensino, visto que ensinar e formar são tarefa principal. A forma como Vilma concebe a escola caminha na direção de pensar esse espaço como formação. Mais uma vez trazemos as palavras de Libâneo, que afirma o discurso apresentado, sendo a escola

[...] o campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação dos cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Sara também vê a escola como um lugar de aprendizado: “[...] Um lugar mágico onde aprende, onde contribui, onde compartilha [...]”. É perceptível que, além de ser um espaço de ensino, Sara reforça um espaço de troca “[...] tá aprendendo? tá, mas tá contribuindo” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Há, portanto, uma concepção desse espaço como um ambiente de compartilhamento, uma visão que reforça a participação da criança no processo de aprender ao contribuir com o conhecimento que traz da sua vivência fora do ambiente escolar. Essa visão coaduna com a percepção da escola como espaço de articulação “[...] seus atrativos e os seus constrangimentos exigem um saber que se ensina e se aprende o saber” (BOAVIDA; AMADO, 2006, p. 153). O sentido de escola que parte da análise desse discurso reforça a ideia de um espaço de troca de conhecimento, em que há a partir da interação entre aprendizado e ensino a formação.

Beatriz diz: “[...] a gente visualiza de duas maneiras, né? A escola como espaço físico, né? É um ambiente muito importante para que o ensino aconteça [...] também precisa oferecer profissionais de qualidade, capacitados [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Assim, afirma-se o sentido de escola como um ambiente que precisa de uma estrutura física e pedagógica de qualidade para favorecer o desenvolvimento dos alunos, sendo um espaço que depende de um coletivo de qualidade para desenvolver um trabalho ideal. “A escola como o espaço de aprendizado, de formação onde nos fazemos professoras nas relações de aprendizado com nossos alunos, com os demais atores educacionais envolvidos nesse processo” (FONTANA, 2005, p. 125). O sentido de escola considera o espaço escolar de forma coletiva, uma junção de participação que tem em vista contribuir para o desenvolvimento do aluno.

A escola é uma instituição histórica e, portanto, socialmente determinada, como afirma Veiga (2012). Nesse aspecto, a realidade em que essa escola se insere afeta o seu desenvolvimento e ocasiona alguns desafios, o que deve ser superado por uma ação pedagógica coletiva. Desse modo, é preciso que cada escola construa sua identidade, levando em consideração “suas características peculiares, sua clientela, seus agentes, sem perder de

vista que sua função político-pedagógica primordial é a formação de cidadãos [...] o que de fato possibilita não só o acesso a escola, mas como a permanência” (VEIGA, 2012, p. 157).

Os conceitos de escola permeiam a concepção de um ambiente formativo que contribui para o ensino e a aprendizagem. Segundo Alarcão (2004, p. 15), “a escola não detém o monopólio do saber. Ele tem de aprender a gerir e a relacionar informações para as transformar no seu conhecimento e no seu saber. A escola, como organização, tem de ser um sistema aberto, pensante e flexível”. Salientamos, por conseguinte, que – de forma geral – os sentidos atribuídos pelas professoras a *educação* e *escola* perpassam a perspectiva de uma educação escolar formativa, sendo os princípios guiados por uma postura reflexiva e crítica do ato de ensinar e aprender. Dessa maneira, pensar como o conhecimento escolar é organizado e conseqüentemente o currículo elucida como esses conceitos sobre educação e escolas se estruturam no saber e fazer pedagógico.

#### 4.2 Currículo e conhecimento escolar

O conhecimento escolar para Vilma: “[...] é o que eu transmito, né? o que eu passo pra eles e o que eu aprendo juntamente com eles [...]”(ENTREVISTADA VILMA, 2018). Para Sara: “[...] eu venho com um conhecimento e eu vejo, a gente vê, né. Tem a prática, tem teoria, tudo aquilo. Aí eu tento seguir [...]”(ENTREVISTADA SARA, 2018). Para Beatriz: “[...] além da grade curricular, que engloba os conteúdos e tudo, tem as datas comemorativas, né? Que é a parte cultural da escola, que a gente precisa estar oferecendo a esse aluno conhecimento cultural das coisas [...]”(ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Percebe-se na fala das professoras uma preocupação quanto à transmissão desse conhecimento, levando em consideração a prática, ou seja, a partir do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, a concepção de conhecimento escolar engloba a perspectiva de uma relação entre ensino e aprendizagem em que o conhecimento do estudante é peça fundamental. Assim, “o conhecimento escolar por princípio se propõe a construir/transmitir aos alunos o conhecimento científico, e ao mesmo tempo é base da transmissão/construção do conhecimento cotidiano de uma sociedade” (LOPES, 1999, p. 104).

De acordo com Tura (2010, p. 170), os atores educacionais, isto é, os “sujeitos educacionais conferem significado e sentido aos conhecimentos escolares em um ‘processo de interação entre culturas’”. O conhecimento escolar corporifica os elementos do contexto da sala de aula, como também do contexto social que incide sobre essa interação entre o

conhecimento e a prática que se estabelecem. Contudo, o currículo se desdobra por meio do conhecimento escolar.

No desenvolvimento do currículo escolar, se incorpora novos conhecimentos e reelaboram saberes em redes de significados que têm seus sentidos, lógicas e técnicas sendo construídas em lugares, por vezes, diferentes daqueles da cultura escolar. Ou seja, em torno das diferentes disciplinas ensinadas e aprendidas no colégio, novas regras são estabelecidas, comportamentos determinados, normas organizadas, valores aferidos e elementos de diferentes culturas (TURA, 2010, p. 163)

Sobre o currículo, Sara diz: “[...] é uma contribuição para o trabalho do professor [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Para Vilma: “[...] nós que passamos pelo currículo nós somos é... essa parte do currículo aí é um currículo que você tem que ser baseado por ele, né. Ele ainda é um norte para o educador, né, para o profissional da educação [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Para Beatriz: “[...] o currículo, ele precisa ser bem projetado [...] ele vai trazer na escola essa reflexão, da sua grade curricular, da sua grade de conteúdos a serem trabalhados [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Nota-se, nos discursos de Sara e Vilma sobre o currículo, que este é caracterizado como um guia para a organização educacional e o planejamento dos conteúdos a ser trabalhando, ademais, a fala de Beatriz apresenta a articulação que tem o currículo por meio de conteúdo a ser ensinado. Isso demonstra a estrutura didática, política e administrativa que compõe e direciona a instituição. Como afirma Sacristán (2000, p. 15), “quando definimos currículo, estamos descrevendo as concretizações das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional”.

A visão de currículo presente nas falas elucida uma perspectiva tradicional ao apresentar essa concepção como uma forma de organização com o objetivo de guiar o trabalho pedagógico e transmitir o conteúdo proposto, mas também percorre uma visão crítica ao entender que o conhecimento escolar precisa partir de uma relação entre o ensinar e o aprender do estudante, sendo este participante do processo. Assim, o conhecimento escolar articulado com a perspectiva curricular da escola propõe contextualizar o aprendizado. É preciso ressaltar que o conhecimento escolar como base para transmitir o que é de escolha para o aprendizado do estudante segue um percurso selecionado por meio do currículo, sendo organizado em conteúdos didáticos selecionados por instituição burocrática e, além disso, é estruturado no contexto escolar por meio dos profissionais que atuam na área da educação.

No que se refere aos saberes presentes no contexto social e à relação que se dá no âmbito escolar, bem como na sala de aula entre professor e aluno, há uma corporificação desses elementos no conhecimento escolar que se revela por meio do processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, o currículo proposto pelo sistema de educação influencia essa estruturação do conhecimento que será transmitido. Nesse caso, para compreender a construção do currículo, logo, do conhecimento que é transmitido através dele, é necessário entender seu desenvolvimento histórico. É importante trazer para a discussão o que Apple afirma sobre a organização do currículo a partir da grade curricular dos conteúdos propostos.

a abordagem centrada em disciplinas foi aceita pela maior parte das escolas como conhecimento curricular mais importante, sendo que a maior razão: (...) para que os currículos centrados nas disciplinas dominem a maior parte das escolas, e para que os currículos integrados estejam presentes em relativamente poucas escolas, é, pelo menos, parcialmente, o resultado do lugar da escola na maximização da produção de conhecimento de alto *status*. Isso está intimamente relacionado com o papel da escola na seleção de agentes para preencher posições econômicas e sociais em uma sociedade relativamente estratificada que os analistas da economia política da educação têm tentado retratar (APPLE, 2006, p.73).

Vê-se, portanto, abertamente a importância de se entender o currículo de uma forma real e dinâmica, que necessita de adaptações e readaptações, diante do processo de ensino, pois percebemos o currículo “como parte integrante do dia-a-dia da escola que exercerá influência direta dos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes” (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 61).

Aprofundando mais nesse entendimento, é preciso enfatizar que tal discussão parte de uma análise crítica sobre o currículo. Embora este faça parte da seleção de conteúdos a ser aplicada através das disciplinas, ele abrange a totalidade da escola, a saber, os conteúdos selecionados, o ambiente escolar e, conseqüentemente, as influências do contexto social que reverberam, significativamente, nessa organização do currículo escolar com efeito sobre o conhecimento. De acordo com Sacristán (2000, p. 21), o currículo reflete os interesses sociais, sendo este o elo entre o que propõe a sociedade e os processos educativos. Assim, a partir dos seus valores e objetivos políticos e econômicos, os princípios educativos curriculares são dominados. No entanto, o autor salienta que, apesar da tentativa de dominação em manipular e esquematizar os processos educacionais dentro dos seus princípios, há, porém, a perspectiva de que esse currículo é algo que se constrói, sendo personalizado na prática pelos professores.

O professor possui significados adquiridos explicitamente durante sua formação e também outros que são resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos que possamos distinguir num currículo: conteúdos, habilidades, orientações metodológicas, pautadas de avaliação, etc. [...] A interação entre os significados e usos práticos do professor (condicionados por sua formação e experiência, que são as que guiam a percepção da realidade) (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Torna-se evidente que superar o currículo em uma concepção tradicional e burocratizada pressupõe uma interação entre a formação docente e a prática pedagógica que realiza, pois é a partir dos saberes que o condicionam que se será responsável pelo papel de mediação que tem do currículo para o contexto em que está sedimentado. Assim, a “transformação social como um projeto do currículo é pensada considerando que a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos” (LOPES, 2013, p. 21).

Ressalva-se que se entende necessária essa interação entre os atores educacionais envolvidos nesse processo de ensino e a luta por uma construção política curricular em que se problematize o currículo e, conseqüentemente, o conhecimento escolar repassado nas instituições, tendo em vista que essa articulação traz conseqüências para concretização da prática pedagógica que se pretende realizar. Conforme se percebe nos depoimentos e na relação teórica com a análise, podemos salientar – com base em Franco – que:

“os saberes populares são componentes importantes e fundamentais para a tessitura da jornada pedagógica dos alunos; para a criação de saberes partilhados com a escola e com os diferentes grupos sociais de seus protagonistas; para dar sentido e contextualização a novos aprendizados (FRANCO, 2012, p. 144).

Nesse aspecto, ao procurar compreender, no próximo item, as características relacionadas à maneira como as professoras concebem a prática pedagógica que se realiza no 1º ano do Ensino Fundamental, torna-se relevante apresentar elementos que podem favorecer de forma política e pedagógica contribuições para pensar a intencionalidade da prática que se realiza.

### 4.3 Prática pedagógica

Aqui, temos o objetivo de apresentar como as professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental concebem a prática pedagógica. Desse modo, procura-se elucidar os sentidos que a constituem, sendo este o fio condutor para entendermos como se desvela essa prática. Cabe aqui retornar – como apresentado no início deste trabalho – que entendemos a prática pedagógica como uma ação social, sendo esta dotada de sentidos que se constroem na relação intersubjetiva (CRUSOÉ, 2014). Com base no aporte teórico desta pesquisa, enfatizamos que, ao vivenciar a realidade do mundo da vida em seus valores, crenças e ações, os sujeitos vão vivenciando esse fluxo em intersubjetividade. A partir do ato de rememoração das informações, os sentidos sobre a prática pedagógica são descritos conforme a sua relevância, pois as professoras, ao olharem para as suas experiências significativas, transmitem o que realmente as estruturou e estrutura (AMADO, 2014; SCHUTZ, 2012).

Quando perguntadas sobre a prática pedagógica, a professora Beatriz diz: “[...] a prática pedagógica gira toda acerca de um planejamento. O planejamento, ele é fundamental [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Para Sara: “[...] cada professor tem sua metodologia, sua maneira de agir [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Para Vilma: “[...] Eu tento fazer o possível para que dê certo na nossa sala, né, então a gente tenta mudar a prática, né, encaixar onde ela pode dar certo [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). A fala de Sara destaca que, para realizar a prática pedagógica, há uma individualidade de cada professor, o que demonstra uma relação entre a ação e a identidade docente, isto é, ele escolhe o que melhor se adapta à sua turma, considera a necessidade dos alunos.

Compreendemos a partir das falas que a visão apresentada sobre a prática pedagógica se enquadra dentro que tem como objetivo o desenrolar da prática de ensino na sala de aula em, que ao tentar ensinar o aluno, o professor observa constantemente a sua prática, fazendo possíveis ajustes se for necessário. Mostra-se nesse ponto uma preocupação quanto ao aprendizado do aluno e, conseqüentemente, a prática de ensino. Assim, o olhar do professor está constantemente atento às situações cotidianas da sala de aula. Como lembra Zabala (1988, p. 16), “a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, etc.”.

A professora Beatriz vê que no processo de concretização do que foi planejado podem ocorrer *imprevistos*. Essa palavra se caracteriza como situações que acontecem no processo de ensino e aprendizagem que tendem a mudar o que estava proposto no

planejamento. “[...] quando você começa desenvolver na sala de aula, você automaticamente vai fazer os ajustes. É o que nós chamamos de, muitas vezes de, de imprevistos [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Faz-se necessário transmitir aqui parte desse relato na íntegra, visto que a professora exemplifica como se constituem esses aspectos referentes aos imprevistos:

[...] hoje nós tivemos um probleminha na parte é... da TV. A TV houve alguns probleminhas e acabou não fluindo como a gente esperava. Então, o que é que a gente vai fazer? Vamos reformular isso. Então da próxima vez que a gente for trabalhar o filme, vamos ver com a coordenação a possibilidade do Datashow, que a gente penou numa coisa assim... de qualidade pros nossos alunos, né? Uma TV maior, como se fosse realmente um cinema, como o de hoje não fluiu a gente já vai pedir o auxílio da coordenação, o quê que ela pode nos ajudar pra no próximo filme a gente ir pro auditório, com o Datashow instalado, né? Com o apoio da caixa de som pra dar uma vida no filme, pra dar uma emoção maior, que a gente sabe que o ser humano ele aprende né? O emocional dele, quando a alma dele é tocada [...] (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018).

Fica registrado que, para a prática pedagógica transcorrer de maneira proveitosa, um ponto é destacado como importante na fala de Beatriz, sendo este: *desenvolver uma aula proveitosa mesmo diante dos imprevistos requer ajustes*. A prática que se desenvolve na sala de aula pede *ajustes* que o professor vai fazendo no decorrer do próximo planejar ou do momento em que a aula está fluindo. Vilma diz: “[...] eu tento fazer aquilo que pode dar certo [...] e faço para que meus alunos também cresçam [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). É perceptível na fala das professoras que essa ação perpassa a dimensão técnica do ato de ensinar. Nessa perspectiva, “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termo da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2012, p. 221).

Percebe-se nas falas que a rotina da sala de aula, sobretudo a relação com o aluno se torna um ponto fundamental para as mudanças que ocorrem na prática pedagógica. Dessa forma, a aula planejada precisa se adequar às circunstâncias inesperadas do processo de ensino e aprendizagem. A posição com relação ao planejamento e às técnicas de ensino que as professoras assumem parte da (re)configuração. Assim, o planejamento se estrutura como instrumento de atuação profissional competente e comprometida com a formação política, integral, reflexiva e crítica dos alunos (CRUSOÉ, 2014).

Sara relata que, para a concretização do planejamento, é preciso fazer uma associação entre os eixos temáticos e a parte lúdica do aprendizado, e diz: “[...] a criança tem que pegar, trabalhar o concreto, porque eles primeiro têm que sentir pra depois, né, fazer

[...]”(ENTREVISTADA SARA, 2018). Essa ação tem o objetivo de alcançar os alunos por meio do lúdico como estratégia para que a criança consiga assimilar melhor os conteúdos. Exemplifica ela dizendo que: “[...] Matemática mesmo, por exemplo, quando eu fui trabalhar em adição, aí eu já vim com tampilhas, com jogos [...]”(ENTREVISTADA SARA, 2018). Em sua fala, a prática pedagógica para a realização das atividades está ligada a uma estratégia lúdica que melhor se adapte à turma e, ao mesmo tempo, considere prioritariamente a necessidade dos alunos. O sentido de uma prática pedagógica lúdica nos remete à dimensão criativa do ato de ensinar e aprender.

Diante das falas sobre a importância do planejar, ajustado ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, vale acrescentar, com base no teórico Libâneo (2012), que a aprendizagem do aluno é o centro do trabalho docente. Logo, o planejamento parte de uma ação reflexiva do ato de ensinar e deve ser sempre revisto e refeito quando necessário. Desse modo, o plano deve ter “flexibilidade”. A reorganização do planejamento escolar não deve ser “inflexível” diante do processo de aprendizado do aluno, é preciso estar aberto a mudanças, isto é, sujeito a alterações, de acordo com as condições da realidade educacional.

A ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino. Isso significa que, para planejar, o professor se serve, de um lado, dos conhecimentos dos processos didáticos e das metodologias específicas das matérias e, de outro, da sua própria experiência prática (LIBÂNEO, 2012, p. 225).

Ainda conforme apresentado, o planejamento tem uma característica flexível, mas, para além disso, salientamos também que o processo de planejar constitui-se por meio do currículo, que tende a influenciar nas estratégias e nos conteúdos que serão realizados. Então, enxergamos o papel de reprodução social de interesses políticos e econômicos por trás dessa construção, o que pede, entretanto, uma prática pedagógica que busque intencionalmente maneiras de influenciar a formação crítica do aluno. De acordo com Damis (2012), o planejamento e a prática escolar expressam a concepção de educação do homem e de mundo que a escola planeja. “Mesmo quando uma escola planeja ou não a sua prática, ou quando ela adota uma organização já pronta, a ação desenvolvida expressa uma concepção de educação do homem adequada a um mundo e a uma sociedade” (DAMIS, 2012, p. 172).

Nesse ponto, para lidar com os desafios que se impõe no decorrer do processo de ensino, Vilma destaca: [...] eu tenho que mesclar, eu pego um pouquinho do tradicional e um pouquinho, sabe, do, do atual. Então eu não posso também abandonar o tradicional [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). A professora faz um paralelo entre sua formação inicial

de cunho tradicional e as demais formações que ao longo do tempo adquiriu. Esses aprendizados, segundo Vilma, refletem uma “mescla” na sua maneira de planejar e ensinar. Ela entende que agir de modo tradicional está ligado a [...] algumas rotinas lá do tradicional, eu gosto de trazer para minha sala, o respeito, né. A minha prática de explicar o assunto, eu ainda, é... trabalho com isso [...]”(ENTREVISTADA VILMA, 2018). A professora entende como tradicionais as rotinas e postura do professor na maneira de agir com os alunos em sala de aula. Configura-se aqui uma visão confusa do que seria realmente uma prática tradicional – planejar e organizar uma aula através de rotinas não a constitui como tradicional.

Ao relatar sobre os aspectos ligados a uma prática ligada às tendências não normativas que descreve como “atual”, Vilma diz: “[...] se for, por exemplo, uma aula que eu quero mostrar pra os meus meninos uma diferença, por exemplo, eu vou pra um filme, eu vou pra uma discussão, entendeu? Eu vou pra um passeio [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). O sentido da prática que revela a fala de Vilma envolve diferentes enfoques educacionais. Ressaltamos com base em Pimenta e Lima (2004) que as teorias são explicações provisórias da ação docente e, nesse sentido, servem como instrumento de análise da prática numa perspectiva sempre dinâmica e inconclusiva. Assim sendo, as tendências pedagógicas no cotidiano escolar se revelam como suporte para a prática pedagógica que o professor pretende desenvolver.

Os sentidos sobre como as professoras concebem a prática pedagógica apresentados nas falas se entrecruzam, pois se expressa uma preocupação quanto ao ensino e aprendizado. Em suma, as práticas pedagógicas realizadas nessa escola permeiam uma dimensão técnica do ato de ensinar. Contudo, ao analisar as falas, não encontramos nenhuma descrição quanto à abrangência da prática pedagógica em seu caráter social.

Assim, a prática pedagógica tem a finalidade de contribuir para a formação do sujeito, porquanto se estrutura como prática social que, para dar conta da sociedade em sua construção educacional, organiza-se com uma finalidade. Desse modo, “quando as intencionalidades de uma prática social estão explicitadas, podem permitir a inteligibilidade dessa prática e podem tornar-se assim práticas educativas, que ocorrem, por certo e inexoravelmente, dentro e fora da escola” (FRANCO, 2012, p. 169).

Daqui resulta a necessidade de compreender, a seguir, no próximo capítulo, como a prática pedagógica se configura nas suas práticas cotidianas de ensino e as relações pedagógicas. Para isso, as características desse ambiente escolar em que as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental estão inseridas revelam em suas dificuldades, conflitos, estratégias e, conseqüentemente, evidenciam os sentidos que a constituem.

## 5 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica envolve as relações que se dão no ambiente educacional e vai para além dessas relações, alcança o contexto social em que cada sujeito se forma, sendo considerada, portanto, uma prática historicizada. Nesta seção, temos o objetivo de elencar os sentidos que as professoras atribuem à sua prática pedagógica, para tanto, estendemos a discussão de forma a contemplar dificuldades e conflitos da realidade educacional que o cercam, as estratégias pedagógicas elaboradas de forma subjetiva e coletiva para superar estes desafios, bem como as relações que envolvem a vivência escolar.

### 5.1 A prática pedagógica no ambiente escolar

Apresentamos e analisamos aqui o modo como as professoras enfrentam os desafios escolares e colocam em efetivação a prática pedagógica. O trabalho se depara com constantes conflitos que por vezes colocam as professoras diante de desafios que exigem uma ação pedagógica capaz de intervir de forma positiva. Beatriz relata: “[...] muitas vezes, é... tem muita dificuldade mesmo de tá tendo domínio da turma, conduzir uma harmonia na sala de aula não é fácil, em determinadas turmas, porque tem turmas que tem uma dificuldade de comportamento. Então isso desgasta demais o profissional [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Vilma enfatiza: “[...] não é fácil hoje cê entrar numa sala de aula do fundamental maior. Eu vejo colegas da gente assim sofrendo. Então, mas assim, você quer ver pior é no fundamental, cê ainda tá no 1, no 2 é mais difícil, sabe, aluno desacatar o professor [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Essas dificuldades relatadas pelas professoras se igualam com muitas discussões que descrevem a realidade educacional.

As dificuldades apresentadas pelas professoras seguem a intensificação do trabalho que vem crescendo no contexto atual, por meio de exigências que requerem do profissional uma maior capacidade de ação e habilidades para alcançar a abrangência de funções destinadas ao cargo que ocupa. Segundo Assunção e Oliveira,

As exigências apresentadas aos profissionais da educação nesse contexto de nova regulação educativa parecem pressupor maior responsabilização dos trabalhadores, demandando maior autonomia (ou heteronomia) desses, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa. [...] Apesar de representar uma conquista dos movimentos sociais, a democratização da gestão escolar, com todas as controvérsias a respeito, tem implicado maiores exigências para os docentes (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p.3).

Essa realidade tem prejudicado principalmente a saúde física e mental de muitos professores “[...] a intensidade expressa o dispêndio das capacidades dos trabalhadores, sua energia física, inteligência em conceber, criar e analisar, e da afetividade nas relações interpessoais, culturais e socialização” (ROSSO, 2016, p. 141). Beatriz acrescenta sobre as dificuldades: “[...] o professor sente dor nas cordas vocais, dores físicas, dores musculares, cansaço físico. Esgotamento é muito grande, sabe? Final do ano letivo, o professor [...] muitos colegas compartilham entre si palpitação, mal-estar, depressão, nós temos aí muitos colegas com problemas de depressão, viu? Principalmente aqueles que já têm vinte anos de carreiras, vinte e três, já não tá aguentando mais, porque assim não é só flores não [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Alguns estudos ergonômicos também evidenciam o que destaca Beatriz, mostram que, diante da necessidade de usar constantemente a voz para ensinar, os professores apresentam “modulações variadas: execução de diversos tipos de voz e ajustamentos motores dos órgãos fonoarticulatórios, ambos nocivos para a saúde vocal” (VIANELLO; ASSUNÇÃO; GAMA, 2008 apud ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 14).

A fala de Beatriz apresenta uma discussão que condiz com o discurso de Vilma quando expõe: “[...] se eu quisesse fazer uma graduação se seria mais pra sala de aula não, não queria não. Eu ia estudar pra outra coisa, sei lá o quê, mas sala de aula não queria mais não, porque tá desgastante, tá difícil [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). A fala de Vilma apresenta o descontentamento quanto à profissão devido às mudanças que hoje ela observa na educação, como: “[...] A gente não é valorizado pela família, né, família que eu falo família escola, família do próprio aluno, cê não tem mais aquele respeito, aquela motivação [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Sara também revela que, na realidade do contexto educacional, “muitas coisas tão faltando” o que faz “alguns profissionais existirem (desistam) da educação [...]”. Observa-se nas falas que há um descontentamento diante das dificuldades e dos conflitos do trabalho pedagógico.

As falas acima tratam, neste caso, de uma realidade de dificuldades e conflitos da profissão docente que vem crescendo no contexto educacional brasileiro, articulada à intensificação do trabalho. Pesquisas já acima referidas revelam que a intensificação do trabalho docente tem acrescentado sérios agravantes para a saúde do professor, e alguns casos ocasionam afastamento do trabalho por motivos de doenças (ROSSO, 2016; OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2009). Outra pesquisa importante realizada por Roseli A. Cação Fontana (2005) com seis professoras demonstra também, aspectos desse grande desafio relacionado ao contexto educacional, sobretudo ao trabalho do professor. Entendemos que transmitir parte

desse relato seja importante para enfatizar ainda mais os conflitos ligados à intensificação do trabalho docente.

O trabalho pedagógico revela uma dimensão política e dimensão da produção do humano. As condições de trabalho aparecem em meio a queixas contra os baixos salários [...] Frustração, causadas por tão acanhado salário, aos nossos projetos, desejos e necessidades. Entre elas, o lamento e a raiva acabavam se imiscuindo. A ausência de reconhecimento e valorização sociais de nosso trabalho fora da escola e dentro dela [...] Apesar de reconhecerem ser um trabalho árduo e desvalorizado socialmente, analisam a docência a partir da possibilidade de mudança e transformação social, como espaço de formação das novas gerações, e viam nessa possibilidade de contribuir para a construção de instrumentos para a cidadania (FONTANA, 2005, p. 131- 133).

Ao mesmo tempo em que reconhecem as dificuldades do trabalho docente, os professores da pesquisa acima mencionada apresentam uma convicção do valor e da necessidade da profissão para a sociedade. Nota-se, porém, como veremos adiante nas falas das entrevistadas desta pesquisa a necessidade de enfrentar os conflitos, criando algumas estratégias que fazem parte da prática pedagógica. Para Sara, a atitude de amor é uma resposta para lidar com os conflitos: “[...] tem que ser o amor. Eu já tive conhecidos, amigos que desistiram da educação [...] Porque você tem que gostar, né? [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). A estratégia que a professora utiliza parte da sua subjetividade, com base em seus valores e crenças. Ela olha para a própria realidade com uma postura que assume o gostar de ser professora, como alívio para a sobrecarga de trabalho.

Para Vilma, no que diz respeito ao ambiente pedagógico em seus conflitos, há uma estratégia compartilhada, sendo a “troca de experiência”, que consiste em ajudar o outro a lidar com dificuldades da prática. “[...] Então, vamos compartilhando juntas. ‘Faz isso aqui que deu certo na minha sala, pode dar na sua’. De repente, aí vai fluindo o aprendizado do aluno [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). A estratégia que Vilma destaca como uma atitude comum entre as professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental na referida escola pesquisada tem um caráter pedagógico, uma forma de se organizar por meio da troca de experiência, ou seja, da troca de conhecimento. Dentro desse ambiente de troca de experiência, Sara afirma: “se tiver alguma dúvida, alguma ideia a gente compartilha, sabe? Sai compartilhando e juntas assim, bem casados mesmo [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). “Trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competência e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (PERRENOUD, 2000, p. 81).

A relação que há com as professoras percorre a troca de experiência, a valorização do saber do outro. Desta forma, há um diálogo entre elas que fortalece a troca de experiências vistas como produtivas. Assim, a prática pedagógica vai acrescentando novas crenças e valores por meio da experiência. Por consequência dessa relação entre as professoras como estratégia, entendemos que seja importante apresentar a relação que se dá nesse ambiente com a equipe pedagógica. Verificou-se nas falas que há uma comunicação, ou seja, um diálogo entre a equipe pedagógica e as professoras, o que resulta como forma de aliviar os conflitos.

Para Sara é: “[...] a comunicação entre ambas as partes, né? Coordenação, direção, os colegas, né, os educadores [...] Contribuiu, contribui muito, porque assim, é tão importante quando casa, né?, porque não fica contraditório as situações [...] (ENTREVISTADA SARA, 2018). Beatriz compreende a relação com a equipe pedagógica como necessária para um bom desenvolvimento do trabalho docente: “[...] vejo que na escola que eu me sinto melhor, você se expande mais com o professor, na escola, às vezes que você não se afeiçoa muito, pode ser por alguma questão, isso prejudica também na sua prática [...] acaba sendo barreirinhas que vão surgindo porque educar é um ato de amor” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Vilma diz: “contando o problema pra outra, mas no contexto mesmo pedagógico, mesmo as trocas de experiências ainda flui muito aqui dentro [...] então cada uma aprende um pouquinho com a outra, né? Eu tenho minha prática de 30 anos, a colega lá tem de 5, então assim, a gente tenta, né, somar junto [...]”(ENTREVISTADA VILMA, 2018). Trabalhar em equipe torna-se uma necessidade, uma cooperação, relacionada mais ao progresso do ofício do que a uma escolha pessoal (PERRENOUD, 2005). Percebe-se nas falas que a relação com a equipe pedagógica se apresenta como um fortalecimento para o desenvolvimento do trabalho docente.

Encontramos, porém, na fala de Sara uma questão importante relacionada às mudanças em sua postura durante a sua trajetória como professora, ela relata: “fui me amadurecendo mais profissionalmente”. Exemplifica ela que antes “[...] ficava assim, me interfere porque eu era muito sentimental [...] se a coordenação viesse falar alguma coisa, antigamente logo quando eu comecei, [...] ‘precisa melhorar mais nisso’ [...] eu já ficava derrotada, aí aquilo ali me prejudicava porque eu não dormia, eu ficava achando que era a pior coisa do mundo [risos] [...]”(ENTREVISTADA SARA, 2018).

Cada pessoa aborda um conflito com sua própria identidade, que depende de seu desenvolvimento pessoal, ou seja, de sua história pessoal e de sua formação [...] É normal que cada pessoa só fique relativamente tranquila, diante desses fenômenos, graças a um trabalho interno que pode levar toda a vida (PERRENOUD, 2000, p. 90).

Fica evidenciada, desta maneira, que a maturidade depende inicialmente de uma auto-análise como forma de superar os conflitos, bem como uma comunicação de qualidade com a equipe pedagógica. A mudança na postura da professora permitiu que se abrisse ao outro e acrescentasse mais conhecimento em seu desenvolvimento profissional. É necessário ainda destacar aqui como funciona essa relação do planejar entre a equipe pedagógica e as professoras que atuam no 1ª ano.

Sara diz que: “[...] Nós sentamos coletivamente, aí em outro momento aí senta por turma pra poder fazer individualmente [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Beatriz também fala desse momento coletivo, mas acrescenta: “[...] cada um reúne pra a gente fazer toda essa discussão e aí projeta tudo. E sem falar também que toda escola tem o PPP, que é o Projeto Político Pedagógico. Que o Projeto Político Pedagógico vai trabalhar toda a demanda do ano letivo” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Vilma enfatiza a necessidade do planejamento e troca de experiência: “[...] Porque já pensou se eu ficar só no meu mundinho? Na minha redoma? Não, eu tenho que tá aqui também pra compartilhar, pra... pra tá com minhas colegas, né, contribuindo de certa forma, talvez como dizem, a experiência da minha vida [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Entendemos, portanto que existe uma socialização do saber/fazer entre as professoras, resultado de um diálogo comprometido com a troca de experiência e o auxílio entre os docentes e a equipe pedagógica. Partindo dessa visão, pretende-se aqui considerar que a parceria apresentada pelas professoras entrevistadas se constitui como fundamental, assim, compreendemos que:

[...] falta nas escolas o espaço tempo pedagógico que possa dar suporte ao coletivo docente. Portanto, tentar buscar reinterpretções de práticas, ampliando o espaço de construção pedagógica, é mais do que questão acadêmica: é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão do magistério (FRANCO, 2012, p. 168)

A relação entre as professoras e a equipe pedagógica dessa escola tem em seu perfil a troca de experiências como fator decisivo para sua organização, de maneira que a prática pedagógica se concretize por meio de uma parceria em que o saber se torna compartilhado e experienciado em um ambiente de socialização. Os sentidos atribuídos a essa relação com a equipe pedagógica apresentam a relação com o outro como elemento construtivo para o saber/fazer. No item seguinte, intentamos enfatizar por meio das falas como as relações no contexto educacional solidificam e constituem os sentidos sobre a prática pedagógica.

## 5.2 A prática pedagógica e as relações no contexto educacional

A escola se estrutura por meio de várias relações que compõem a prática pedagógica das professoras, desse modo, existe uma confluência de sentidos que permeiam esse ambiente. A respeito da relação de ensino e aprendizagem desenvolvida nesta instituição, Sara diz: “[...] É um conjunto, né? Porque a gente ensina, o aluno aprende, o aluno ensina a gente, a gente aprende. E eles vêm com uma bagagem, porque a gente tá compartilhando. Então ensino e aprendizagem andam juntos, né?. [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). A ideia de um ensino que leve em consideração o conhecimento de mundo dos alunos é um dos pontos de relevância nas falas. Beatriz diz: “[...] o aluno, ele sabe que ele vem com uma bagagem dele, né? Da sua vida cotidiana, da sua família, ele não vem, né, uma esponja seca, ele vem com algo também da sua maneira de viver [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Vilma diz: “[...] ensinar é o que eu transmito né, o que eu passo pra eles e o que eu aprendo juntamente com eles, né. Porque o aluno não é uma ‘tábua rasa’, ele traz conhecimento [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Sobressai na fala de Sara e Beatriz que o conhecimento do aluno é apresentado como uma *bagagem*, um conhecimento que faz parte da sua formação familiar e social. Desse modo, o aprender se torna participativo entre o conhecimento do aluno e o conhecimento escolar.

Saberes populares são componentes importantes e fundamentais para a tessitura da jornada pedagógica dos alunos; para a criação de saberes partilhados com a escola e com os diferentes grupos sociais de seus protagonistas; para dar sentido e contextualização a novos aprendizados (FRANCO, 2012, p. 144).

Como podemos depreender das falas, a depender da prática pedagógica que o professor desenvolve, o aprendizado escolar possibilita que o aluno se aproprie de novos saberes, logo, é possível estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar científico e o conhecimento social do aluno. Sendo assim, esse saber escolar, apesar de estar baseado no conhecimento científico, pode e deve contribuir para ampliar uma nova compreensão do mundo. Nesse aspecto, essa prática pedagógica que tem a intencionalidade de intervir, significativamente, na realidade social de forma política e pedagógica é uma condição importante do papel de educador (RAYS, 2012; VEIGA, 2012).

Assim, há entre as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental uma preocupação de *contextualizar* o ensino. Conforme diz Vilma: “[...] eu acho que eles devem aprender, vai

ser bom pra eles, no cotidiano deles, vai ser pra família, vai ser... o que eles aprendem aqui talvez não aprende em casa, aprende na escola [...]”(ENTREVISTADA VILMA, 2018). O conhecimento escolar que é transmitido nessa instituição, baseado nas análises dos discursos, perpassa os conteúdos didáticos propostos pelos eixos temáticos e se associa ao contexto dos alunos. Sara ressalta: “[...] eu gosto muito de tá futucando as coisas na internet pra ver se eu tô com alguma dúvida, se aquilo vai ajudar aquele aluno, né, se eu que eu tô fazendo, precisa melhorar um pouquinho [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Decorrem das falas uma preocupação constante quanto ao aprendizado dos estudantes e a busca pela articulação entre o conhecimento científico e o saber que ele possui. Nas palavras de Lopes, afirmamos que

a dinâmica ensino-aprendizagem tem como função precípua assegurar a apropriação por parte dos alunos de um saber próprio selecionado das ciências e da experiência acumulada historicamente pela humanidade, organizado para ser trabalho na escola; o saber sistematizado. Ao apropriar-se desse saber os alunos adquirem condições de enfrentar as exigências da vida em sociedade. E nesse ponto reside um aspecto da importância social do saber escolar (LOPES, 2012, p. 108).

Para Beatriz, essa relação entre ensino e aprendizagem é possível se perceber: “[...] quando o professor vai avaliando o seu aluno. A avaliação agora vai proporcionar o professor a visualizar até onde o seu aluno tá aprendendo [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). A avaliação individual realizada pela professora Beatriz permite encontrar “lacunas”, com a finalidade de acompanhar atentamente a progressão do estudante e adquirir, por meio dessa observação, um levantamento do desempenho. Certamente, sua forma de avaliar “se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, a inclusão” (LUCKESI, 1995, p. 180). Ao enfatizar esse olhar mais atento para o desenvolvimento individual do estudante, ela afirma que tal processo de avaliação individual é importante, pois existem vários fatores que precisam ser observados pelos professores. “[...] você precisa rever sua prática, você precisa rever também a ajuda familiar, né? Se a criança está tendo acompanhamento em casa ou se tá passando algum problema, que tá afetando, tá prejudicando [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Na visão da professora, o desenvolvimento da aprendizagem do estudante depende inicialmente de uma avaliação diagnóstica que parte do compromisso de auxiliar o estudante a superar suas dificuldades de aprendizado. No entanto, ela enfatiza a importância da parceria entre família e escola para ajudar o aluno em suas dificuldades.

A fala da professora Beatriz comunga com o que se apresenta na discussão teórica de Veiga (2012), ao compreender também que o processo de avaliação depende da relação entre ensino e trabalho, pois esse processo requer uma análise da maneira como a organização do trabalho pedagógico acontece. Nesse sentido, a finalidade da avaliação é conhecer melhor o

aluno, constatar o que está sendo aprendido, suas dificuldades e avanços, adequando-se ao processo de ensino e aprendizagem. Embora se perceba na fala da professora uma preocupação quanto ao acompanhamento do aprendizado e a avaliação como diagnóstico deste processo, em contraste com esse posicionamento no meio educacional, a avaliação tem se manifestado como classificação e rotulação, sendo um dispositivo para controlar e selecionar com base nesse processo o desempenho do estudante, ou seja, a avaliação se caracteriza como instrumento de classificação, o que infelizmente dá ênfase à fragmentação do trabalho pedagógico. Além disso, tal fato reverbera em sérias consequências para o desenvolvimento do aluno, pois – por um lado – o professor se posiciona de modo a cumprir as exigências burocráticas, e – por outro – os estudantes sofrem as consequências desse processo avaliativo. É necessário pontuar que

É pela prática da avaliação que o processo de ensino se impõe de forma autoritária. A sala de aula está permeada por esta concepção de avaliação que se distancia de sua função diagnóstica e volta-se para a classificação, despendendo grande esforço em tarefa burocrática e poder hierárquico [...]. A avaliação cumpre o seu papel relevante na manutenção dos vários índices de evasão e repetência, ela fortalece as relações autoritárias dentro da escola e, mais especificadamente, na sala de aula, reforçando assim o processo de seletividade e exclusão do aluno da escola (Veiga, 2012, p. 152-153).

Desse modo, a prática pedagógica que ocorre nesse contexto desenvolve um ensino de forma mecânica, assim, os conteúdos transmitidos não possuem uma conexão com a realidade, e o que muitas vezes acontece é um aprendizado que se restringe à memorização automática com base em um processo de avaliação classificatória. A esse respeito, Hoffmann (2008, p. 11) aponta que “[...] o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino-aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos”.

De modo sintético, salientamos que discutir essa relação torna-se de grande importância para compreender a dinâmica de aprendizado que é estabelecida na instituição que as professoras entrevistadas desta pesquisa atuam, pois a “ação integradora que resulta nessa dinâmica existe a presença de um sujeito que aprende e de um sujeito que ensina, revelando-se as figuras do aluno e do professor” (LOPES, 2012, p.107). Tal relação envolve as influências que se manifestam dentro e fora do contexto educacional, isto é, as demais relações que se manifestam no contexto social também são fatores que influenciam. Ressaltamos que essa articulação entre os conhecimentos aprendidos se configura como uma socialização, um meio de troca de saberes que contribui para a interação entre os sujeitos

envolvidos nesse processo. Servindo-nos mais uma vez das discussões de Franco (2012, p. 151), podemos salientar também que

o importante é acompanhar, vigiar, recompor e readequar o planejado inicial. Essa dinâmica, que vai do desencadeamento de situações desafiadoras, intrigantes e exigentes para os alunos aos retornos que estes produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios que se apresentam, é a marca da identidade do processo de ensino-aprendizagem, visto em sua complexidade e amplitude.

Essa afirmação abrange o que foi dito pelas entrevistadas a respeito da relação entre ensino e aprendizagem. Os sentidos revelam que a relação entre ensino e aprendizagem se configura como dinâmica e dialógica, portanto, construtiva da aprendizagem pela troca de saberes que tem a finalidade de compreender o contexto do aprendizado e agir, por meio da prática pedagógica, de forma intencional. Como fator decisivo para a relação entre ensino e aprendizado, uma boa relação com o aluno é peça fundamental. Para Beatriz, essa relação é boa, porque ela se vê como uma “professora vocacionada”, encara as dificuldades ou desafios do processo como “[...] missão na terra, que era por aqui mesmo que Deus tava direcionando a estar [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Beatriz entende a relação com uma visão mais religiosa, e também revela um discurso social de que ser professora segue uma vocação. Tal visão permanece como algo que retira o olhar das reais dificuldades do exercício docente entre a formação e o exercício da prática no ambiente educacional.

Para Vilma, essa relação também é boa: “[...] eu não tenho problema nenhum com os meus alunos, senão não seria tia pra lá e, tia prá cá [...] claro que você precisa de vez em quando tá chamando e tá conversando. Até mesmo o grito, porque ninguém é santo. Mas assim é um chamamento, assim mais de amizade [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). A professora destaca que a relação é “afetuosa”, entretanto, é preciso lidar com os alunos sabendo impor limites. Ela afirma: “[...] nem todos os dias a aula é mil maravilhas, um dia a aula é muito gostosa, mais prazerosa, outro dia é mais tradicional, outro dia é de chamar mais atenção [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018).

Analisando as falas, é possível perceber que essa boa relação entre as professoras e a turma segue uma comunicação. Nessa perspectiva, podemos nos valer das palavras de Freire (1987, p. 80), ao considerar que o diálogo “[...] deve ser entendido como essência da Educação, como prática da liberdade, como ato de humildade do sujeito frente a outros sujeitos, pois não há diálogo, se não houver humildade”. Assim, apesar de o comportamento dos alunos na escola ser uma das causas de questionamento na fala de Vilma, observa-se que a professora tenta manter sua postura em conduzir a turma. Desta feita, a fala da professora

elucida que o educador não pode ignorar o seu papel, em que, por meio da sua prática pedagógica, é possível conscientizar e influenciar. Ainda segundo Freire (1987), o diálogo

[...] é uma exigência existencial. E se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos seus sujeitos, endereçado ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco torna-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.79).

Diante dessa constatação, o diálogo pressupõe um exercício que precisa ser realizado entre professor e aluno, fortalecendo a comunicação em sala, abrindo caminhos para que o professor possa refletir a sua prática de maneira dinâmica. No entanto, o diálogo perpassa a relação entre docente/discente, sendo sobretudo essencial entre as demais relações que se dá no contexto escolar, pois esse ambiente pede uma articulação com o aluno e, indubitavelmente, com sua família.

Dessa forma, Sara afirma que, em relação à família: “[...] tem que casar. Não é só a escola que faz sozinha, tem que ser a escola e família. Escola versus família. Juntos pra poder ajudar aquele aluno [...] (ENTREVISTADA SARA, 2018). Para Vilma: “[...] nós estamos precisando trazer a família pra dentro da escola [...] é preciso estar junto” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Já para Beatriz, essa relação se constitui muitas vezes como “desgastante”, e diz: “[...] Você tem que trabalhar com ele e com a família. É bem complexo e gera um stress, muitas vezes você tem que saber dividir, pra você não levar para casa aquele stress de sala de aula e acabar é... interferindo na sua saúde familiar” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Diante da ausência dos pais na participação escolar do desempenho do filho, algumas estratégias são tomadas pelas professoras e direção escolar, como diz Sara: “[...] as estratégias, a gente utiliza o plantão pedagógico [...] justamente pra puxar os pais pra poder vir no plantão, principalmente aqueles que, né, não faltar. Tanto até que esse último teve alguma estratégia que a coordenação e direção elaborou, vieram bem mais pais, né, eles falaram da matrícula, é importante, né, pra vir, verificar e tal [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Vilma relata que, em sua prática, há um diálogo com a família: “Às vezes, eu chamo pai, chamo mãe, vem, a gente troca experiências, pergunto o que é que tá dando certo, o que não tá dando, se não tiver agradando também, que venha a mim” (ENTREVISTADA VILMA, 2018).

Em conformidade com a fala das professoras sobre a necessidade de participação da família com a escola do filho, trazemos à tona a definição da autora Alarcão (2004, p. 81), que caracteriza esse espaço como “comunidade em que participam vários atores sociais que nela

desempenham papéis ativos [...] Comunidade que tem uma missão: educar. Missão que não é exclusiva da escola, mas pertence também à família, à municipalidade, e à sociedade em geral”. A participação dos pais na vida escolar dos filhos é um dos desafios que as professoras apresentam. Sara destaca que é possível perceber o bom desempenho de alguns estudantes devido à participação ativa dos pais. Cabe aqui relatar parte da fala na íntegra:

[...] Eu tenho pais aqui que são presentes? Tenho, muitos. E essa presença dos pais você vê logo no filho, porque aquela criança que vem, né, toda acompanhada, que é fundamental, eu sempre falei desde o primeiro plantão, aqueles que vieram porque vieram poucos e os que precisam, e os que precisam é os que mais faltam. Aquele que o pai a gente precisa... “Esse pai tem que vim porque eu preciso urgentemente falar com ele”. E o plantão é a oportunidade que você tem pra poder relatar, né, que o... compartilhar, o quê que o seu filho, o quê que o estudante tá necessitando. Porque tem crianças que gritam, assim, é, é... gritam ajuda [...] (ENTREVISTADA SARA, 2018).

Podemos depreender desse discurso, com base em Perrenoud (2000), que envolver os pais na formação escolar dos filhos não se restringe a convidá-los a desempenhar o papel do professor no controle do trabalho escolar, isto é, responsabilizá-los por despertar e manter um interesse do estudante quanto à escola e ao seu aprendizado, como, também, não se trata, ou não somente, de envolver os pais no trabalho escolar por meio de atividades como oficinas, excursões, festas ou solicitar a colaboração ativa nos deveres de casa. É preciso, sim, elaborar e realizar atividades pedagógicas que favoreçam a participação da família, sobretudo por meio do diálogo entre os pais e a escola. Essa relação pode desencadear problemas, porém, para enfrentar a situação, o diálogo se estabelece como ponte para diminuir as distâncias de participação de alguns pais e auxiliar outro na compreensão desse processo de aprendizado do filho.

De certo, essa relação depende de todo um acompanhamento da equipe pedagógica, ou seja, da instituição, que segundo o relato de Sara descrito acima, a instituição em que atua procura realizar este trabalho, apoiando e auxiliando as professoras no diálogo com a família. O sentido que sobressai sobre o diálogo pressupõe que este é meio dinâmico de constituir a prática pedagógica de forma interativa e substancial. Dessa maneira, as experiências consolidam o fazer pedagógico em uma dimensão pedagógica e política.

Analisando os discursos, e com base no conhecimento teórico apresentado, podemos ressaltar que o processo de ensino e aprendizado e demais relacionamentos no contexto educacional são como base para estimular a dinâmica de aprendizado que influenciam a relação do aluno com o saber, abrindo, assim, novas possibilidades de aprendizado capazes de promover uma ação transformadora da realidade social em que se encontram. A prática

pedagógica, nessa perspectiva, deve se constituir por meio de uma relação participativa de troca de conhecimento contextualizado, superando o ensino mecânico.

Para tanto, o constante aprendizado coopera para o desenvolvimento da prática pedagógica que o professor realiza, pois permite que haja uma reflexão sobre essa prática. Beatriz pontua: “[...] a gente nunca sabe tudo, a gente tá sempre em formação [...] o professor, ele tem que tá sempre estudando, buscando, ele não é detector do saber [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Sara diz do seu desejo de continuar aprendendo: “[...] eu sempre tenho que tá buscando, né, às vezes a vida da gente é tão corrida, né? E tem coisas mesmo que eu quero fazer com o qual eu ainda não consegui fazer. Assim prosseguir na minha carreira, né? Na formação, prosseguir na minha formação [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). “A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino” (LIBÂNEO, 1994, p. 27). Pensar a formação como um desejo contínuo da relação com o saber evidencia a importância de discutir sobre a prática pedagógica, pois entendemos que esta tem a finalidade de contribuir para a formação do sujeito, porquanto se estrutura como prática social que, para dar conta da sociedade em sua construção educacional, organiza-se por meio de uma finalidade.

a forma de ensinar deixa de desempenhar apenas a função de organizar os elementos que estão envolvidos na relação pedagógica. Pois, se analisada também do ponto de vista de seu conteúdo implícito, ela expressa as condições e as necessidades predominantes na sociedade e pode contribuir para desenvolver no aluno uma visão crítica do mundo (DAMIS, 2012, p. 23).

Ressaltamos, entretanto, com base no que foi apresentado aqui, que – a despeito da prática pedagógica – é preciso considerar sua estrutura relacional e intencional, pois a forma de atuar das professoras, isto é, transmitir direta ou indiretamente um saber, expressa as motivações presentes em sua ação, manifestando os sentidos que a compõe. Daqui resulta de forma geral, diante dos discursos analisados, que os sentidos atribuídos à prática pedagógica, pelas professoras, constituem que este processo se desenvolve de forma interativa e alcança a formação em sua dimensão humana, pedagógica, política e social; é uma relação que se estrutura como decisiva no processo de formação do sujeito, sendo responsável pela prática pedagógica realizada.

Pode-se afirmar que, devido o seu caráter relacional a prática pedagógica apresentada se desenvolve por meio de um processo flexível e contínuo e, sendo assim, se estrutura através das experiências intersubjetivas, de forma significativa. Tivemos aqui a oportunidade

de analisar cuidadosamente o discurso das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de descrever os sentidos atribuídos á prática pedagógica. Ao fazermos esta análise, podemos depreender desses discursos as características da prática, desse modo, podemos também perceber a relevância destes dados para pensar a maneira como se concretiza no contexto educacional, bem como, elucidar como as relações que a constituem.

Desta forma, compreendemos que de forma geral os sentidos atribuídos a prática pedagógica se evidencia na relação com o outro no contato com o mundo, logo, ao longo dessas experiências intersubjetivas com o outro há uma construção de aprendizados que envolvem a intencionalidade da prática pedagógica que se manifesta na ação e, sobretudo, dentro do contexto educacional a materialização dessa prática pedagógica envolve em um saber compartilhado que em meios as dificuldades e desafios constroem estratégias com o propósito de beneficiar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, sendo este um dos pontos de maior preocupação apresentado pelas professoras entrevistadas, isto é, construir uma prática pedagógica relevante para o desenvolvimento do estudante.

Em suma, a respeito do sentido de prática pedagógica apresentada nos capítulos acima reafirmamos que há uma rede de sentidos dentro desse ambiente educativo que se reverbera nas relações das professoras entrevistadas e, demais atores educacionais envolvidos nesse contexto. Reflete-se, portanto, que desde a caracterização dos sentidos extraídos na Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e nos trabalhos acadêmicos registrados nos anais da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e do EPENN (Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste) como também análise das falas analisadas, é notório perceber que os sentidos sustentam uma percepção de interação que revela o caráter de construção de significados que perpassa toda a intersubjetividade das relações, como está descrito na fenomenologia sociológica de Alfred Schutz, descrita na metodologia deste trabalho.

No próximo item, descrevemos as considerações finais sendo apresentado síntese de cada sentido encontrado nessa pesquisa com base nos discursos analisados, o que permite compreender de forma geral cada sentido em suas diferenças e aproximações, além disso as possibilidades de avanço do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com esta pesquisa analisar sentidos atribuídos à prática pedagógica pelas professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como base metodológica a Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz, com base nos conceitos de motivação, experiência e sentido. Seguindo essa perspectiva, foi possível compreender a prática pedagógica realizada pelas professoras na instituição.

No decorrer da investigação, ao procurar analisar os sentidos atribuídos à prática pedagógica, percebemos que estes permeiam a motivação inicial da trajetória, antes mesmo de iniciar a carreira docente, sendo as experiências ao longo dessa jornada o que a constituem de maneira formativa, por meio das relações intersubjetivas. Desse modo, a base da motivação inicial explícita pelas professoras, neste trabalho, apresenta a relação familiar e a relação com o outro em ambientes formativos, como na escola, sendo a base de uma construção afetiva que permeia a lembrança. A brincadeira em imitar a professora, o desejo de seguir uma carreira que segue uma tradição familiar, a motivação de ser professora por meio do incentivo materno, todos esses aspectos evidenciam que a motivação inicial em *ser* professora é despertada em algum momento da vida como uma inclinação pessoal para o exercício da profissão.

Contudo, a análise realizada nos leva a compreender que o sentido se apresenta, portanto, na relação com o outro no próprio contato com o mundo, ou seja, na própria vivência, a relação com o outro contribui para uma construção afetiva que permeia a lembrança e solidifica a expectativa do *ser* professora, logo, o desejo está intrínseco à experiência de vida na relação com o outro. Isso nos faz perceber que, ao longo de suas experiências de vida, há um percurso de grandes aprendizados que acompanham a sua formação, seja no âmbito pessoal, universitário ou na prática docente em sua relação com os alunos e com a equipe pedagógica.

Nesse caso, as professoras destacam que o aprender segue a experiência da sala de aula, o ato de ensinar e lidar com o aluno aprende-se no contexto escolar, a partir de um saber compartilhado. É notório entre as professoras um saber compartilhado que busca apoio na experiência para lidar com as dificuldades relacionadas ao aprendizado dos alunos ou acrescentar estratégias que podem lhes beneficiar. Nesse viés, o sentido que se evidencia dessa experiência formativa reforça que as experiências seguem um constante aprendizado em diferentes momentos da trajetória de vida, sendo a relação que se dá nessa experiência fator decisivo, porquanto, dentro dessa interação social, vão se construindo sentidos. Diante desses

aspectos, podemos perceber como a motivação inicial em sua formação e as experiências de vida têm influência na maneira que o professor concebe a prática pedagógica, o modo como ele caracteriza os sentidos em torno da educação e do espaço escolar e, conseqüentemente, na concepção do conhecimento escolar e do currículo. Estes fatores manifestam a diversidade de sentidos no ambiente escolar, como também a singularidade de cada professora participante da pesquisa.

Quando apresentamos durante a análise sentidos referentes à educação, escola, conhecimento escolar e currículo, percebemos que há uma preocupação na fala das professoras que se refere à formação do aluno e, sobretudo, com o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que a escola em que a pesquisa foi realizada atende a crianças de bairros periféricos. Dessa forma, compreender sentidos referentes a educação e escola propicia elencar os princípios que guiam a prática pedagógica, isto é, a maneira como concebem estes princípios que vêm sendo desenvolvidos nesta instituição. O sentido geral de educação que reverbera nas falas parte da educação escolar como forma de formação, instrução e capacitação. Assim, a educação escolar é vista como a base dessa formação que irá contribuir para uma formação cidadã, sendo, contudo, um processo constituído por meio de uma relação entre família, escola, como também demais espaços educativos.

Desta feita, a escola passa a ser vista como um espaço de troca de conhecimento, em que há uma interação entre o ensino e aprendizado tendo o propósito de alcançar a formação intelectual e social do estudante. Desse modo, segundo as professoras entrevistadas, esse espaço precisa e deve ser organizado de maneira que atenda às necessidades referentes aos princípios educacionais de formação e instrução do aluno, com o objetivo de contribuir significativamente para o seu desenvolvimento escolar. O que foi notório perceber é que o sentido de educação e escola manifestam o próprio entendimento que as professoras fazem da necessidade do desempenho escolar destes estudantes, ao considerar o espaço escolar como um meio propício que pode e deve promover um trabalho pedagógico eficaz diante da realidade social em que estes estudantes se encontram – sobretudo a inclusão social. A noção de um espaço de troca de conhecimento e que necessita de uma junção coletiva pede a participação de todos os atores educacionais com o objetivo de contribuir para a formação.

A escola, portanto, é apresentada aqui como uma organização flexível, um sistema aberto que permite pensar criticamente sobre suas ações, a fim de alcançar melhores resultados, sendo estes voltados totalmente ao processo de ensino e aprendizagem do estudante. Ao analisar os discursos, compreendemos que o conhecimento escolar e, conseqüentemente, o currículo seguem a parte que estrutura as diretrizes curriculares para o

Ensino Fundamental, bem como a estrutura didática que regula o planejamento escolar. Todavia, há entre as professoras uma preocupação quanto à transmissão do conhecimento e o modo como trabalham o currículo, pois consideram imprescindível que se estruture por meio da troca, ou seja, há um diálogo entre professor e aluno que permite uma interação de conhecimento científico e o conhecimento considerado como do senso comum, que é parte da “bagagem social” de cada aluno. Desse modo, o sentido que se revela considera o conhecimento escolar como parte desse processo entre ensino e aprendizagem, em que o conhecimento do estudante é peça fundamental.

O currículo, nesta análise, é caracterizado como um guia para a organização do trabalho pedagógico, e existe uma articulação entre o currículo burocrático por meio conteúdo a ser ensinado, isso demonstra a estrutura didática, política e administrativa que compõe e direciona a instituição. Assim, o sentido de currículo presente elucida uma perspectiva tradicional ao apresentar este processo como uma forma de organização com o objetivo de guiar o trabalho pedagógico que será realizado e transmitir o conteúdo proposto, mas, por outro lado, percorre também uma perspectiva crítica ao entender que o conhecimento escolar precisa partir de uma interação entre o ensinar e o aprender, sendo este participante do processo. Assim, o sentido geral entre o conhecimento escolar e o currículo elucida uma óptica que entende como necessária a articulação entre a perspectiva curricular e o conhecimento científico e do senso comum como um processo de contextualização do aprendizado. Vê-se, portanto, a importância de se entender o currículo de uma forma real e dinâmica, que necessita de adaptações e readaptações diante do processo de ensino.

Compreendemos a partir das falas que, apesar de caracterizar o sentido referente a educação, escola, conhecimento escolar e currículo, há uma individualidade de cada professor em sua prática pedagógica, o que demonstra uma relação entre a ação e a identidade docente, isto é, ele em sua ação escolhe o que melhor se adapta à sua turma e ao trabalho pedagógico que vem desenvolvendo dentro da instituição. O sentido sobre como as professoras concebem a prática pedagógica apresentado nas falas se entrecruzam, pois expressa uma preocupação constante quanto ao ensino e aprendizado. Sendo assim, ao tentar desenrolar a prática de ensino na sala de aula, o professor observa constantemente a sua prática, fazendo possíveis ajustes se for necessário. Mostra-se nesse ponto uma apreensão quanto ao aprendizado do aluno. Nota-se, também que, ao mesmo tempo em que reconhecem as dificuldades do trabalho, as professoras apresentam uma convicção do valor e da necessidade da profissão para a sociedade. Aqui, demonstra-se um ponto importante quanto à necessidade de analisar a prática pedagógica das professoras a partir dos sentidos que atribuem, pois esta se configura

nas suas práticas cotidianas de ensino, nas relações pedagógicas e revela dificuldades, conflitos e estratégias; esses aspectos demonstram, portanto, as características desse ambiente escolar em que as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental atuam.

Quando apresentamos a análise sobre a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 do Ensino Fundamental de nove anos que tende a nortear a prática pedagógica dos professores que atuam nesse segmento, apontamos como são descritos pela Resolução princípios e normas que devem ser seguidos, sendo um desses pontos ligados à aprendizagem, considerada significativa com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes, independentemente do seu contexto, tendo em vista contribuir com uma qualidade social. Porém, foi possível verificar, por meio do levantamento de algumas pesquisas acadêmicas, a fragilidade dessa implantação nas escolas; as ações governamentais se preocuparam com a divulgação e regulamentação da política, mas coube a escolas e professores se adaptar e conduzir as mudanças necessárias, não foi levada em consideração a participação dos professores, nem a busca por tentar analisar e compreender a prática pedagógica que seria realizada nos anos iniciais. Os professores foram vistos apenas como meros executores, tendo que adaptar a sua prática de maneira conivente com a regulamentação.

Desse modo, buscamos analisar os sentidos atribuídos à prática pedagógica e mostrar como vêm sendo realizadas as pesquisas em torno dessa temática, como o olhar científico tem retratado o tema, haja vista a importância para se fazer pensar a prática, além de apresentar a análise desse tema por meio da problematização da Resolução CNE/CEB nº 07/2010 e compreender como a prática pedagógica é caracterizada nesse documento. Apresentamos discussões em torno da prática pedagógica nos anais da ANPED e EPEN que, de acordo com a análise, enfatizam a formação teórica para o desenvolvimento da prática pedagógica. A formação instrumental, intelectual e crítica do professor tem grande destaque no campo científico, embora, considerando a relevância acadêmica e social dessas produções acadêmicas, entende-se que é necessário investigar os sentidos que as professoras atribuem à prática pedagógica – como realizado neste trabalho dissertativo –, pois, ao compreender que esta se estrutura por meio das experiências do professor no mundo da vida, a prática pedagógica passa a ser compreendida para além dos aspectos ligados à formação do professor ou da prática social exercida por meio dela. Reflete-se, portanto, a intencionalidade na sua materialização, evidenciando a relação vivenciada no cotidiano escolar na qual se está envolvida de intersubjetividade que fundamenta a prática e, conseqüentemente, resulta em uma confluência de significações da própria realidade. Dessa maneira, compreender o que significam determinadas experiências vividas pelos professores, por meio do seu olhar

reflexivo, possibilita compreender o conhecimento que o indivíduo constrói em intersubjetividade, sendo que este não se dá de forma mecânica, pois há uma interação com o outro.

O desenvolvimento da prática pedagógica – como foi visto no decorrer deste trabalho – perpassa os conhecimentos, as formações, valores e crenças vivenciadas pelo professor, o que elucida sua característica intersubjetiva e destaca elementos importantes que caracterizam a prática pedagógica, revelando as aproximações e diferenças dessa ação para enfrentar as relações presentes no ambiente educativo, as dificuldades provenientes desse processo, os conflitos, além das estratégias de cunho coletivo. Uma ação que, de acordo com a pesquisa, foi perceptível é que há uma constante troca de experiência, a valorização do saber do outro. Assim, a prática pedagógica de cada professora vai acrescentando novas crenças e valores por meio da experiência. Os sentidos atribuídos a essa relação com a equipe pedagógica apresentam a relação com o outro como aspecto construtivo essencial para o saber/fazer.

Assim, a pesquisa demonstrou por meio da análise apresentada que a realidade social possui sentidos para os que vivem nela, desta feita, a prática se constitui por meio dos sentidos, as professoras da pesquisa – ao voltar o seu olhar de maneira retrospectiva e reflexiva às experiências passadas, que se constituíram significativas – tiveram total autonomia em expressar o seu entendimento sobre a realidade que a cercam, porquanto a fenomenologia, segundo Schutz, não questiona essa interpretação, mas busca compreender os seus sentidos.

Nessa perspectiva, entendemos que a pesquisa intitulada *A prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental: sentidos de professoras* contribui para se fazer pensar e trazer para o campo acadêmico uma análise que visa dar voz ao professor e à prática que desenvolve. Entendemos, portanto, que há uma rede de sentidos por meio das relações. Desta feita, a pesquisa apresenta um ineditismo quanto à análise da prática pedagógica por meio dos sentidos com base na fenomenologia sociológica de Alfred Schutz e se amplia a novas possibilidades de análise ao apresentar a possibilidade de estender a investigação por meio de uma observação dessa prática pedagógica, perspectivando contribuições relevantes para os estudos em formação inicial e continuada dos professores.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. COSTA, A.P. CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. AMADO, J. (org.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2013.

ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum curricular. **Revista e curriculum**, São Paulo, v. 12, n.3, p.1464-1479, out/dez. 2014.

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra; Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ANDRADE, Marcelo; AYRES, Anna Carolina. Didática do ensino de ciências: como as concepções de ciências influenciam as práticas pedagógicas? **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Goiana/ GO, 29/ 09 a 02/ 10. 2013.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, [1979] 2006.

ALARCÃO. Isabel. A. **Professores reflexivos em uma escola Reflexiva**/ Isabel Alarcão. – 3. ed. – São Paulo, Cortez, 2004. – (Coleção Questões da Nossa Época; 103).

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan/abr. 2011.

ASSUNÇÃO, Áda Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372,

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011

BATISTA, Suêny a Marley Mourão; NASCIMENTO, Eliane Ferreira. Professores do ensino jurídico: formação e prática pedagógica. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2013.

BONAMINO, Alisia; SOUZA, Sandra Zákia. Políticas de Estado e Políticas de Governo: a avaliação. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Perspectiva**. São Paulo, v. 38, n. 2, abril/jun, 2012. p. 373-388.

BOAVIDA, João; AMADO, João. **Ciências da educação: epistemologia, identidade e perspectivas**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9394/1996 – Apresentação Esther Grossi. 2. ed. Rio de Janeiro: DPEA, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização. MEC/SEB, 2007.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAMPOS. Maria Malta. **Ensino Fundamental e os desafios da Lei n. 11.274/2006**. (org.). Anos Iniciais do Ensino Fundamental- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a distância, 2009. P. 10-16.

CHIZZOTTI, Antônio; PONCE, Branca Jurema. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, São Paulo, v.12, n. 3, p. 25-36, Set/ Dez 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum nacional: uma discussão para além do currículo. . **Revista e curriculum**, São Paulo, v. 12, n.3, p.1570-1590, out/dez. 2014.

COSTA, Wanessa Rafaela Nascimento da; LOPES, Denise Maria de Carvalho; OLIVEIRA, Ceciliana Maria Pinheiro de. Prática pedagógica na educação infantil a sexualidade das crianças em foco. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

CRUSOÉ. Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola**: sentidos atribuídos pelas professoras. 1. Ed Curitiba, PR: CRV, 2014.144 p.

DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Didática**: ensino e suas relações/. -18ª ed. – Campinas. SP: Papirus, 2012, p. 171-183. – (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Didática**: ensino e suas relações/. -18ª ed. – Campinas. SP: Papirus, 2012, p. 09-31. – (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FIRMINO, Walkiria Teresa. Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental Lobato. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu/MG, 17 a 20 de Outubro. 2010.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 97, n.247, p. 534-551, set/dez. 2016.

FRANÇA, Rosângela de Fátima Cavalcante; MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Formação de professores alfabetizadores: fatores que atuam nas relações entre os discursos de mudanças e as práticas pedagógicas. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática/ Luiz Carlos de Freitas. – Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Orquídea; SANTIAGO, Maria Eliete. A compreensão sobre a prática pedagógica nas pesquisas veiculadas nos encontros de pesquisas em educação do norte e nordeste. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2013.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: Mito e Desafio - uma perspectiva construtiva**. Educação e Realidade. Porto Alegre: 1991.

LIMA, Jurandir Gonçalves. “Descortinando” práticas pedagógicas e concepções de ensino e aprendizagem do professor de história do “Liceu Piauiense” através de diários narrativos de aula. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. – (coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2011. – (coleção questões da nossa época; v. 2).

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236 p.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. Educação, sociedade e culturas. Rio de Janeiro, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Antônia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Didática: ensino e suas relações**. -18ª ed. – Campinas. SP: Papirus, 2012, p. 105-113. – (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

LUCKESI, C. C. (1995) **Avaliação da aprendizagem escolar**: São Paulo: Cortez.

MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, André da Silva; ALVES, Francione Charapa. Formação docente e prática pedagógica: uma análise a partir do olhar docente. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Didática:**

ensino e suas relações/. -18ª ed. – Campinas. SP: Papyrus, 2012, p. 77-103. – (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

MENGA, Lüdke. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas/ Menga Lüdke, Marli E.D.A. André.** – São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. Educação infantil: a interação entre as políticas públicas, a gestão educacional e a prática pedagógica. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste.** 2011.

MINAYO, M.C. de S. (2010). **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** 1ª ed. São Paulo, 1986.

MOURA, Maria Glória Carvalho; ARAÚJO, Ferreira Jocelina. Ensino Fundamental de nove anos: implicações nas práticas pedagógicas dos professores. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste.** 2011.

MOREIRA, Melissa Velanga. A formação do aluno leitor na escola: um estudo sobre as concepções dos professores e sua prática pedagógica. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste.** 2011.

NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do; MACHADO, Claudia Rodrigues. O professor de ciências e a educação CTS: Reflexões sobre a prática pedagógica ainda necessária. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste.** 2011.

NETO, Antônio Cabral. **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino.** Magna França e Maura Costa Bezerra (orgs.)... [et.al.]. - Brasília: Liber Livro, 2009. 346 p.

NUNES, Claudio Pinto; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Reflexões sobre a prática pedagógica desde a formação inicial. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste.** 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. **Encontro Nacional de Didática e práticas de ensino.** Campinas. 2012.

OLIVEIRA, Luisa Xavier; BEZERRA, Wlahilma Maria de Queiroz; SANTOS, Vicente de Paulo Alves. Formação de professores e o uso do software livre na prática pedagógica. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste.** 2011.

OLIVEIRA, Maria da Paz Siqueira; CUNHA, Lúcia de Fátima; FERREIRA, Maria Salonildes. Colaboração: um novo sentido para a prática pedagógica do professor. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste.** 2011.

OLIVEIRA, Milene Kinlliane Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. Profissão docente: aspectos da formação e da prática pedagógica. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**/ Philippe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. **Para uma re-significação da didática-ciência da educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)**. In: Pimenta, Selma Garrido (org.). *Didática e formação: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_; LIMA, M. S. L. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teoria sobre currículo uma análise para compreensão e mudanças. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, Jan.-Jun, 2007.

RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Didática: ensino e suas relações/**. -18ª ed. – Campinas. SP: Papirus, 2012, p. 33-52. – (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

REZENDE, Marilúcia Antônia de; MACHADO, Ilze Maria Coelho. Educação infantil no período noturno: a prática pedagógica em contexto de vulnerabilidade social. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2013

ROSSO, Ademir José. A intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan./jun. 2016.

SANTOS, SÔNIA DE Fátima Rodrigues; SANTOS, Jessica Rodrigues. A prática necessária no desenvolvimento do ensino PROEJA. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

SANTANA, Clésia Maria Hora; COSTA, Cleide Jane de Sá Araujo. A especialização em mídias na educação e a prática pedagógica dos egressos. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 107-200.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1983.

SHULTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização: Helmut T. R. Wagner. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Obdália Santana Ferraz; MUNIZ, Dinéia Maria Sobral Muniz. Os gêneros discursivos na prática pedagógica da oralidade e da escrita e a formação do professor. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

- SILVA, Maria Socorro. Prática pedagógicas e desenvolvimento sociocognitivo: ‘pegue a chavinha, tranca a boquinha’. ANPED . 2011, p. 12. Natal- RN. Outubro. 34ª reunião anual da ANPED. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.
- SILVA, Maria do Socorro Sousa. Educação indígena Tremembé: formação docente e práticas pedagógicas. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.
- SILVA, Cirlande Cabral; TERÁN, Augusto Fachín. A utilização dos espaços não formais como contribuição para a educação científica: uma prática pedagógica (que se faz necessária). **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.
- SILVEIRA, Clarice Santiago; TERRIEN, Maria Nóbrega. A pesquisa na formação e na prática pedagógica do professor da educação básica: desafios e possibilidades. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.
- SILVA, Claudene Souza. Estudo qualitativo sobre o exame nacional do ensino médio/ ENEM e suas repercussões nas práticas pedagógicas dos professores. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.
- SILVA, Antonia Almeida Silva; Ensino Fundamental de nove anos: ordenamento e contradições em escolas públicas e privadas na Bahia. **RBP AE**, v.29, n.3, p. 427-443, set/dez.- 2013.
- SILVA, Antonia Almeida Silva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Ensino Fundamental de nove anos: políticas de integração ou de conformação social?. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 97-107, jan/jun. 2010.
- SILVA, Edileuza Fernandes. A prática pedagógica de professoras da educação básica: entre a criação e a imitação. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu/ MG, 17 a 20 de Outubro. 2010.
- SILVA, Arlete Fragas. O projeto pedagógico pessoal como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica no espaço escolar. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.
- SOUZA, João Francisco de. Prática Pedagógica e formação de professores. In: João Batista Neto; Eliete Santiago (org.). **Prática Pedagógica e formação de professores**. – 2ª ed. - Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009, p. 238.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional/** Maurice Tardif. – Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.
- TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In: Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo (organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos/**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Série cultura, memória e currículo, v. 2) – Bibliografia.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELANGA, Carmen Tereza; REIS, Dulcilene Saraiva. Educação de surdos e formação docente: angústias e desafios para a prática pedagógica. **Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste**. 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Didática: práticas pedagógicas em construção. **Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas. PE. 21 a 24 de outubro. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Didática: ensino e suas relações/**. -18ª ed. – Campinas. SP: Papyrus, 2012, p. 149-169. – (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar/** Antoni Zabala; tradução Ernani F. da Rosa—Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 224.

**APÊNDICE**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDESTE DA BAHIA – UESB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ORIENTANDA: TAMARA RIBEIRO LIMA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. NILMA MARGARIDA DE CASTRO CRUSOÉ

**TERMO DE ADESÃO**

Eu,.....,RG: \_

\_\_\_\_\_, educadora da rede municipal de Vitória da Conquista, BA, após os devidos esclarecimentos quanto ao objeto, objetivos e procedimentos do estudo, aceito participar da pesquisa: “ **A Prática pedagógica no 1º ano do ensino Fundamental: sentidos de professoras** ”, permitindo ser entrevistada por responsável pelo trabalho e concordo com a posterior publicação dos resultados. Estou ciente de que, mesmo aceitando participar da pesquisa, posso, a qualquer momento, desistir não sendo submetida a nenhuma sanção.

---

Assinatura da educadora

Presenciamos a solicitação, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite da colaboradora em participar.

Testemunhas:

Nome: Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: Assinatura: \_\_\_\_\_

**ANEXO A****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA****RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010**

*(\*) Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.*

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do art. 9º da Lei nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei nº 9.131/95, no art. 32 da Lei nº 9.394/96, na Lei nº 11.274/2006, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2010, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 9 de dezembro de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Parágrafo único. Estas Diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e à Educação Escolar Quilombola.

**FUNDAMENTOS**

Art. 3º O Ensino Fundamental se traduz como um direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família na sua oferta a todos.

Art. 4º É dever do Estado garantir a oferta do Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Parágrafo único. As escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Art. 5º O direito à educação, entendido como um direito inalienável do ser humano, constitui o fundamento maior destas Diretrizes. A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais.

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

(\*) Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação.

§ 3º Na perspectiva de contribuir para a erradicação da pobreza e das desigualdades, a equidade requer que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem.

§ 4º A educação escolar, comprometida com a igualdade do acesso de todos ao conhecimento e especialmente empenhada em garantir esse acesso aos grupos da população em desvantagem na sociedade, será uma educação com qualidade social e contribuirá para dirimir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica).

## PRINCÍPIOS

Art. 6º Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias.

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

### **MATRÍCULA NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 (NOVE) ANOS E CARGA HORÁRIA**

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

§ 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola).

§ 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar.

### **CURRÍCULO**

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

§ 1º O foco nas experiências escolares significa que as orientações e as propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

### **BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA: COMPLEMENTARIDADE**

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Língua Materna, para populações indígenas;
- c) Língua Estrangeira moderna;
- d) Arte; e
- e) Educação Física;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas:

- a) História;
- b) Geografia;

V – Ensino Religioso.

§ 1º O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada também às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, conforme o art. 210, § 2º, da Constituição Federal.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

§ 4º A Música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança, conforme o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 5º A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa ao aluno apenas nas circunstâncias previstas no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96.

§ 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

Art. 16 Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e diversidade cultural devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo.

§ 1º Outras leis específicas que complementam a Lei nº 9.394/96 determinam que sejam ainda incluídos temas relativos à condição e aos direitos dos idosos (Lei nº 10.741/2003) e à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97).

§ 2º A transversalidade constitui uma das maneiras de trabalhar os componentes curriculares, as áreas de conhecimento e os temas sociais em uma perspectiva integrada, conforme a Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 3º Aos órgãos executivos dos sistemas de ensino compete a produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente.

Art. 17 Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar.

Parágrafo único. Entre as línguas estrangeiras modernas, a língua espanhola poderá ser a opção, nos termos da Lei nº 11.161/2005.

## **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Art. 18 O currículo do Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração exige a estruturação de um projeto educativo coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais.

Art. 19 Ciclos, séries e outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos 9 (nove) anos de duração do Ensino Fundamental.

### **GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Art. 20 As escolas deverão formular o projeto político-pedagógico e elaborar o regimento escolar de acordo com a proposta do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, por meio de processos participativos relacionados à gestão democrática.

§ 1º O projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino.

§ 2º Será assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las, tendo como apoio um processo contínuo de avaliação das ações, a fim de garantir a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária.

§ 3º O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração.

§ 4º O projeto político-pedagógico e o regimento escolar, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, conferirão espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação continuada e estabelecer contatos com a comunidade.

§ 5º Na implementação de seu projeto político-pedagógico, as escolas se articularão com as instituições formadoras com vistas a assegurar a formação continuada de seus profissionais.

Art. 21 No projeto político-pedagógico do Ensino Fundamental e no regimento escolar, o aluno, centro do planejamento curricular, será considerado como sujeito que atribui sentidos à natureza e à sociedade nas práticas sociais que vivencia, produzindo cultura e construindo sua identidade pessoal e social.

Parágrafo único. Como sujeito de direitos, o aluno tomará parte ativa na discussão e na implementação das normas que regem as formas de relacionamento na escola, fornecerá indicações relevantes a respeito do que deve ser trabalhado no currículo e será incentivado a participar das organizações estudantis.

Art. 22 O trabalho educativo no Ensino Fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos atendendo as suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação.

Art. 23 Na implementação do projeto político-pedagógico, o cuidar e o educar, indissociáveis funções da escola, resultarão em ações integradas que buscam articular-se, pedagogicamente, no interior da própria instituição, e também externamente, com os serviços de apoio aos sistemas educacionais e com as políticas de outras áreas, para assegurar a aprendizagem, o bem-estar e o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões.

### **RELEVÂNCIA DOS CONTEÚDOS, INTEGRAÇÃO E ABORDAGENS**

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções.

§ 3º Os projetos propostos pela escola, comunidade, redes e sistemas de ensino serão articulados ao desenvolvimento dos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, observadas as disposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010, art. 17) e nos termos do Parecer que dá base à presente Resolução.

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas.

Art. 26 Os sistemas de ensino e as escolas assegurarão adequadas condições de trabalho aos seus profissionais e o provimento de outros insumos, de acordo com os padrões mínimos de qualidade referidos no inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394/96 e em normas específicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, com vistas à criação de um ambiente propício à aprendizagem, com base:

I – no trabalho compartilhado e no compromisso individual e coletivo dos professores e demais profissionais da escola com a aprendizagem dos alunos;

II – no atendimento às necessidades específicas de aprendizagem de cada um mediante abordagens apropriadas;

III – na utilização dos recursos disponíveis na escola e nos espaços sociais e culturais do entorno;

IV – na contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa;

V – no cultivo do diálogo e de relações de parceria com as famílias.

Parágrafo único. Como protagonistas das ações pedagógicas, caberá aos docentes equilibrar a ênfase no reconhecimento e valorização da experiência do aluno e da cultura local que contribui para construir identidades afirmativas, e a necessidade de lhes fornecer instrumentos mais complexos de análise da realidade que possibilitem o acesso a níveis universais de explicação dos fenômenos, propiciando-lhes os meios para transitar entre a sua e

outras realidades e culturas e participar de diferentes esferas da vida social, econômica e política.

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida.

§ 1º Devem, portanto, adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino e a aprendizagem.

§ 2º A organização do trabalho pedagógico incluirá a mobilidade e a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a diversidade nos agrupamentos de alunos, as diversas linguagens artísticas, a diversidade de materiais, os variados suportes literários, as atividades que mobilizem o raciocínio, as atitudes investigativas, as abordagens complementares e as atividades de reforço, a articulação entre a escola e a comunidade, e o acesso aos espaços de expressão cultural.

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

- I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos alunos;
- II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola.

## **ARTICULAÇÕES E CONTINUIDADE DA TRAJETÓRIA ESCOLAR**

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização.

§ 2º Na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, especial atenção será dada:

- I – pelos sistemas de ensino, ao planejamento da oferta educativa dos alunos transferidos das redes municipais para as estaduais;
- II – pelas escolas, à coordenação das demandas específicas feitas pelos diferentes professores aos alunos, a fim de que os estudantes possam melhor organizar as suas atividades diante das solicitações muito diversas que recebem.

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um

todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

§ 2º Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

§ 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.

§ 2º Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB nº 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma.

## **AValiação: PARTE INTEGRANTE DO CURRÍCULO**

Art. 32 A avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo, é redimensionadora da ação pedagógica e deve:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a:

a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino;

b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente;

c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos;

d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes.

II – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando;

III – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal com determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96;

IV – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo;

V – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96;

VI – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas;

VII – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série.

Art. 33 Os procedimentos de avaliação adotados pelos professores e pela escola serão articulados às avaliações realizadas em nível nacional e às congêneres nos diferentes Estados e Municípios, criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhoria da qualidade da educação e da aprendizagem dos alunos.

§ 1º A análise do rendimento dos alunos com base nos indicadores produzidos por essas avaliações deve auxiliar os sistemas de ensino e a comunidade escolar a redimensionarem as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados.

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala.

Art. 34 Os sistemas, as redes de ensino e os projetos político-pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem.

Art. 35 Os resultados de aprendizagem dos alunos devem ser aliados à avaliação das escolas e de seus professores, tendo em conta os parâmetros de referência dos insumos básicos necessários à educação de qualidade para todos nesta etapa da educação e respectivo custo aluno-qualidade inicial (CAQi), consideradas inclusive as suas modalidades e as formas diferenciadas de atendimento como a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena, a Educação Escolar Quilombola e as escolas de tempo integral.

Parágrafo único. A melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos e da qualidade da educação obriga:

I – os sistemas de ensino a incrementarem os dispositivos da carreira e de condições de exercício e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e a oferecerem os recursos e apoios que demandam as escolas e seus profissionais para melhorar a sua atuação;

II – as escolas a uma apreciação mais ampla das oportunidades educativas por elas oferecidas aos educandos, reforçando a sua responsabilidade de propiciar renovadas oportunidades e incentivos aos que delas mais necessitem.

## **A EDUCAÇÃO EM ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Art. 36 Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, consequentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37 A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade

da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político-pedagógico.

§ 3º Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola.

### **EDUCAÇÃO DO CAMPO, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA**

Art. 38 A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura e se estende, também, aos espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas, conforme as Diretrizes para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 3/2008 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008).

Art. 39 A Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações, estão assegurados direitos específicos na Constituição Federal que lhes permitem valorizar e preservar as suas culturas e reafirmar o seu pertencimento étnico.

§ 1º As escolas indígenas, atendendo a normas e ordenamentos jurídicos próprios e a Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, terão ensino intercultural e bilíngue, com vistas à afirmação e à manutenção da diversidade étnica e linguística, assegurarão a participação da comunidade no seu modelo de edificação, organização e gestão, e deverão contar com materiais didáticos produzidos de acordo com o contexto cultural de cada povo (Parecer CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99).

§ 2º O detalhamento da Educação Escolar Quilombola deverá ser definido pelo Conselho Nacional de Educação por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas.

Art. 40 O atendimento escolar às populações do campo, povos indígenas e quilombolas requer respeito às suas peculiares condições de vida e a utilização de pedagogias condizentes com as suas formas próprias de produzir conhecimentos, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010).

§ 1º As escolas das populações do campo, dos povos indígenas e dos quilombolas, ao contar com a participação ativa das comunidades locais nas decisões referentes ao currículo, estarão ampliando as oportunidades de:

I – reconhecimento de seus modos próprios de vida, suas culturas, tradições e memórias coletivas, como fundamentais para a constituição da identidade das crianças, adolescentes e adultos;

II – valorização dos saberes e do papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo, seu ambiente natural e cultural, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis que utilizam;

III – reafirmação do pertencimento étnico, no caso das comunidades quilombolas e dos povos indígenas, e do cultivo da língua materna na escola para estes últimos, como elementos importantes de construção da identidade;

IV – flexibilização, se necessário, do calendário escolar, das rotinas e atividades, tendo em conta as diferenças relativas às atividades econômicas e culturais, mantido o total de horas anuais obrigatórias no currículo;

V – superação das desigualdades sociais e escolares que afetam essas populações, tendo por garantia o direito à educação;

§ 2º Os projetos político-pedagógicos das escolas do campo, indígenas e quilombolas devem contemplar a diversidade nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos, de gênero, geração e etnia.

§ 3º As escolas que atendem a essas populações deverão ser devidamente providas pelos sistemas de ensino de materiais didáticos e educacionais que subsidiem o trabalho com a diversidade, bem como de recursos que assegurem aos alunos o acesso a outros bens culturais e lhes permitam estreitar o contato com outros modos de vida e outras formas de conhecimento.

§ 4º A participação das populações locais pode também subsidiar as redes escolares e os sistemas de ensino quanto à produção e à oferta de materiais escolares e no que diz respeito a transporte e a equipamentos que atendam as características ambientais e socioculturais das comunidades e as necessidades locais e regionais.

## **EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Art. 41 O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 42 O atendimento educacional especializado aos alunos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia (conforme Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009).

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

## EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Art. 43 Os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade própria, oportunidades educacionais adequadas às suas características, interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames, conforme estabelece o art. 37, § 1º, da Lei nº 9.394/96.

Art. 44 A Educação de Jovens e Adultos, voltada para a garantia de formação integral, da alfabetização às diferentes etapas da escolarização ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, é pautada pela inclusão e pela qualidade social e requer:

I – um processo de gestão e financiamento que lhe assegure isonomia em relação ao Ensino Fundamental regular;

II – um modelo pedagógico próprio que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais;

III – a implantação de um sistema de monitoramento e avaliação;

IV – uma política de formação permanente de seus professores;

V – maior alocação de recursos para que seja ministrada por docentes licenciados.

Art. 45 A idade mínima para o ingresso nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e para a realização de exames de conclusão de EJA será de 15 (quinze) anos completos (Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e Resolução CNE/CEB nº 3/2010).

Parágrafo único. Considerada a prioridade de atendimento à escolarização obrigatória, para que haja oferta capaz de contemplar o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos na faixa dos 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade/série, tanto na sequência do ensino regular, quanto em Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, torna-se necessário:

I – fazer a chamada ampliada dos estudantes em todas as modalidades do Ensino Fundamental;

II – apoiar as redes e os sistemas de ensino a estabelecerem política própria para o atendimento desses estudantes, que considere as suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;

III – incentivar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nos períodos diurno e noturno, com avaliação em processo.

Art. 46 A oferta de cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, será presencial e a sua duração ficará a critério de cada sistema de ensino, nos termos do Parecer CNE/CEB nº 29/2006, tal como remete o Parecer CNE/CEB nº 6/2010 e a Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Nos anos finais, ou seja, do 6º ano ao 9º ano, os cursos poderão ser presenciais ou a distância, devidamente credenciados, e terão 1.600 (mil e seiscentas) horas de duração.

Parágrafo único. Tendo em conta as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, o projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar viabilizarão um modelo pedagógico próprio para essa modalidade de ensino que permita a apropriação e a contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais, assegurando:

I – a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências;

II – a distribuição dos componentes curriculares de modo a proporcionar um patamar igualitário de formação, bem como a sua disposição adequada nos tempos e espaços educativos, em face das necessidades específicas dos estudantes.

Art. 47 A inserção de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, incluindo, além da avaliação do rendimento dos alunos, a

aferição de indicadores institucionais das redes públicas e privadas, concorrerá para a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo

### **A IMPLEMENTAÇÃO DESTAS DIRETRIZES: COMPROMISSO SOLIDÁRIO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO**

Art. 48 Tendo em vista a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas e às redes de ensino prover:

I – os recursos necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas escolas e a distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

II – a formação continuada dos professores e demais profissionais da escola em estreita articulação com as instituições responsáveis pela formação inicial, dispensando especiais esforços quanto à formação dos docentes das modalidades específicas do Ensino Fundamental e àqueles que trabalham nas escolas do campo, indígenas e quilombolas;

III – a coordenação do processo de implementação do currículo, evitando a fragmentação dos projetos educativos no interior de uma mesma realidade educacional;

IV – o acompanhamento e a avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e escolas e o suprimento das necessidades detectadas.

Art. 49 O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).

Parágrafo único. Cabe, ainda, ao Ministério da Educação elaborar orientações e oferecer outros subsídios para a implementação destas Diretrizes.

Art. 50 A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário, especialmente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.

**FRANCISCO APARECIDO CORDÃO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental: sentidos de professoras

**Pesquisador:** TAMARA RIBEIRO LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 00530818.3.0000.0055

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.050.205

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de uma pesquisa que envolve a temática sobre a prática pedagógica das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Analisar os sentidos atribuído à prática pedagógica, pelas professoras, no 1º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar os sentidos atribuídos a prática pedagógica, pelas professoras, no 1º ano do ensino fundamental.

- Comparar os diferentes sentidos atribuídos à prática pedagógica, identificando aproximações e diferenças.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Apresentados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa na área de Ciências Humanas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresentados.

**Endereço:** Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

**Bairro:** Jequiezinho

**CEP:** 45.206-510

**UF:** BA

**Município:** JEQUIE

**Telefone:** (73)3528-9727

**Fax:** (73)3525-6683

**E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.050.205

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não existem mais pendências e o projeto pode ser aprovado

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião de 30.11.2018, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

**Situação do Parecer:**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
SUDOESTE DA BAHIA -  
UESB/BA



Continuação do Parecer: 3.050.205

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JEQUIE, 30 de Novembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**Douglas Leonardo Gomes Filho**  
**(Coordenador(a))**