UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA — UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO — PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ISAMARY ROBERTA FERREIRA CÉZAR

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS DE PROFESSORAS

Vitória da Conquista — Bahia
2021

ISAMARY ROBERTA FERREIRA CÉZAR

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS DE PROFESSORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Pofª. Drª. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Vitória da Conquista — Bahia
2021

C419p

Cézar, Isamary Roberta Ferreira.

Práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental: sentidos de professoras. / Isamary Roberta Ferreira Cézar, 2021.

131f.

Orientador (a): Drª. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 126 – 131.

1. Prática pedagógica – Ensino fundamental. 2. Fenomenologia sociológica. 3. Análise de conteúdo. 4. Sentidos de professores. I. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 371.113

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

TERMO DE APROVAÇÃO

ISAMARY ROBERTA FERREIRA CÉZAR

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS DE PROFESSORAS

Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Vitória da Conquista – BA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado por:

_____

Profa. Dra. Nilma Margarida Castro Crusoé (Orientadora) UESB

_____

Profa. Dra. Neide Cavalcante Guedes UFPI

_____

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira UESB

Vitória da Conquista - Bahia
2021

Dedico este trabalho às professoras e aos professores que sabem o que fazer amanhã em sua sala de aula.

AGRADECIMENTOS

"E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas"
Gonzaguinha, 1982.

O trecho acima, pertence a Caminhos do Coração, uma canção do compositor Gonzaguinha que acompanha minha trajetória profissional e é apropriada para esse momento, por descrever o que sinto.

Externo meu profundo respeito e reconhecimento à Prof.ª Nilma, por me orientar com firmeza epistêmica, rigorosidade metódica, maturidade intelectual e GENEROSIDADE. Agradeço a sensibilidade aflorada que capta sinais e gera a energia positiva necessária para a produção. Minha gratidão por todas as vezes que me emocionou ao abrir portas e janelas, quando cedeu seu lugar e me entregou sua confiança, disponibilidade e companhia para o sucesso de cada um desses momentos, todas essas oportunidades estão guardadas na memória afetiva que compõe as minhas narrativas de domingo. Professora Dr.ª. Nilma Margarida de Castro Crusoé, minha orientadora, MUITO OBRIGADA!

Expresso minha admiração à querida Professora Dr.ª Núbia Moreira, por ter sido inspiração em todo o curso, é sempre uma alegria compartilhar da sua presença viva e pulsante. Muito obrigada por seu olhar cuidadoso, inclusivo, apurado e por sua compleição em minha formação. Agradeço à estimada Professora Dr.ª Neide Cavalcante pela presteza em participar da banca de avaliação, e por sua leitura minuciosa no exame de qualificação, que gerou importantes contribuições ao texto, e pelo carinho e compromisso em seguir conosco para a defesa.

Agradeço à Universidade Estadual do Sudoeste Baiano e ao Programa de Pós-graduação em Educação, pela formação ofertada, na pessoa do Prof. Dr. Cláudio Nunes, coordenador do Programa quando ingressei, por tornar todo o processo mais simples, com a simpatia, organização e gentileza que lhes são características. Estendo esse agradecimento aos professores do PPGed-UESB que, por meio das aulas, ajudaram-nos a ter outro olhar para o conhecimento científico.

A Ester, Rute, Ana, Maria e Manoel (*nomes fictícios*), professoras e professor informantes dessa pesquisa, apresento meus sinceros agradecimentos pela generosidade com que compartilharam seu tempo, sua experiência e seu conhecimento comigo. Registro minha admiração pelo trabalho que realizam e pela luta que travam por meio da sua prática a favor da escola pública, laica e para todos.

À Secretaria Municipal de Educação e ao Colégio Municipal (*lócus* da pesquisa) pela seriedade e bondade com me atenderam e por permitirem o acesso às informações e aos profissionais. Vocês tornaram possível esse estudo. Agradeço a confiança e expresso minha sincera consideração pelo trabalho que desempenham.

A turma de 2019 do PPGed-UESB, em especial, às mulheres da linha 2, nós formamos uma turma que conversa, apoia e partilha! Agradeço a Susane, Elizângela, Joilce, Nádila, Emanuela, Bruna, Luciana, Samara, Judácia, Rosane, Alba e Marinete, por terem sido minhas parceiras nessa caminhada.

A Luciana e Bruna, pelos diálogos na madrugada, pelo companheirismo.

Ao meu lugar de trabalho! Ao Colégio Sêneca e a todos que o torna um organismo vivo (direção, colegas e amigos do trabalho). Sinto-me agraciada com a compreensão que dispuseram para reorganizar as agendas quando precisei e pela preocupação/cuidado para que tudo desse certo, sou grata pelos diálogos pedagógicos inquietantes e pela vibração ao final de cada etapa. Eu senti!

Meu respeito aos espaços institucionalizados por onde passei e desenvolvi a função de professora ou coordenadora, experiências que alimentaram a minha trajetória docente e seguem vivas em minha memória. E a todos os estudantes com quem tive a oportunidade de exercer meu ofício.

A Daniela Vidal, Christiane Mendes, Leidiane Dourado e Maria das Graças, por não desistirem de mim até quando eu havia desistido. Fazer a seleção do mestrado naquele momento e cursá-lo, teve tudo a ver com vocês! Meu agradecimento e amizade sempre!

A Valéria, Silvana, Maria, Eurides, Renata e Cristina, pelo cuidado e orações.

A Dayana, Tárlisson, Cássia, Júlio e Bruna, por me trazerem outros assuntos durante as pausas, por me reiniciarem com a leveza de quem só quer bem.

A Susane Martins, pela amizade que acolhe, confia e amplia horizontes.

A Leila e Ricardo; Rejane e Cássio; Jeania e Márcio; por serem meu abrigo em Vitória da Conquista.

A Sofia, pelo poder que tens de resgatar em mim a esperança na humanidade!

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pela torcida e presença, pelo amor escancarado e brilho nos olhos! Vocês me emocionam e permitem aflorar o melhor de mim!

Meu mais amoroso agradecimento a Amália, Eremita e Isabel, por serem a representação de mulher forte e corajosa das suas gerações e por me ensinarem como ser uma, para o meu tempo. A Geraldo, Joaquim, Elias, João e Gilson, por serem os homens que são e por todas as vezes que me carregaram no colo. Vocês — vó, mainha, painho, irmã e irmãos são as pessoas que investiram em mim, houve dias (nós sabemos quais e quantos) que respiraram por mim, abriram mão de si, são meus exemplos de vida, meu ponto de equilíbrio, minha fonte e me ensinam todos os dias sobre o bem e o mal, a falhar e amar, são a minha força para ir, porque sei que tenho para onde voltar. Eu os amo!

Especialmente a Rafael, Gabriel e João Artur, por existirem comigo, obrigada! Vocês são as únicas pessoas que sabem cada passo dado por mim e por nós para a conclusão desse trabalho, os momentos tensos, de escolha e as celebrações. Sou feliz pelos momentos organizados por vocês para meu estudo ou descanso, pelos carinhos em forma de lanche ou de silêncio, pelo entendimento às vezes em que toda a casa virou uma biblioteca, por deixarem a TV e o sofá livres nas minhas folgas e vaga no porta malas para meus livros nas viagens (mesmo que eu não fosse ler), agradeço por serem a ternura dos meus dias e por me amarem com tanta força e alegria. Eu sei de onde vem meu fôlego! Vem-me à lembrança, um momento da entrevista do mestrado quando fui perguntada, porque só cursar agora? Ao escrever esse agradecimento a vocês entendi tudo, e respondo com Caetano, “quando o tempo for propício / tempo, tempo, tempo, tempo”.

Agradeço a Deus por toda vida e amor que permite existir no meu entorno e por abençoar meu caminho com saúde, oportunidades e possibilidades!

“E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar”.

Gonzaguinha, 1982.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano, O Livro dos Abraços.

RESUMO

CÉZAR, Isamary Roberta Ferreira. Práticas Pedagógicas Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental: Sentidos De Professoras. 2021. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2021.

A pesquisa se insere nas discussões sobre a prática pedagógica e objetiva compreender sentidos de práticas pedagógicas atribuídos por professoras dos anos finais do ensino fundamental. A Fenomenologia de Alfred Schutz (2012) é a base teórico-metodológica que sustenta e ampara este trabalho, pois nasce do pressuposto de que a prática pedagógica é atravessada por sentidos que surgem das relações entre os indivíduos e o mundo, as quais norteiam a atividade pedagógica dos professores na escola. Para a produção dos dados nessa investigação, elegemos a entrevista semiestruturada como instrumento e a Análise de Conteúdo para os tratar. Dentre os sentidos para se tornar professor(a), estão presentes aspectos como memórias da infância, lembranças afetivas, projeções quanto à possibilidade de futuro profissional e o gosto por ensinar, desenvolvido em face da prática, por significarem reveladoras da relação intersubjetiva como elemento categórico dos percursos profissionais. Sobre a prática pedagógica, os sentidos declarados anunciam preocupação necessária, desse modo, o ato de ensinar se propõe a lidar com os desafios como: assegurar que o estudante tenha o seu direito de aprender atendido, os aspectos limitantes do currículo, a banalização do processo de educação escolar, o alinhamento do processo de ensino aos interesses de aprendizagem dos estudantes, a demanda contextual da elaboração de estratégias de práticas, as condições materiais para o trabalho, o encontro e a comunicação com o estudante, o acesso à tecnologia. As experiências narradas revelam com que se deparam os docentes no percurso e como se manifestam os sentidos na solidificação da prática pedagógica desenvolvida pelo professor e pelas professoras. Por fim, os sentidos atribuídos pelos professores à prática pedagógica no ambiente escolar e nas relações dentro do contexto dessa escola explica a partilha das experiências como alicerce para sua organização, materializada por meio de uma parceria entre o corpo docente, a equipe pedagógica, a família e os estudantes. Conclui-se, nessa perspectiva, que os sentidos atribuídos à prática pedagógica pelo(as) professor(as) envolvem um processo formativo que provoca aprendizado em tempos diferentes da vida, de modo que a relação vivida nesse processo de interação social constrói sentidos por meio das experiências que se radicaram de forma significativa.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo. Ensino Fundamental. Fenomenologia sociológica. Prática pedagógica. Sentidos.

ABSTRACT

CEZAR, Isamary Roberta Ferreira. Pedagogical Practices in the Final Years of Elementary School: Female Teachers' meanings. 2021. 132 p. Dissertation (Master's degree in Education). Postgraduation Program in Education - PPGEd. State University of Southwest Bahia - UESB, Vitoria da Conquista, 2021.

This research is inserted on the discussions about the pedagogical practice and aims to understand the meanings of pedagogical practices attributed by female teachers of the final years of elementary school. The Phenomenology of Alfred Schutz (2012) is the theoretical and methodological basis that supports this research, because it comes from the assumption that the pedagogical practice is crossed by meanings that arise from the relationships between individuals and the world which guide the pedagogical activity of teachers at school. For the production of data in this investigation, we chose the semi-structured interview as an instrument and content analysis to deal with them. Among the meanings to become a female teacher, there are aspects such as childhood memories, affective memories, projections about the possibility of a professional future and the desire for teaching, developed due to the practice, because they reveal the intersubjective relationship as a categorical element of professionais paths. Regarding pedagogical practice, the declared meanings announce a necessary concern, so, the act of teaching proposes to deal with challenges such as: ensuring that the student has her/his right to learn attended, the limiting aspects of the curriculum, the trivialization of the process of school education, the alignment of the teaching process with the students' learning interests, the contextual demand of the development of practice strategies, the material conditions for work, the meeting and the communication with the student, the access to technology. The narrated experiences reveal what the teachers encounter along the way and how they are manifested the meanings in the solidification of the pedagogical practice developed by the female and male teachers. Finally, the meanings attributed by teachers to the pedagogical practice in the school environment and in the relationships within the context of that school explain the sharing of experiences as a foundation for its organization, materialized through a partnership between the teaching staff, the pedagogical team, family and students. It is concluded, in this perspective, that the meanings attributed to the pedagogical practice by the female and male teachers involve a formative process that provokes learning in different times of life, so that the relationship lived in this process of social interaction builds meanings through the experiences that were rooted in a significant way.

Keywords: Content analysis. Elementary School. Sociological Phenomenology. Pedagogical practice. Meanings.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Informantes da pesquisa de acordo com o tempo de profissão, formação e área de atuação profissional 37

LISTA DE SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDBT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Doença do Coronavírus – Ano de 2019
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de 9 anos
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCRB	Documento Referencial Curricular da Bahia
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 A TESSITURA DO OBJETO DE ESTUDO.....15
1.1 Indicadores Educacionais 19
1.2 Perspectivas Epistemológicas.....23
2 CONSTITUIÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....28
2.1 Contexto: campo empírico e informantes da pesquisa 32
2.2 Itinerários da pesquisa: instrumentos e procedimentos para produção de dados e análise.....38
3 O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL E DA LEGISLAÇÃO.....46
3.1 Tempo e trabalho pedagógico: elementos constitutivos 47
3.2 Currículo: Prescrição, Movimentos, Espaços de Resistência 51
3.3 Entre os conceitos de prática: os desafios do fazer pedagógico.....62
3.4 Prática pedagógica: tecendo sentidos.....69
4 DE QUE PROFESSORES ESTAMOS FALANDO? SUAS MOTIVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS.....71
5 SENTIDOS DOS PROFESSORES: PRINCÍPIOS NORTEADORES DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....76
5.1 A educação em relação ao seu papel formativo na sociedade.....76
5.2 O currículo e suas implicações na prática.....79
5.3 A escola como espaço de construção do conhecimento.....84
6 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPECTATIVAS, CONTRUÇÕES E DESAFIOS 88
6.1 A Prática Pedagógica no Ambiente Escolar 88
6.2 A sala de aula como espaço-tempo de interação em face da prática pedagógica 93
6.3 Ensino Fundamental Anos Finais: estratégias de práticas pedagógicas .99
6.4 Ensino Fundamental Anos Finais: desafios da prática em tempos de pandemia.....112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....119
REFERÊNCIAS.....126

1 A TESSITURA DO OBJETO DE ESTUDO

Como educadora, da “boca” do sertão baiano, na região do semiárido, desenvolvi-me profissionalmente contemplando a natureza, a realidade e cultivando a sensibilidade estimulada por Paulo Freire — valorização das experiências, respeito ao indivíduo e crença no poder do diálogo —, em razão disso, aproximo-me do estudo dos sentidos. Por isso, interessa-me desenvolver um estudo acerca de quais sentidos — sobre práticas pedagógicas — são atribuídos por professoras do ensino fundamental anos finais. Diante disso, a relevância de se ouvir o que elas e eles dizem sobre as práticas que realizam.

O objetivo desse capítulo é demonstrar a relevância social desse objeto de estudo, qual seja, os “sentidos de práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental”. Buscamos, portanto, compreender sobre como tais práticas são atravessadas por sentidos compartilhados pelo grupo que compõe a escola, *lócus* da pesquisa. Sentido, nessa pesquisa, é tratado como sentido subjetivo atribuído pelas professoras e professores à sua ação. Ou seja, a ação pedagógica é dotada de sentidos que ao serem revelados, via pesquisa, permitem perspectivar diferentes configurações de práticas, ainda que ali se incluam prescrições governamentais, o que provoca posicionarmos esse estudo na fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (2012).[1]

Esta pesquisa consente, então, uma imersão na prática pedagógica docente, com base nos sentidos de professor(a) — sujeitos basilares para materialização desse processo, pois ele/ela modifica, de acordo com suas concepções epistêmicas, seus conhecimentos técnicos e suas idiossincrasias.

A prática pedagógica produz um currículo enquanto se desenvolve. Há um currículo que é vivido nesse dia a dia. Pinar (2016, p. 20) concebe o currículo como verbo e “verbo enfatiza ação, processo e experiência, em contraste com o substantivo que pode transmitir a ideia de completude”, portanto, uma prática pedagógica que se configura como currículo vivido. Lopes & Macedo (2011) ressaltam a obra *Estudos Curriculares Ensaios selecionados*, de William Pinar. No referido estudo, Pinar (2016, p.13, grifos do autor) “aborda o currículo como currere ou como uma “conversa

[1] Mais adiante, no decorrer da explanação, adentraremos na abordagem fenomenológica schutziana.

complicada” de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo”. O autor ainda destaca que

> o fato de alunos e professores serem indivíduos complica consideravelmente a conversa, e frequentemente de formas desejáveis, em razão de cada pessoa trazer para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse. [...] Acrescente-se a isso o local ou a região em que o currículo é vivido. [...] É a experiência vivida do currículo – *currere*, o correr do curso -, em que o currículo é experimentado e vivido (PINAR, 2016, p.19-20).

Do ponto de vista biográfico, referindo-nos a um aspecto histórico — que é a “sedimentação de todas as experiências prévias do indivíduo, organizadas como uma posse [...] exclusiva, trata-se de algo que é dado a ele e somente a ele” — conforme aponta Schutz (2012, p. 85), vê-se que o interesse por esse tema de estudo se deve em grande parte pela trajetória acadêmico-profissional da pesquisadora. Desde o curso de 2º grau, para habilitação em magistério (concluído em 1998), a pesquisadora se preocupa com as questões ligadas ao campo educacional, sobretudo àquelas que se circunscrevem à prática pedagógica. Ainda como estudante de pedagogia, mantive minha atenção voltada para essas discussões e lá se vão mais de vinte anos no chão da escola com a educação básica, perpassando diferentes anos, segmentos e funções no ambiente escolar.

Para além dos estudos e das discussões sobre escola — prática pedagógica, currículo, ação docente — o interesse surge do compartilhar com docentes do ensino fundamental, anos finais. Em mais de duas décadas na educação básica trabalhando como professora ou coordenadora, 16 anos deles foram dedicados a esse segmento escolar, sendo 13 como professora dos anos finais do ensino fundamental.

São muitas as situações vividas e os relatos partilhados sobre as experiências nesse segmento escolar, ainda antes da graduação. Habilitada para a profissão pela conclusão de 2º grau em magistério, aprendi como funcionava o dia a dia do docente, em especial, do ensino fundamental: entrega de planos, solicitação de materiais, “rodar” as atividades (mimeógrafo), sequência de aulas alternando entre as turmas que variavam de idade e série, encontros semanais com as turmas, rigidez com o cumprimento do conteúdo do livro didático, agenda de reuniões com a coordenação, com pais, atividades burocráticas, em que, por vezes, o docente assume componentes curriculares diferentes, no meu caso, história e empreendedorismo, além de ética.

Planejar aulas, ministrá-las e avaliar o processo estão entre os afazeres docentes que demandam uma série de outras análises: como o contexto, a realidade, os recursos disponíveis, o ponto de partida e o de chegada. Diante desse quadro de tarefas cotidianas, estavam as expectativas dos agentes envolvidos no processo: professor(a), estudantes e escola, embasados pela legislação brasileira e pela realidade contextual estabelecida.

Sobre o dia a dia docente, senti e sinto que envoltos nessa dinâmica de rotina que organiza o funcionamento escolar, como professoras(es), vemo-nos discutindo processos e desenvolvendo o sistema institucional em função da nossa prática pedagógica, que está para além da sala de aula. Tal prática se faz presente nas ações que a sustentam: reuniões, discussões e escolhas, sejam essas mais específicas, como a metodologia do componente curricular ou em uma decisão coletiva mais ampla, como a definição do livro didático.

Esses movimentos de construção coletiva docente revelam sentidos relacionados a princípios que, na condição de professora, considero essenciais para a prática pedagógica — compromisso, planejamento e acompanhamento —, processo que tem como objetivo a aprendizagem do estudante.

Após alguns anos no exercício da docência, entrei na universidade. Enquanto cursei pedagogia, percebi que havia uma preocupação voltada para o entendimento da lei em si mesma, sem problematizar o campo de atuação, a escola. Destaco aqui que, à época, possuía o entendimento de que deveria haver relação entre a legislação e o acontecimento da prática na escola e ansiava que os componentes da graduação, que tratavam da legislação, promovessem tal discussão. Hoje, o entendimento é de que a legislação não é uma prática, mas uma ideação do que ela deveria ser. Contudo, a prática me levou a pensar em quantas vezes considerei os objetivos definidos na legislação para esse segmento no dia a dia da escola. Essa foi uma das mais marcantes reflexões da minha trajetória profissional, pois ampliou meu olhar sobre de onde partia o planejamento docente, dos objetivos considerando o contexto, as relações, a aplicabilidade, a idade/série do estudante; bem como sobre a conduta protocolar, conteudista e utilitarista.

Experiências como essas marcam historicamente a vida de várias professoras, incluindo a minha. Ao pensar sobre a minha prática docente, que sentidos atribuo a ela, em que elas se embasam, como a produzi e a produzo, sinto a dimensão do papel social do meu ofício. Como professora, conforme explicitei no parágrafo anterior, os

sentidos de docência como compromisso, planejamento e preocupação com a aprendizagem dos estudantes foram produzidos no exercício da profissão. No período em que cursei a graduação, eu já lecionava, sentia uma expectativa por conhecimentos que alargassem o meu olhar, sobre a prática pedagógica e o meu fazer profissional.

Interessa ressaltar que, nesse período, componentes curriculares do curso de Pedagogia que debatiam didática, avaliação, currículo, metodologia, sublinhavam a prática de ensino nas exemplaridades e concepções apresentadas, harmonizaram uma expressiva articulação entre a teoria e a prática realizadas no contexto da sala de aula; contribuições referenciais para a minha formação profissional. Nessa perspectiva, o conhecimento se tornou mais significativo, nas palavras de Freire (2012, p. 30), “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”.

Por isso, nesse trabalho, pretendo que as experiências contextuais de práticas pedagógicas sejam traduzidas como uma narrativa, em primeira mão (tradução dos professores sobre a sua prática) e, de segunda mão (tradução dos sentidos dos professores sobre a sua prática) pela pesquisadora. Com base no estudo bibliográfico, com a seleção de trabalhos teóricos que versam sobre o tema e da legislação vigente no Brasil, a intenção é apresentar uma estrutura empírico-teórico para analisar sentidos atribuídos por docentes a suas práticas pedagógicas e os tornar estudáveis cientificamente.

Para discussão com os dados analisados, faz-se necessário o levantamento bibliográfico, que tem por finalidade “colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (LAKATOS, 2003, p.183); além de desenvolver estudo atento de documentos como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (BRASIL, 1996); as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino de 9 anos (BRASIL, 2010); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental (BAHIA, 2018). Tendo em vista a relevância das informações trazidas, a análise das políticas de currículo, nessa pesquisa, assume papel importante, pois oferece estrutura à discussão do tema ao tempo que dá sustentação. Segundo Gil (2002, p. 46), a pesquisa bibliográfica e documental reúne fonte rica e estável de dados e que subsistem ao longo do tempo.

1.1 Indicadores Educacionais

Ao estudar os dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2019, percebemos que é entre o 6º e o 9º ano, no ensino fundamental, que ganha vigor estatístico os índices altos de reprovação que podem levar a outro problema, a distorção idade-série, proporção de estudantes com atraso escolar de, ao menos, dois anos e o abandono escolar. Por isso, os informantes desta pesquisa são quatro professoras e um professor do ensino fundamental que trabalham no 6º e no 9º ano do ensino fundamental anos finais, em uma escola municipal do interior da Bahia, com menor índice de estudantes em distorção idade/série[2] nesse segmento escolar, segundo os dados do censo escolar 2018 (INEP), identificados no relatório de Trajetórias do Sucesso Escolar (UNICEF, 2018).

Os números identificados no principal anuário da educação brasileira aclaram com precisão a questão e justificam nossa escolha. A taxa de aprovação entre o 1º e o 5º ano nas escolas públicas é de 94,3%. Nos anos finais do fundamental, o mesmo dado é 6,2 pontos percentuais menor. A diferença fica mais evidente quando a lupa se aproxima de cada série. Em 2018, no 5º ano, a taxa de reprovação foi de 5,6%, já no 6º ano esse número chega a 11,7%; no 7º ano, 10,5%; no 8º ano, 8,4%; e no 9º ano a taxa de reprovação é de 6,9%, já a de abandono é de 2,5%, enquanto que no 5º ano é 0,8%, isso quando analisamos o fim de cada etapa no segmento.

É no Ensino Fundamental anos finais (de 6º a 9º ano), período que concentra grande quantidade de estudantes, em que houve redução nas matrículas em relação a 2017, de 12.019.540 foram matriculados 12.007.550, em 2018. Esse segmento tem a maior redução de matrículas, desde 2010, os matriculados nesse segmento no início dessa década eram 14.249.633 e nos anos iniciais, nesse mesmo período, 16.755.708. Desse resultado, vemos que o pior cenário é o do 9º ano, que sai de 3.091.046, em 2010, para 2.707.954.

Diante dos dados estatísticos, apresentados nos dois parágrafos anteriores, queremos, ressaltar que ao trazer esses números não concordamos com

[2] A distorção idade-série acontece quando um aluno está com dois ou mais anos de atraso escolar, considerando a idade esperada para cada ano. No Brasil, cada criança deve ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental aos 6 anos e concluir o 9º ano aos 14.

culpabilização do professor diante desse quadro. Fatores de ordem estrutural como classe, gênero, etnia, violência, acesso limitado, que ainda é um problema em todos os estados brasileiros, necessidade especial, gravidez e maternidade, mercado de trabalho, pobreza entre outros estão na base da evasão escolar.

Segundo o relatório de Trajetórias do Sucesso Escolar, produzido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com base nos dados publicados pelo Censo Escolar — disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) — são mais de 6,4 milhões de crianças e adolescentes no enfrentamento à situação do atraso escolar, o que representa 22% das matrículas. Importa dizer que são 6.474.641 estudantes em distorção idade-série registrados entre os anos iniciais e o ensino médio, por isso, partiremos sempre desse número total para entender como a distorção idade-série afeta o contexto educacional no país e como sua relação direta com essa questão, afeta o estudante e a prática pedagógica docente.

Ao considerar que toda a população do território nacional, na faixa etária do ensino obrigatório, deve cursar o Ensino Fundamental, os dados que apresentaremos a seguir revelam que precisamos reconhecer a representatividade da sociedade nesse público, de modo que a diversidade sociocultural e as disparidades socioeconômicas são informações fundantes para produzir oportunidades distintas de acesso dos estudantes aos bens culturais.

> Numerosos estudos têm mostrado que as maiores desigualdades em relação às possibilidades de progressão escolar e de realização de aprendizagens significativas na escola, embora estejam fortemente associadas a fatores sociais e econômicos, mostram-se também profundamente entrelaçadas com as características culturais da população. As maiores desigualdades educacionais são encontradas entre ricos e pobres, mas elas também são grandes entre brancos, negros e outros grupos raciais e estão, por sua vez, particularmente relacionadas à oferta educativa mais precária que restringe as oportunidades de aprendizagem das populações mestiças e negras, ribeirinhas, indígenas, dos moradores das 110 áreas rurais, das crianças e jovens que vivem nas periferias urbanas, daqueles em situações de risco, das pessoas com deficiência, e dos adolescentes, jovens e adultos que não puderam estudar quando crianças (BRASIL, 2013, p. 111).

Para compreender melhor esses dados da educação nacional precisamos saber que:

- A população indígena é proporcionalmente a mais afetada no recorte cor/raça, pois 41% dos estudantes indígenas se enquadram nesse perfil;
- Pretos têm uma probabilidade 67% maior do que brancos de estarem em situação de distorção idade-série;
- São os meninos, os mais afetados pelo atraso escolar, com 43% mais possibilidade do que as meninas;
- 83% das matrículas de estudantes com atraso escolar são da zona urbana, mas os estudantes da zona rural têm 26% maior probabilidade de estarem em situação de distorção idade-série;
- 48,67% dos estudantes com deficiência se enquadram no perfil do atraso escolar, o que representa quase metade da população estudantil com deficiência.

Como apresentado anteriormente, são 6.474.641 estudantes em distorção idade-série. Desses, 2.838.544 são dos anos finais do ensino fundamental e, 1.104.260 dessas crianças e adolescentes, com dois ou mais anos de atraso, concentram-se na região nordeste, então, esse é um fenômeno que se manifesta desigualmente pelas regiões do território brasileiro. Em Vitória da Conquista, cidade onde está localizada a escola *lócus* dessa pesquisa, 20.198, ou seja, 42% dos estudantes se enquadram nesse perfil, sendo que desses,

- 11.239, são meninos;
- 4.686, estudam na zona rural, o que representa 44,52% da população estudantil no campo;
- 34,67%, estão localizados na área de assentamento;
- 37,87%, estão localizados na área de remanescentes de quilombo;
- 76,23% com deficiência;
- 63,64% declarados indígenas;
- 51,41% declarados pretos;
- 35, 56% declarados brancos.

É preciso destacar que dos 20.198 estudantes em distorção idade-série, 5.505 cursam o ensino fundamental anos finais na rede municipal de ensino.

Ao comparar os anos iniciais do ensino fundamental, a etapa final é marcada pelo baixo desempenho escolar. Com base nos dados do IDEB[3] de 2017, no Brasil, entre os estudantes do 5º ano das redes públicas, 56% apresentaram aprendizado adequado em língua portuguesa, enquanto que entre os estudantes do 9º ano, só 34% alcançaram a mesma meta.

Em matemática, o caso é ainda mais grave, ao fim do 5º ano, 44% dos estudantes sabem o suficiente desse componente do currículo, contra apenas 15% dos estudantes do 9º ano. No estado da Bahia, os dados decrescem em relação ao Brasil, 40% dos estudantes do 5º ano atingem o resultado esperado em língua portuguesa e 24% do 9º, em matemática, vemos um maior agravamento no 5º ano, pois apenas 26% dos estudantes atendem a expectativa, enquanto que no 9º ano, apenas 8% dos estudantes correspondem ao esperado.

Em Vitória da Conquista, dos 3.639 estudantes matriculados no 5º ano das escolas públicas municipais, 1.984 demonstraram o aprendizado adequado em língua portuguesa, sendo, portanto, 54%; enquanto que no 9º ano, dos 1.278 estudantes, 388 apresentaram o resultado esperado, ou seja, 30%. Em matemática, no 5º ano, dos 3.639 estudantes, 1.317, isto é, 36% dos matriculados; no 9º ano, o percentual é de 9%; dos 1.278 estudantes, 111 demonstraram o aprendizado adequado (BRASIL, 2018).

Os dados do IDEB, no estado da Bahia, seguem sendo relevantes para caracterização da atual situação desse segmento escolar, também, porque justificam o desenvolvimento de um estudo tendo esse estado como *lócus* de pesquisa, assim como a prática pedagógica dos seus professores como objeto de estudo. Apenas 61,7% das pessoas matriculadas concluem essa etapa escolar, ao recortar esses dados por renda, encontra-se 87,7% dos estudantes que integram o quartil de renda mais alta, como concluintes do ensino fundamental até os 16 anos; sendo que 54,6% dos que compõem o quartil de renda mais baixa chegam ao final da etapa.

Em face de uma observação estruturante dos dados, decidimos por uma escola municipal, afinal, dos 931.587 matriculados, nos anos finais do ensino fundamental na Bahia, 68,4% estão na rede municipal de ensino e dispõe de 4,7 horas de tempo médio

[3] O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). É a proporção de alunos que aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos e de resolução de problemas.

de aula. Ainda sobre os dados do IDEB nesse segmento, buscamos informações sobre o corpo docente, tem-se registrado 61.792 professores, sendo que 67,6% possuem formação inadequada e 15,7% ministram aula em mais de uma escola. Vale destacar que 40% das escolas tem alta rotatividade do corpo docente. No campo da gestão, 81,5% dos munícipios selecionam seus diretores por indicação política, já 14,9% das escolas não possui infraestrutura básica[4].

1.2 Perspectivas Epistemológicas

Esta pesquisa se torna importante para a linha de pesquisa *Currículo, Prática Educativa e Diferença*, no programa de pós-graduação em educação — PPGed, mais especificamente para os estudos da prática pedagógica, por pretender apreender os sentidos de professores do ensino fundamental dos anos finais, em uma perspectiva fenomenológica social. O assunto é ainda mais curioso quando percebemos que os anos finais do ensino fundamental correspondem a quatro anos da educação básica, período obrigatório a todo brasileiro, dada a pouca existência de produção sobre esse campo e raras produções sobre a prática pedagógica nesse segmento, sob a percepção das professoras e professores.

Prova disso é a busca feita na base de dados da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), do EPEN (Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste), bem como na BDBT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). O levantamento teve como recorte os anos de 2014 e 2019, período em que as discussões sobre uma nova Base Curricular Nacional Comum retornam, ganham força e o documento se efetiva.

Nos Anais do EPEN, a análise foi feita nos GTs de Didática, Currículo e Educação Fundamental, dos 24 (vinte e quatro) trabalhos publicados, apenas 2 (dois) apresentam pesquisa sobre prática pedagógica no Ensino Fundamental, um dá foco à prática na perspectiva interdisciplinar, e o outro discute a prática pedagógica como momento de pensar o saber docente.

Na biblioteca da ANPED essas informações foram buscadas com o descritor: “ensino fundamental”, “ensino fundamental anos finais”, “práticas pedagógicas”,

[4] Considera-se infraestrutura básica energia elétrica, esgoto (fossa ou rede pública), água filtrada ou ligada a rede pública e banheiro dentro do prédio.

“ensino fundamental práticas pedagógicas” e “ensino fundamental anos finais práticas pedagógicas”; tanto no espaço de busca amplo como no específico do GT 13 (Educação Fundamental).

Ao considerarmos o termo “práticas pedagógicas”, na busca geral, apresentaram-se 33 (trinta e três) trabalhos sendo que esses não se aproximam com a abordagem, nem com a temática proposta, os trabalhos que surgem na busca estão relacionados com a didática, a formação de professores, a tecnologia, o estudo de políticas específicas como: educação ambiental, das diferenças, educação popular; ainda, experiências de práticas da educação infantil e com os componentes de história e ciências.

Enquanto que com o descritor “Ensino Fundamental Anos Finais Práticas Pedagógicas”, nenhum item foi localizado, com “Ensino Fundamental Práticas Pedagógicas”, 3 (três) itens se apresentaram: um sobre o computador e a formação docente nos anos iniciais, outro aborda o processo de alfabetização e um terceiro que discute as situações difíceis enfrentadas por professores iniciantes. Já com o descritor “Ensino Fundamental Anos Finais”, foi encontrado um item que trata da concepção de frações. Ainda com essa palavra-chave, mas no ano de 2013, anterior ao recorte para esse levantamento, encontramos um texto que aborda as políticas públicas desse segmento sob a percepção de seus atores, intitulado *Os Esquecidos anos finais do Ensino Fundamental: Políticas Públicas e a percepção de seus atores*. Esse estudo foi selecionado para leitura e contribuições para essa pesquisa, afinal, ele discute os processos internos à prática pedagógica e a relação da escola com os jovens, sobre isso acrescenta que

> parece haver, assim, um abismo entre pesquisadores que focam as questões pedagógicas sem incluir a discussão sobre juventude e estudiosos que pensam nos jovens, mas não se nutrem das discussões provenientes das teorias pedagógicas, isto é, não dialogam com a reflexão que vem sendo feita sobre currículo, didática e organização escolar (DAVIS *et al.,* 2018, p. 4).

Ainda na busca geral da biblioteca da ANPED, com o descritor “Ensino Fundamental” foram encontrados 109 (cento e nove) itens, cujos temas centrais são a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental; a matemática em questões específicas nesse segmento: recurso pedagógico, conteúdo, tecnologia; o ensino de 9 (nove) anos e as políticas relacionadas; alfabetização, leitura e escrita; orientação sexual, preconceito racial, acessibilidade

digital, formação de professores, educação inclusiva, avaliação nos anos iniciais; alguns trabalhos sobre o ensino de história, geografia e ciências no segmento em estudo, com delimitação de conceitos específicos relacionados à área; sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, gestão escolar, gestão pública, organização curricular, FUNDEB, financiamento público e precarização.

Um único trabalho traz a percepção de professoras, mas a abordagem é sobre o ensino da língua materna nas séries iniciais. Dos 109 itens aqui tratados, destaca-se o texto *O Impacto das Políticas para Melhoria do Ensino Fundamental*. O destaque se justifica por uma aproximação com elementos desse trabalho. O *lócus* dessa pesquisa se dá em uma escola que apresenta o menor índice de distorção idade/série nos anos finais do ensino fundamental, em processo de municipalização, no período de implantação da Base Nacional Comum Curricular.

No GT 13, denominado Educação Fundamental, quando aplicado o descritor "Ensino Fundamental" foram encontrados 15 (quinze) pôsteres e 101 (cento e um) trabalhos, sendo que muitos desses já apareceram na busca geral. Nenhum dos trabalhos aborda os sentidos de práticas pedagógicas atribuídos por docentes do ensino fundamental anos finais.

Contributivo para essa análise está disponível um texto sobre as relações imbricadas na distorção idade-série, com o tema: *A Distorção Idade-Série e a Avaliação: relações*. Esse estudo ao abordar a retenção de estudantes, discorre que isso ocorre no fim do ano letivo, mas que "decorre de diferentes práticas que se desenvolvem no decorrer desse espaço de tempo" (SOARES, 2015, p. 7). Discute sobre a uniformização de metodologias e de práticas avaliativas e acerca da crença em homogêneos modos e tempos de aprendizagem dos estudantes. Ao entender desse modo, desconsidera o contexto que envolve os processos de aprendizagem, tanto no que diz respeito à condição cognitiva como com às experiências vividas por cada indivíduo, resultados diferentes, então, é o que vai acontecer. "A reprovação representa, assim, o parecer final acerca de um processo em que as condições do personagem principal foram secundarizadas, senão, desconsideradas" (SOARES, 2015, p. 7).

Na BDBT (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), a busca foi feita com as palavras-chave: "ensino fundamental anos finais" e "ensino fundamental práticas pedagógicas", com destaque para o elemento assunto. Obtivemos como resultado 15 (quinze) itens encontrados com a os descritores "ensino fundamental

anos finais", sendo que apenas um desses é tese, do mesmo autor de uma das dissertações elencadas. Tais estudos abordam a perspectiva do olhar do professor com enfoque na formação contínua e práticas de leitura. Enquanto que os outros têm foco em especificidades das áreas, como números binários em matemática, ensino de relevo em geografia, iniciação aos estudos de química, pressupostos teóricos metodológicos da educação física, formação continuada de professores de matemática, tecnologias digitais em matemática, estética na recepção do leitor. Já o resultado da busca com a expressão "ensino fundamental práticas pedagógicas" retornou a 69 (sessenta e nove) itens, desses, 15 (quinze) são teses, não se apresenta nenhum dado diferente dos levantados nas outras buscas, cujo foco foi dado àqueles com olhar mais próximo dos anos iniciais, na profissionalidade docente, nos recursos/estratégias de ensino, nas questões administrativo-pedagógicas e nos aspectos da regulação.

Os dados levantados em decorrência da busca nas bibliotecas acima reforçam a importância da temática e da perspectiva proposta por este estudo. De modo que esta pesquisa objetiva compreender sentidos de práticas pedagógicas atribuídos por professoras dos anos finais do ensino fundamental para responder à seguinte questão de pesquisa: quais sentidos de práticas pedagógicas são atribuídos por professoras dos anos finais do ensino fundamental e de que forma tais sentidos atravessam as suas práticas? Para tanto, foi necessário responder aos seguintes objetivos específicos: a) conhecer sentidos sobre práticas pedagógicas atribuídos por professoras dos anos finais do ensino fundamental; b) contextualizar os sentidos atribuídos, relacionando-os aos textos prescritivos governamentais, ao estado da arte e à literatura sobre o tema.

Entendemos, dessa maneira, o que justifica a escolha do tema dessa pesquisa, *Práticas Pedagógicas nos anos finais do Ensino Fundamental: sentidos de professoras,* em razão da minha experiência como docente e das inquietações acima apresentadas, ao analisar a legislação educacional brasileira e as discussões em torno da prática pedagógica nos anais da ANPED, BDTD e EPEN. Por considerar a relevância acadêmica e social das pesquisas ponderadas para este texto, entendemos a importância de investigar sentidos atribuídos pelas professoras(es) à sua prática pedagógica, pois esses sentidos transcorrem as experiências vividas e refletem a intencionalidade das ações.

No próximo capítulo, descreve-se o percurso investigativo, construído em função de princípios teórico-metodológicos baseados na fenomenologia sociológica de Alfred Schutz (2012), bem como a técnica de análise de dados (CRUSOÉ, 2014). Além disso, é apresentado o campo de estudo, os informantes da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos para produção dos dados.

2 CONSTITUIÇÃO DO PERCURSO INVESTIGATIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo objetiva apresentar os princípios teóricos e metodológicos que cercam nosso percurso diante do objeto de estudo — sentidos de práticas pedagógicas revelados por docentes do ensino fundamental anos finais. Descreve o campo empírico, os informantes da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de produção dos dados e a análise. A escolha de uma metodologia de investigação envolve um importante processo de fundamentação teórico-metodológica, pois "confere os instrumentos necessários para a interrogação do real e adequada escolha das metodologias de investigação, e para que ultrapasse a mera visão do senso comum sobre os fenômenos" (AMADO, 2017, p. 19).

Nesse estudo, escolhemos a abordagem qualitativa por incidir sobre o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, "[...] é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos e aprofundadas em seus significados mais essenciais" (MINAYO, 2010, p. 21-22). Entender a pesquisa de natureza qualitativa como um caminho para compreensão dos processos sociais, históricos e, sobretudo, subjetivos, implica reconhecer a relevância da rigorosidade metódica dos pormenores, das questões macrossociais. Assim, a proposta desta pesquisa é desenvolver estudos com base em sentidos/significados do fazer pedagógico. De acordo Muylaert *et al.* (2014),

> o método qualitativo de pesquisa caracteriza-se por abordar questões relacionadas às singularidades que são próprias do campo e dos indivíduos pesquisados. O estudo qualitativo por meio das narrativas permite capturar as tensões do campo, de maneira que as ressonâncias e dissonâncias de sentidos que emergem pelas falas, sejam problematizadas a partir do encadeamento das falas que constitui a trama em que relatos biográficos e fatos vivenciados se entrelaçam. As narrativas permitem ir além da transmissão de informações ou conteúdo, fazendo com que a experiência seja revelada, o que envolve aspectos fundamentais para compreensão tanto do sujeito entrevistado individualmente, como do contexto em que está inserido (p. 06).

A investigação qualitativa,

> [...] consiste numa pesquisa sistemática, sustentada em princípios teóricos (multiparadigmáticos) e em atitudes éticas, realizadas por indivíduos informados (teorética, metodológica e tecnicamente) e treinados para efeito; pesquisa tem como objetivo obter junto dos

> sujeitos a investigar (amostras não estatísticas, casos individuais e casos múltiplos) a informação e a compreensão (o sentido) de certos comportamentos, emoções, modos de ser, de estar e de pensar (modos de viver e construir a vida); trata-se de uma compreensão que se deve alcançar tendo em conta os contextos humanos (institucionais, sociais e culturais) [...] (AMADO, 2017, p.17).

Com o objetivo de compreender o fenômeno e não elucidar as causas, a pesquisa qualitativa parte do princípio de que é necessário investigar o específico. Isso é possível por meio do contato direto e interativo do pesquisador com o informante/objeto de estudo o que justifica a escolha da entrevista semiestruturada como instrumento para conhecer e contextualizar o fenômeno, traduzindo e anunciando os sentidos atribuídos ao mundo social, segundo a perspectiva dos informantes.

Pautando-nos em um planejamento investigativo apropriado ao problema de pesquisa formulado, buscamos inspiração na fenomenologia sociológica de Alfred Schutz para a compreensão dos sentidos[5], com base nos conceitos de sentido, experiência e motivação. Nesse trabalho, partimos do entendimento que a relação estabelecida entre a consciência e a atitude (ação), significa para o sujeito, portanto, ela é dotada de sentido.

Diante da intencionalidade da consciência, os hábitos, os gestos, os atos, qualquer ação humana tem um significado. A consciência, nessa perspectiva, é defendida como atribuidora de sentidos para os objetos. O sentido é a compreensão que a ação tem para o indivíduo que a executa, para o sujeito com quem interage e para quem o observa (SCHUTZ, 2012). Refere-se ao constructo das interações sociais, sendo modificados em função de processos interpretativos utilizados pelas pessoas ao lidar com as questões encontradas. A escola e o mundo social são espaços que compõem o mundo da vida dos indivíduos e,

> [...] constitui a esfera de todas as experiências, orientações e ações cotidianas, mediante as quais os indivíduos buscam realizar seus interesses e seus negócios a partir da manipulação de objetos, da interação com as pessoas, da elaboração de planos e da efetivação destes (SCHULTZ, 2012, p. 25).

---

[5] Na perspectiva Schutziana não há diferença entre sentido e significado. Trata-se dos conteúdos da experiência relacionados à subjetividade. “O significado de um ato do sujeito é um ato de atribuição de sentido por parte do próprio sujeito, e é sempre significado de intenção subjetiva" (SCHUTZ, 1974 *apud* CAPALBO, 2000 p. 294).

Ao pensarmos a escola e o mundo social como mundo da vida, pode-se hipotetizar que o conhecimento escolar é amplo, envolve conhecimentos e valores dentro e fora do seu espaço/tempo e que o processo de ensino ocorre para além da dimensão pedagógica. As dimensões política, cultural e social atravessam subjetividades e permitem que os indivíduos atribuam sentidos e se organizem, em sua vida prática, com base neles.

Sob a perspectiva da investigação de Amado, Crusoé e Vaz-Rebelo (2017), o objetivo da fenomenologia social é compreender o que revelam as experiências vividas pelos indivíduos por meio de descrições feitas por ele mesmo, assim, destacam que para isso o pesquisador precisa agir seguindo um método que permita um retorno às experiências, por meio das descrições realizadas pelos sujeitos. Isso sustenta a ação acerca da realização de uma análise estrutural reflexiva que represente a essência da experiência.

Assim, "[...] a pesquisa deve buscar responder quais foram os motivos, as razões, a intencionalidade, que estiveram na base da ação total de tal ou tal pessoa [...]" (AMADO, CRUSOÉ & VAZ-REBELO, 2017, p. 84). A nossa tarefa como pesquisadoras é entender a intencionalidade das ações, em face das experiências significativas dos informantes acerca do fenômeno investigado — prática pedagógica. Suas experiências intersubjetivas e os motivos para esse ou aquele comportamento. Entender os “motivos para” e os “motivos porque” (SHUTZ, 2012).

Cada pessoa apreende o fenômeno de maneira individual, por isso, compreender o fenômeno depende das experiências vivenciadas pelo indivíduo no contexto de suas relações sociais. Desse modo, apropriamo-nos da fenomenologia de Schultz (2012) por se tratar de um estudo sociológico que analisa os fenômenos do ser no contexto suas interações sociais. Com o objetivo de descrever a estrutura da experiência vivida e os significados que ela possui para os sujeitos que a vivenciam, embasados pela fenomenologia social, descreveremos as unidades de sentidos dos indivíduos, por acessar o fluxo próprio da consciência, em sua natureza particular.

> A consciência é sempre consciência de alguma coisa. As formas de consciência são vinculadas ao conteúdo de experiências. A experiência é a atenção 'voltada' para os objetos, sejam estes reais ou imaginários, materiais ou ideais; e todos esses objetos são 'intencionados'. Esse é um 'processo imanente a toda experiência'; o objeto é construído por um processo de apercepção mediante a

> síntese de diferentes 'perspectivas' a partir das quais o objeto é realmente visto ou lembrado de modo tipificado (SCHULTZ, 2012, p. 16, grifos do autor).

Acredita-se que esse aporte contribuirá para responder o mote que norteia nosso trabalho: quais sentidos de práticas pedagógicas são atribuídos por professoras dos anos finais do ensino fundamental e de que forma tais sentidos atravessam as suas práticas? O ponto de partida, é o sentido atribuído à própria experiência, o que sente e o que pensa sobre o que sente; momento em que a consciência percebe o fenômeno. Schutz (2012) busca na sociologia compreensiva de Weber ampliar o conceito de sentido na perspectiva de pensar o outro na ação social construída na relação com o outro com isso, a ação social como prática, comporta um agir com relação ao outro. Agir com sentido é fruto da expectativa em relação ao outro, percebida no comportamento. Entendemos a escola como um campo empírico riquíssimo para tal análise, pois como apresenta Schutz (2012), existem outros eu's[6], que não apenas o eu consciência, como anunciara Husserl, os eu's sociais, a exemplo da família, da igreja e da escola (CRUSOÉ; SANTOS, 2020).

Sendo o eu consciência, a base para existência do mundo (realidade) fora dela. Quem apreende essa realidade é a consciência. O mundo só passa a existir no encontro entre a consciência (sujeito) e o mundo (realidade).

Como descreve Menezes & Crusoé (2019, p. 60), importa destacar

> Um outro ponto, e esse acompanha os paradigmas da investigação qualitativa, no caso específico desse trabalho a pesquisa fenomenológica, é o assento nos domínios da subjetividade tanto do pesquisador como do pesquisado. Sabe-se, por exemplo, que na técnica de Análise de Conteúdo, a codificação se assenta na interpretação do pesquisador e, nesse caso, é preciso investir em processos de controle via movimento de adequação e readequação dos instrumentos de produção e análise de dados, configurando-se numa pesquisa em processo, pois, ao lidar com subjetividades tem-se o desafio de apreendê-las objetivamente.

Relembrar as experiências vividas, subjetivas e pensar sobre elas faz parte do processo de pesquisa na perspectiva fenomenológica, entender o sentido da conduta com um olhar de totalidade e unidade, atribuir significados ao que se faz e extrapolar o pensamento objetivo, é a intenção desse estudo na escolha de uma pesquisa de natureza qualitativa, inspirada no método fenomenológico.

---

[6] Fruto das anotações realizadas nas aulas de Seminário de Pesquisa II, no Programa de Mestrado em Educação da UESB, ministrada pela Prof.ª Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Enquanto pesquisadora, é fundante partir da apreciação do todo para a unidade e entender o fenômeno, por meio do ponto de referência das(os) informantes (docentes) envolvidos plenamente nele. Por isso, do ponto de vista da apropriação, esses informantes se manifestam acerca de como praticam e que significados atribuem a essas ações. O objetivo deste método é a descrição, o detalhamento exaustivo do mundo da vida, do agir com sentido.

A fenomenologia, para além da descrição da experiência humana, propõe compreender e interpretar, o que o sujeito — professor(a) — experimenta em relação ao fenômeno — prática pedagógica — e de que modo compreende/interpreta esse elemento empiricamente. Assim, a procura pela produção de sentido intenciona conhecer como os informantes da pesquisa cunham realidades sobre a prática pedagógica desenvolvida e o quanto estas experiências funcionam como instrumentos de subjetivação, isto é, a narrativa dessas professoras e desse professor apresentará como se percebem e se posicionam no contexto escolar da prática pedagógica.

Os atores sociais, de acordo Schutz (1971 *apud* MINAYO, 2010, p. 147), ganham a maior parte do seu conhecimento em face do seu espectro de mundo e em relação aos seus semelhantes, no decorrer da sua vida. São essas as experiências que compõem sua subjetividade. Ao desenvolver a prática pedagógica, nessa compreensão, percebemos que ela envolve um mundo de sentidos/significados enredados na intersubjetividade docente, de modo que as motivações e intenções são influenciadas por esses elementos. Logo, a realidade é constituída pelas experiências intersubjetivas, em uma construção social.

Nessa perspectiva, com a abordagem qualitativa, segundo Amado (2017, p. 43), “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 [...]”. A aproximação com os entrevistados, no percurso, é uma característica possibilitada pela natureza da pesquisa, o que torna possível analisar, via narrativa, sentidos de prática pedagógica atribuídos por docentes.

2.1 Contexto: campo empírico e informantes da pesquisa

Os informantes desta pesquisa são quatro professoras e um professor do 6º e 9º anos do ensino fundamental anos finais que trabalham em uma escola municipal

no interior da Bahia, na região do Sudoeste baiano com menor índice de estudantes em distorção idade/série, nesse segmento escolar, segundo os dados do censo escolar 2018, apresentados pelo INEP (2019), identificados no relatório de Trajetórias do Sucesso Escolar (UNICEF, 2018).

A escolha dos anos para estudo, justifica-se por serem as de transição, portanto, como o estudante chega ao segmento e como segue para o ensino médio, ainda, por serem os anos nessa escola com o menor índice de reprovação e abandono em comparação com os dados gerais da cidade. Vitória da Conquista, apresentou, no ano de 2018, 6.754 (seis mil setecentos e cinquenta e quatro) matrículas no 6º ano, desses, 1.479 (mil quatrocentos e setenta nove) estudantes foram reprovados e 325 (trezentos e vinte e cinco) abandonaram os estudos. Enquanto que no 9º ano, constam de 4.227 (quatro mil duzentos e vinte sete) matriculados, desse total, 575 (quinhentos e setenta e cinco) foram reprovados e 153 (cento e cinquenta e três) abandonaram os estudos.

Na escola pesquisada, dos 77 (setenta e sete) estudantes matriculados no 6º ano, 13 (treze) foram reprovados, já no 9º ano, de 24 (vinte e quatro) matrículas houve 3 (três) reprovações. Em ambos os anos, não houve abandono escolar.

A escola identificada mostrou-se adequada para a investigação proposta, após o estudo desses relatórios. Localiza-se na zona urbana de Vitória da Conquista[7], no bairro Independência. Local distante do centro comercial da cidade, mas de fácil acesso, ruas calçadas e próximo a avenidas de ampla circulação; moradias simples e habitadas por pessoas, em sua maioria, de baixa renda. Em sua infraestrutura, a escola conta com abastecimento de água encanada, de energia elétrica e de rede de esgoto, os sanitários não são acessíveis aos portadores de deficiência. Possui água filtrada, quadra de esportes, laboratório de informática (10 computadores para uso dos estudantes), não disponibiliza biblioteca ou sala de leitura, laboratório de ciências, sala de atendimento especial.

No ano de 2019, essa escola passou pelo processo de transição e mudança de entidade mantenedora, antes estado, com oferta de ensino em tempo integral, agora município, com uma proposta pedagógica para o ensino fundamental anos finais, cujo princípio é “a formação de indivíduo como cidadão e preparando-o para

[7] Cidade com população estimada em 341.128 habitantes, segundo o IBGE (2020), o que faz dela a terceira maior cidade do estado e a quinta do interior do Nordeste.

que tenha uma caminhada bem sucedida em estudos posteriores e venha contribuir no meio social, fazendo a diferença como cidadão e profissional na carreira que alcançar" (Plano de Ação da Escola, elaborado em reunião de planejamento coletivo, no dia 30/03/2019).

No IDEB (2017) dessa escola, ela ainda é reconhecida como instituição mantida pelo estado com oferta de ensino em tempo integral e seus resultados estão acima da média do estado da Bahia. Tem como nota 4,4, em superação à meta estabelecida para ela de 3,6; em língua portuguesa 48% dos estudantes do 9º demonstraram o aprendizado adequado na competência de leitura e interpretação de texto, na Bahia 24%. Em matemática, 17% é o percentual de estudantes que atingiram o esperado na competência de resolução de problemas, 9% a mais em relação ao estado.

Sobre a estrutura e o funcionamento da escola em 2019 — organizam-se em dois turnos de trabalho, matutino e vespertino. No turno da manhã, oferta 9 (nove) turmas, sendo 6 (seis) de 6º ano, 2 (duas) turmas de 7º ano e 1 (uma) de 8º ano. O turno vespertino é formado por 9 (nove) turmas, 7 (sete) de 6º ano, 1 (uma) de 7º ano e 1 (uma) de 9º ano. O total de estudantes corresponde ao de matrículas, igual a 572 (quinhentos e setenta e dois).

Para delimitar a quantidade de informantes, optamos pela amostragem por conveniência, a qual, segundo Appolinário (2016), que consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível. Houve a adesão voluntária de 5 (cinco) professores que atuam no 6º e/ou 9º ano, após apresentação da proposta de pesquisa ao grupo de professores. Esse procedimento seguiu os protocolos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa — sob o parecer 110.225 — mediante a explicação dos termos de esclarecimento necessários a todos os envolvidos no processo de coleta de dados.

A fenomenologia consente uma apreensão do mundo da vida por quem vive as experiências, considerando a intersubjetividade. É possível entender a singularidade de cada um, demonstrada em suas aproximações e diferenças por intermédio da linguagem utilizada para descrever e caracterizar a realidade que vivencia. Vale destacar a relevância dessa perspectiva teórico-metodológica para esse estudo, pois permite trazer ao campo acadêmico a voz dos docentes, atores educacionais envolvidos cotidianamente com a ambiência escolar.

A pesquisa de campo iniciou em reunião com o Secretário Municipal de Educação e, na ocasião, foi solicitado acesso aos dados apresentados nos relatórios, bem como autorização para a pesquisa. O passo seguinte foi agendar um encontro com a direção da escola e apresentar a relevância do objeto de estudo, com justificativa da escolha do Colégio como *lócus* de pesquisa. A etapa subsequente aconteceu com a coordenação da escola que, já ciente do propósito da pesquisa, articulou acesso a informações que permitiram compreender o funcionamento organizativo e estrutural da instituição, isso envolve quadro de professores, distribuição de horários, plano de ação da escola, organização das turmas, número de alunos, matriz curricular, assim como o interesse de participação dos docentes que atuam nas turmas do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Importa destacar que fomos bem recebidos e atendidos, desde os contatos por telefone por todos os setores. Após esse processo, que se deu em 2019, entramos em contato com o corpo docente no início de 2020, a direção e a coordenação da escola haviam mudado, reapresentamos nossa proposta de pesquisa, a importância dessa investigação, os objetivos e o caminho trilhado até o momento para discutir a prática pedagógica em face dos sentidos atribuídos por professores dessa escola. Diante da compreensão da nova gestão e o apoio para prosseguirmos com o trabalho, marcamos o primeiro encontro para a entrevista, no dia 13 de março de 2020. Essa se realizou durante o horário de AC (Atividade Complementar) da Professora, na própria escola, na sala de professores.

Na semana seguinte à primeira entrevista, as aulas da rede pública e privada foram suspensas (decisão tomada em 18 de março daquele ano pelo Governo Municipal, seguido do Governo da Bahia, como medida preventiva contra o Coronavírus). Surpreendidos com esse posicionamento necessário, todo o sistema educacional precisou se reorganizar, não era possível prever e planejar nada nesse momento, até a chegada da primeira Diretriz Normativa emitida pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE), a Resolução CEE n.º 27, de 25 de março de 2020, que orienta as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino sobre o desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial, enquanto permanecerem os atos decorrentes do Decreto Estadual, que estabeleceu as medidas temporárias para o enfrentamento de Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional — ESPIN, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19.

Diante dessa orientação, foi possível olhar à frente e pensar o próximo passo, que seria desenvolver outras etapas da pesquisa e aguardar o tempo necessário para retornar a campo, tendo em vista a reorganização do planejamento escolar no desenvolvimento de atividades e de comunicação com a família, com o objetivo de sequenciar o trabalho didático-pedagógico e assegurar o vínculo escola-estudante.

O CEE foi o órgão que seguiu norteando o percurso das escolas na Bahia, a orientação seguinte foi feita por meio da Resolução CEE n.º 37, de 18 de maio de 2020. Após a promulgação da Lei Federal nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, a qual reconheceu o estado de calamidade e o caráter de excepcionalidade desse momento e definiu as normas educacionais a serem adotadas pelas instituições educativas, assim o CEE/Bahia tornou pública a Resolução CEE nº 50, de 09 de novembro de 2020. Então, ao final do ano civil de 2020, quando o processo educacional estava normatizado, ao menos legalmente, retornamos ao campo, escola *lócus* da pesquisa e solicitamos continuidade do processo. Com a compreensão da escola e adesão do corpo docente, agendamos os encontros para entrevista.

Uma das professoras optou pelo encontro presencial, convidou-me à casa dela, pois se sentia mais à vontade para participar. Um aplicativo de videoconferência tornou possível as demais entrevistas, recurso novo para essa dinâmica de pesquisa, adotado em razão da realidade de isolamento social atual.

A escolha da solução perpassa alguns detalhes importantes: pesquisador e informante precisam ter acesso ao aplicativo de videoconferência e saber o utilizar minimamente; carece dispor de acesso à internet e equipamento para desenvolver a atividade; a internet e o aparelho de ambos necessitam ofertar qualidade mínima que tornem possível a operação. Fomos nos acostumando a esse movimento ao longo do ano no desenvolvimento do trabalho escolar, experiência que contribuiu para passarmos por esse momento sem transtornos. Raros momentos, tivemos queda do sinal da internet ou falha ao abrir microfones.

Interessa registrar um desconforto inicial na apresentação entre pesquisador e informante, pois presencialmente, em especial quando ocorre no espaço escolar, costumamos nos “sentir em casa”, ao nos encontrarmos, falamos de outros assuntos, informalidades, cumprimentamos com um abraço, um aperto de mão, ações que nos permitem a sensação de proximidade. O tempo-espaço virtual é objetivo, os vínculos se tornam práticos, o que não prejudica o resultado do trabalho, mas é preciso demarcar as diferenças entre o encontro face a face presencial e o virtual (modelo

necessário para esse tempo). Ter a alternativa da videoconferência disponível e aceita pelos informantes foi muito importante para o andamento dessa pesquisa. As entrevistas foram ricas, detalhadas e trouxeram a prática pedagógica docente desenvolvida em sala de aula por essas professoras/professor para esse texto.

Durante as entrevistas, foi perceptível a disposição e confiança das professoras e do professor, os quais mostraram interesse em prosseguir participando, caso fosse necessário mais alguma informação. Elas/ele aceitaram participar da pesquisa sem nenhuma resistência aparente, apenas relataram que não sabiam se teriam as respostas corretas que poderiam ajudar na pesquisa. Então, cada professor escolheu o melhor horário para realização da entrevista e o melhor canal de comunicação, tendo em vista a realidade social atual que vivemos.

Dada a condição de professora, e por entender a realidade da rotina escolar, buscou-se compreender a escolha do melhor momento para participar da entrevista, sobretudo no contexto pandêmico, ainda vivenciado, quando da finalização da pesquisa, que exigiu uma suspensão dos modelos e reinvenção da prática. Os profissionais de educação envolvidos tiveram que se comprometer em encontrar outros caminhos para a escola, deparam-se com o tempo-espaço escolar de outro modo, pois, para além de enxergar os desafios, foi preciso discutir possibilidades e elaborar as estratégias.

Registro, a seguir, no Quadro 1, a situação da entrevista e os nomes fictícios das professoras e do professor informantes. É necessário conservar o anonimato, mesmo diante do entendimento da validade e da importância das falas e interpretações acerca da prática pedagógica e de outros pontos levantados durante a entrevista.

Quadro 1 — Informantes da pesquisa de acordo com o tempo de profissão, formação e área de atuação profissional[8]

Nome	**Tempo de formação**	**Formação inicial**	**Área de atuação**	**Situação da pesquisa**
Ester	20 anos	Magistério e Licenciatura em Letras	L. Portuguesa	A pesquisa foi realizada na sala de professores, em uma manhã de sexta-feira, dia 13.03.2020, no horário de AC, com duração de 43min. A entrevista ocorreu tranquilamente, sem interrupção. Solícita, a informante

[8] Quadro elaborado com base em: CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro. **Prática Pedagógica Interdisciplinar na Escola Fundamental:** Sentidos atribuídos pelas professoras, 2010; 2014.

Nome	Tempo de formação	Formação inicial	Área de atuação	Situação da pesquisa
				mostrou atenção e vontade em participar.
Rute	26 anos	Magistério e Licenciatura em Matemática	Matemática	A pesquisa foi realizada na casa da professora, por opção dela, na terça-feira, à tarde, dia 17.11.2020. Foram 43min. em diálogo. A professora, colaborativa, atendeu aos questionamentos e compartilhou suas experiências.
Ana	13 anos	Licenciatura em Matemática	Matemática	Essa pesquisa, foi a primeira a se realizar com o suporte virtual da videoconferência[9], em uma quinta-feira, à tarde, dia 19.11.2020. Com duração de 25min. A professora, tímida, mas com muita vontade de participar e colaborar com a pesquisa, respondeu de modo objetivo às questões da entrevista.
Maria	28 anos	Magistério e Licenciatura em Letras	L. Portuguesa	A pesquisa foi realizada por videoconferência, em uma segunda-feira, à tarde, 23.11.2020. Com duração de 45min. A professora, mostrou-se disponível, atenciosa e interessada em relação ao tema da pesquisa.
Manoel	9 anos	Licenciatura em teatro	Artes	A pesquisa realizada por videoconferência, em um sábado, à tarde, 05.12.2020. Com o tempo de 1h28min. O professor apresentou cuidado em entender as perguntas e elaborar respostas consistentes, mostrou disponibilidade, com atenção e interesse para colaborar no que fosse preciso.

Fonte: Adaptado de Crusoé (2010). Dados da pesquisa (2020).

2.2 Itinerários da pesquisa: instrumentos e procedimentos para produção de dados e análise

Para produção dos dados, realizamos a pesquisa de campo que, para Gil (2002, p. 53-54), “procura o aprofundamento das questões propostas e seu planejamento apresenta flexibilidade podendo ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reformulados ao longo da pesquisa”. Tal entendimento contribuiu para

[9] Tendo em vista o contexto de pandemia e respeitando os protocolos de segurança e distanciamento, a pesquisa só foi possível fazendo uso dos recursos tecnológicos e virtuais disponíveis para esse momento, as entrevistas foram devidamente gravadas e arquivadas.

compreender o que pensam as docentes sobre o que fazem, trata-se da "prática como produção de sentidos"[10] (CRUSOÉ; SANTOS, 2020). Para tanto, nesse trabalho, a entrevista semiestruturada se apresenta como instrumento de pesquisa importante.

Importa, para essa pesquisa, conhecer a história das(o) informantes e suas experiências formativas, quais são seus motivos para ser professor(a), e como definem educação, escola, currículo, conhecimento escolar e prática pedagógica; conceitos que permeiam o dia a dia do docente. Nos interessa ouvir sobre como enxergam as relações entremeadas pelo contexto escolar: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora e educadora-equipe pedagógica, educadora-família e as estratégias utilizadas/escolhidas para orientar a ação na escola e na sala de aula.

Contextualizar essa realidade implica escutar acerca das crenças, dos valores e das atitudes. Conforme Crusoé (2014), tais elementos permeiam o fazer docente, e, portanto, implicam em que sentidos atribuem à prática pedagógica desenvolvida na escola, nos anos finais do ensino fundamental. Como afirma a professora Vogel (2020, p. 18, grifos do autor), "é a simplicidade que emoldura a memória emocional, que nos constitui como gente e, para reativá-la ao nível de consciência, é necessário nos perguntar: pelo que o nosso coração "suspira"?"

Por isso, estabelecemos o roteiro de entrevista, a seguir, e optamos por colocá-lo no corpo do texto, por entender que se trata de uma pesquisa em processo, assim, os dados são produzidos tanto em relação ao aspecto teórico como metodológico (CRUSOÉ, 2014).

ROTEIRO DE ENTREVISTA 1[11] (Entrevista gravada)

[10] A expressão "prática como produção de sentidos" tem relação com a fenomenologia sociológica de Alfred Schutz, comporta valores, crenças e marca o agir no mundo da vida cotidiana. Tal expressão vem sendo desenvolvida no artigo: CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro Crusoé; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa**. Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-13274, jan./dez.2020 e nas dissertações de mestrado orientadas por Crusoé, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

[11] Roteiro de entrevista re-elaborado, em termos de formatação, com base no modelo sugerido por Amado, durante Estágio de Doutoramento 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 o denominar 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 em função da palavra recolhida e gravada (SILVA, 2009) (informação coletada no Seminário Doutoral 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) (CRUSOÉ, 2010; 2014).

Entrevistador:_____

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____ (_____) Local: _____

Recursos: _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	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.		
BLOCO 2 HISTÓRIA DOS SUJEITOS Motivações para ser professora/professor e experiências formativas	Obter dados sobre motivações para ser educadora e experiências formativas no ensino básico, 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.	Fale sobre suas motivações para ser professora/ professor e suas experiências formativas.	▪ O que a levou a ser educadora? ▪ Como foram as suas experiências formativas no ensino básico, superior e no contexto de trabalho? ▪ Quais as limitações? Quais as contribuições? **Citar exemplos**
BLOCO 3 CONCEITOS Conceituação: educação, escola, currículo, conhecimento escolar e prática	Obter dados sobre como as educadoras conceituam: educação, escola, currículo, conhecimento escolar e prática pedagógica nos anos finais do ensino fundamental,	Como você conceitua educação, escola, currículo, conhecimento escolar e prática pedagógica?	

_____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
pedagógica nos anos finais do ensino fundamental.	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.		
BLOCO 4 RELAÇÕES Relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora; educadora-equipe pedagógica. Educadora-família	Obter dados sobre como as educadoras veem as relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora e educadora-equipe pedagógica, educadora-família com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica na escola campo de estudo.	Como você vê as seguintes relações: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educadora-saber-conhecimento escolar; educadora-aluno; educadora-educadora; educadora-equipe-pedagógica, educadora-família.	▪ Uma boa relação interpessoal interfere no desenvolvimento das atividades? **Citar exemplos**
BLOCO 5 ESTRATÉGIAS Estratégias para: orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar no cotidiano da escola, pensar a relação com o fazer docente.	Obter dados sobre as ações que orientam ou deveriam orientar o comportamento das educadoras no local de trabalho, com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica realizada na escola campo de estudo.	Fale sobre as estratégias utilizadas por você e pela escola para orientar a ação na escola e na sala de aula; vivenciar o cotidiano da escola; pensar a relação com a prática pedagógica.	▪ Vocês têm momentos de estudo de planejamento coletivo? ▪ Como você pensa a prática pedagógica? **Citar exemplos**
BLOCO 6 CRENÇAS E VALORES Crenças, valores, atitudes, que permeiam o cotidiano da prática pedagógica em face dos sentidos atribuídos pelos(as) professores(as).	Obter dados sobre crenças, valores, atitudes que permeiam o cotidiano da prática pedagógica, com o objetivo de conhecer os sentidos atribuídos pelos(as) professores(as) à prática pedagógica desenvolvida na escola, campo de estudo.	O que você acha importante na prática pedagógica? Como você percebe as práticas pedagógicas no cotidiano da escola? Que limites e possibilidades você vê para a realização do trabalho docente?	▪ De que forma esses valores e atitudes interferem na vida que você vive dentro da escola? ▪ Que valores e atitudes o(a) professor(a) precisa ter para desenvolver a prática que acredita?

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
			▪ Você teria alguma questão para acrescentar?

Fonte: (AMADO, 2009; CRUSOÉ, 2010).

A entrevista semiestruturada é necessária nesse estudo, tendo em vista a conjuntura do ensino fundamental, pois ela "permite certa liberdade de expressão, pois apoia-se em uma relativa flexibilidade" (GIL, 2002). Essa característica proporciona, segundo Laville e Dionne (1999), um contato maior entre o entrevistado e o entrevistador, que colhe informações com o intuito de obter, além da compreensão de sua realidade social, o conhecimento de suas motivações pessoais, bem como a exploração dos conhecimentos pessoais dos entrevistados. Assim, são produzidas metanarrativas, material necessário para compreensão dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas.

Conforme a fenomenologia, o indivíduo no mundo da vida sofre influências do contexto, pois está interrelacionado de modo que o conhecimento gerado dessa vivência é diverso, relaciona-se com a bagagem biográfica e reflexiva das pessoas (SCHUTZ, 1971 *apud* MINAYO 2010, p.146). Ainda segundo Minayo (2010), essa diferença é valiosa para quem trabalha com pesquisa qualitativa, com destaque para as entrevistas, pois os informantes apresentarão detalhes diversos que permitirão um aprofundamento em narrativas sobre a mesma situação, porque são descritas por atores diferentes, mesmo quando compartilham a mesma realidade.

A entrevista se justifica como um instrumento essencial para alcance dos dados nessa pesquisa e importa ressaltar que as(o) entrevistadas(o) partilharam gentil e cuidadosamente suas experiências. Além disso, a pesquisadora, mesmo iniciante, conhece o contexto do fenômeno, de modo a não se surpreender com possíveis entraves no decorrer das entrevistas, por isso esteve atenta, de forma sensível, para a produção dos dados, fase fundamental para se aproximar do objeto de pesquisa.

Então, a entrevista semiestruturada, envolve compreender o contexto (conhecer a história do informante e suas motivações, suas crenças e valores e de que modo permeiam sua prática), o significado (as concepções, conceitos e definições acerca dos elementos que constituem seu ofício) e o processo (como enxergam as

relações estabelecidas no dia a dia) sentido por quem vivencia o fenômeno em pesquisa.

Chega-se o tempo de tratar os dados levantados para alcance dos significados/sentidos atribuídos. A descrição e análise das informações compreendeu leituras extenuantes para categorização do fenômeno. O objetivo nesse processo é a familiaridade com a experiência vivida e relatada pelas professoras e pelo professor: destaca-se os elementos das descrições, agrupa-se em unidades, na procura por respostas para as questões que circundam o objetivo da pesquisa.

Para tratamento e análise dos dados, as entrevistas foram decodificadas por meio de análise de conteúdo, essa técnica foi considerada na perspectiva de compreender criticamente o sentido das informações construídas pelos participantes dessa investigação. Nas palavras de Bardin (2011, p. 9) a análise de conteúdo "absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito) retido por qualquer mensagem". Ainda no que se refere à análise de dados, trabalharemos com a contribuição de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) ao sugerir que, devido ao volume de dados gerados pela pesquisa qualitativa, esses precisam ser organizados e compreendidos por meio de um processo continuado. Em função disso, buscaremos identificar dimensões, categorias e relações na pesquisa a ser desenvolvida.

A Análise de Conteúdo, de certo modo, é uma interpretação do pesquisador com relação aos sentidos que, pessoalmente, têm do fenômeno. Toda leitura se constitui em uma interpretação, não há neutralidade. São muitas as possibilidades de análise diante da diversidade de significados de uma mensagem quando relacionadas ao contexto em que a comunicação acontece. A compreensão do conjunto, para essa técnica, é fundante para o entendimento do conteúdo revelado no texto.

Para alcançar as significações constituídas no texto além dos ditos pelo(as) professor(as), do conteúdo explícito, importa considerar as relações existentes no contexto, o destinatário e as formas transmissão e de codificação da mensagem. Portanto, para toda análise de conteúdo, o contexto em que se analisam os dados deve ser aberto, conhecido e reconstruído pela pesquisadora. Nessa reconstrução, há limites, não é admissível a inclusão de informações, embora, não haja limites lógicos para delimitar o contexto da análise, pois todas as condições coexistem (mundo da vida e da consciência). A pesquisa prevê objetivos para a investigação, o

caminho de análise foi elaborado anteriormente, quando se escolheu o roteiro da entrevista semiestruturada.

Depois de realizadas as entrevistas, é elementar seguir as etapas da técnica de análise do conteúdo. De acordo com Crusoé (2014), o passo inicial do processo de interpretação dos dados é a escuta atenta e cuidadosa de toda a conversa com as(o) professoras(o), realizando transcrição na íntegra das falas, pausas, pontuações e reações. Essa sistematização contribuiu para compreensão das ações, assim como para considerar os conceitos de sentido, de motivação e de experiência do(as) informantes, sempre apoiadas na orientação teórico-metodológica proposta para esse trabalho.

A escuta exaustiva das entrevistas e o registro dessas com o vocabulário próprio do(as) professor(as) é essencial para a disposição metódica das falas, o desenvolvimento do texto e, necessariamente, para a qualidade da pesquisa, pois ela torna possível retornar o que foi dito e como foi dito. Consiste, portanto, em rememorar a ocasião da entrevista e a entonação do(a) informante, por isso, permite compreender os sentidos por trás dos discursos, conservando o princípio de construção da pesquisa em um caminho de artesanato intelectual, que mobiliza dados, questões e os objetivos de modo criativo na constituição do objeto e na produção da teoria (CRUSOÉ, 2014, p. 62). Movimento que torna a pesquisa um organismo vivo e pulsante.

O segundo passo é a organização sistemática dos textos, permitida pela leitura vertical de cada entrevista, em que se retira os indicadores da fala, processo essencial que possibilitou identificar as categorias e subcategorias, assim como estruturar os temas a serem trabalhados na análise, com isso, conseguimos apreender o significado individual. Esse passo a passo, previsto para leitura vertical, pauta-se em transformar os temas identificados nas entrevistas, em parágrafos. Ao agrupar as falas próximas às questões norteadoras, facilitamos a apreensão global do texto. Com os temas apontados, a próxima etapa é captar as unidades de registro e assinalar os indicadores. Fizemos uso dos recursos disponíveis no editor de textos do computador, selecionamos o texto e definimos um código a cada informante (cor) para os diferenciar no momento de construção da matriz conceitual (CRUSOÉ, 2014).

Posteriormente, os temas revelados na leitura vertical foram organizados em uma lista lógica. Tínhamos, portanto, ao esboçar o mapa conceitual e o estruturar, a matriz inicial. Escolhemos a frase, como unidade de sentido para análise dessas

entrevistas (CRUSOÉ, 2014). Ao fazermos uso dos critérios definidos pela análise de conteúdo, estruturamos, nesse processo, nossa matriz conceitual, manifestando a compreensão de cada categoria, a saber:

- Tornar-se professor: essa categoria intenciona conhecer a trajetória de formação, ao considerar o que indicam as motivações iniciais e as experiências formativas no caminho que leva a prática pedagógica. Entender, portanto, com quais professores estamos falando.

- Pensamento do Professor: objetiva entender o que inspira a prática pedagógica dos professores informantes, apresentar as concepções que orientam o conhecimento desses acerca de educação, currículo, escola e os princípios que norteiam essas concepções, por fim, apresentar as características da prática pedagógica que realizam.

- Prática pedagógica: descrever os sentidos que os professores atribuem à prática pedagógica, delineando as expectativas, as construções e os desafios encontrados no fazer pedagógico, no cotidiano da prática, que envolve a educação, a sala de aula, o contexto da pandemia, as relações, os limitantes e as estratégias para agir diante dos conflitos (CRUSOÉ, 2014, p. 62).

A interpretação realizada nesse contexto é alcançada por meio da comunicação constituída com o informante e a análise dos dados. Essa interpretação se interessa por compreender e descrever os sentidos atribuídos à sua prática pedagógica.

No capítulo a seguir, para enredar e estruturar esse trabalho — com o objetivo de situar o problema de pesquisa e as razões que provocaram esse estudo — faremos uma apresentação dos sentidos sobre a prática pedagógica que se evidenciam na legislação vigente para o Ensino Fundamental Anos Finais e que, acredita-se, orientam as práticas pedagógicas dos professores que atuam nesse segmento.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: APRESENTAÇÃO DO REFERENCIAL E DA LEGISLAÇÃO

Nesse capítulo, pretende-se apresentar algumas considerações sobre o ensino fundamental, anos finais, no que se refere ao referencial e à legislação que trata desse segmento. O ensino fundamental é uma etapa da educação básica e começamos por destacar que a educação básica é, segundo Cury (2008, p. 294), “um conceito, é um conceito novo, é um direito e também uma forma de organização da educação nacional”.

Como direito, ela configura o retrato de uma cidadania alargada e inquieta por um contexto civil, social, político e cultural, que considere a todos democraticamente. Acerca disso, a Constituição Federal (CF) de 1988 é direta:

> Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Compreende-se que a educação básica é um conceito inovador para o Brasil, país que, por séculos, de modo elitista e seletivo, negou a seus cidadãos o direito ao sistema de organização escolar. A educação, ao ser reconhecida para todos, torna-se um pilar para a cidadania plena em um Estado Democrático de Direito, um direito positivado. É, ainda, um conceito novo ao reunir as três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e constituir esse caminho progressivo como Educação Básica (FÁVERO, 1996 *apud* CURY, 2008).

Por se tratar de um direito protegido juridicamente, é necessário que seja afiançada e assegurada todas as condições para sua efetivação. Eis a relevância da LDBEN, do Plano Nacional de Educação (PNE) e outros atestados legais garantirem esse direito.

A LDBEN 9394/96 define que

> Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

A solidez do Ensino Fundamental está na formação básica do cidadão, assim, há objetivos educativos para esse segmento da educação básica, conforme artigo 32 da LDB (1996) eles consistem em:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006).
> 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, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 11)

O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica. Para sua regulamentação, no Brasil no modelo atual, foi necessário um encadeamento de atos com o objetivo de orientar sua implantação[12]. Tais atos foram regulados pela Lei nº 11.274, de 06/02/2006 — que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — a qual estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, além de dispor sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Esta Lei, segundo Silva (2013a), modifica a organização da educação básica, pois altera as faixas de idade da educação infantil e do ensino fundamental para 0 a 5 anos e 6 a 14 anos, respectivamente, além de alterar a duração do ensino obrigatório, como já explicitado. Em de 11 de novembro 2009, a Emenda Constitucional nº 59, vem ratificar e ampliar as prescrições referidas, ao prever a obrigatoriedade do ensino básico de 4 a 17 anos.

3.1 Tempo e trabalho pedagógico: elementos constitutivos

[12] Após o PNE, quando a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) era consultada e se pronunciava sobre a temática, uma série de Pareceres e Resoluções foram publicados com a intenção de ofertar condições políticas à regulamentação: Cf. os Pareceres CNE/CEB nº 20/1998, 24/2004, 06/2005, 18/2005, 39/2006, 41/2006, 45/2006, 5/2007, 7/2007, 4/2008, 22/2009, 11/2010, assim como as Resoluções CNE/CEB 3/2005, 01/2010. Disponíveis em: http://www.mec.gov.br.

O segmento passa a ser organizado em dois momentos: Anos iniciais (1º ao 5º Ano) e os Anos finais (6º ao 9º Ano) de modo a atender desde crianças com 6 anos de idade a adolescentes com 14 anos de idade. Por reconhecer que, durante esse período, os estudantes passam por muitas transformações no desenvolvimento físico, emocional, social, o que interfere na formação cognitiva e em sua rotina dentro e fora da escola, são fixadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos[13], definida pela Resolução CNE/CEB nº 07/2010, em seus fundamentos, em parágrafo único, no artigo 4º, destaca:

> 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 (BRASIL, 2010, p. 1).

Sentimos, por isso, a importância de delinear o processo vivido pelo estudante no Ensino Fundamental, mesmo de forma breve, por meio da compreensão descrita na DCNEB (BRASIL, 2013, p. 109-111). Nos anos iniciais a criança desenvolve a capacidade de representação, imprescindível para aprender a ler, compreender conceitos matemáticos básicos e perceber a amplitude da realidade que a cerca, conhecimentos elencados e esperados para esse tempo da escolarização.

Entre as aprendizagens antevistas para esse período está o desenvolvimento da linguagem que permite a (re)construção e descrição de ações e intenções, bem como planejar, propor, argumentar. O desenvolvimento da escrita e da leitura na escola, com foco nos usos sociais demandam tempo, espaço e esforços diversos e específicos para alunos de uma mesma faixa etária. Ainda nesse estágio, continuam vivendo de forma mais intensa a aprendizagem sobre a convivência no coletivo, direitos, deveres entre outros.

---

[13]Como estabelece o Parecer CNE/CEB 22/2009, um dos últimos recursos que contribuem para a normatização e implantação do ensino fundamental de 9 anos: “a organização do Ensino Fundamental, com 9 (nove) anos de duração, implica na necessidade, imprescindível, de um debate aprofundado sobre, por exemplo: a proposta pedagógica, a formação de professores, as condições de infraestrutura, os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento da infância, a organização dos tempos e espaços escolares. Portanto, cada sistema é também responsável pela elaboração do seu respectivo plano de implantação e por refletir e proceder a convenientes estudos, com a devida democratização do debate” (BRASIL, 2010).

Nos anos finais, eles/elas adentram à puberdade e se tornam adolescentes, com isso, vivem alterações psicológicas, biológicas, sociais e emocionais. Modificam, nesse período da vida, os laços afetivos e as relações sociais, intensificando os momentos e as experiências com os colegas da mesma idade, abreviam o tempo de ruptura com a infância e buscam reconhecer e imprimir sua identidade, constroem e defendem valores próprios. Nesse caminho natural do desenvolvimento humano, aproximam-se da abstração e se tornam paulatinamente capazes de enxergar em função do ponto de vista das outras pessoas, em superação ao egocentrismo, característico da infância. Essa descentração é fundamental na busca pela autonomia e na adoção prática de valores que respeitem direitos, deveres e gere posicionamento.

Reconhecemos que a expectativa descrita na legislação, trata do que se espera em cada fase, o que não quer dizer que se concretize, afinal, os dados de repetência e evasão presentes no campo empírico reforçam que há especificidades há serem consideradas no processo.

Importa assegurar que a articulação entre as etapas desse segmento de ensino se concretize, princípio contemplado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) — ao reconhecer as “características próprias” de cada fase, o objetivo é garantir o processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos de modo que a escolaridade ocorra sem rupturas, por considerar os tempos socioemocionais, cognitivos, identitários e culturais dos estudantes. Esse princípio é reafirmado pela Resolução CEE-BA n.º 137/2019, de 17 de dezembro de 2019, na qual

> Art. 18. As propostas pedagógicas das instituições escolares do Ensino Fundamental devem explicitar a integração entre as duas fases do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais -, considerada essa integração como medida que visa assegurar aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagens (BRASIL, 2019, *on-line*).

Os anos finais do ensino fundamental, foco dessa pesquisa, é uma fase que apresenta uma série de desafios, uma das características que a identificam é que cada ano desse período confere especificidades, há a necessidade de conhecê-las para produzir estratégias e contribuir de modo significativo. Como destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica “os professores, atentos a esse processo de desenvolvimento, buscarão formas de trabalho pedagógico e de

diálogo com os alunos, compatíveis com suas idades, lembrando sempre que esse processo não é uniforme e nem contínuo" (BRASIL, 2013, p. 110).

O 6º ano é uma etapa delicada, afinal há uma transição marcante na vida do indivíduo, entre os anos iniciais e os anos finais, o impacto de ter que lidar com várias disciplinas e professores especialistas, o que altera a rotina de estudos e, portanto, a forma de organização e de perceber seu processo de independência. Já no 7º ano, as mudanças são marcadas pelo contexto biológico, os estudantes estão entrando na puberdade, isso pode interferir no desempenho escolar. Ao chegar no 8º ano, é perceptível a adaptação dos estudantes com a estrutura do Ensino Fundamental anos finais, de modo que a produtividade já deve ser igual ou melhor do que era nos anos iniciais do Fundamental, por isso, o desafio nesse período é motivá-los e avaliar a evolução dos estudantes continuadamente.

Além disso, é nesse ano que surgem conversas em sala de aula acerca de temáticas como sexualidade, entorpecentes, relações familiares, entre outras, afinal os estudantes já estão na adolescência, o corpo docente e a escola necessitam estar preparados e dispostos para lidar e orientar, pois o desenvolvimento integral do cidadão é um dos objetivos dessa etapa do ensino básico. O 9º, último ano do Ensino Fundamental, é repleto de provocações. Começa a expectativa e a preparação para a passagem para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Isso exige que os estudantes aprendam a relacionar os conhecimentos de todos os componentes curriculares acumulados até aqui com a intenção de resolver problemas reais do cotidiano, por isso, o nível das análises e das reflexões carecem ser mais complexas. Acerca do 9 ano, a Resolução CEE-BA n.º 137/2019, de 17 de dezembro de 2019, acrescenta

> Art. 19. As propostas pedagógicas das instituições escolares dos Anos Finais do Ensino Fundamental devem apresentar o delineamento do projeto de vida dos estudantes, seja com o vínculo prospectivo em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio (BRASIL, 2019, *on-line*).

Os constitutivos observados acima são reconhecidos na legislação vigente que regulamenta e orienta a elaboração dos documentos das instituições escolares. Para tanto, é importante adicionar ao nosso caminho de compreensão, sobre essa etapa, as características necessárias e previstas com vistas à organização escolar — a

exemplo do tempo escolar, definido por horário de aula, em que a quantidade de componentes curriculares é maior e, por isso, o número de professores.

Enquanto nos anos iniciais o estudante tem um professor, que acompanha seu desenvolvimento em todas ou quase todos os componentes e consegue identificar seus avanços e a melhor estratégia para ajudá-lo, nos anos finais, entra em cena a figura do especialista, cada docente com o componente curricular de sua formação com estratégias didáticas para a área. Dado o aumento da atenção para os conteúdos, no que se refere ao professor(a), de precisar lecionar para muitas turmas, e, às vezes, dividir o tempo com outras escolas.

Conforme Davis *et al.* (2018, p. 4), “o que a princípio é somente uma divisão operacional que define o segmento educacional obrigatório no País pode ser um aspecto que colabora para ocultar as especificidades dos anos finais do Ensino Fundamental”. A preocupação abordada pelas autoras nesse texto, chama-nos atenção, pois aborda a estrutura organizativa óbvia do segmento e destaca a implicação pedagógica disso em todo o processo. Interessa-nos alguns elementos identificados por elas na pesquisa, por ampliar e maturar o diálogo nesse texto, a exemplo do fato de que

> cada docente acompanha o aluno apenas na disciplina que ministra, as demandas dirigidas aos estudantes acabam sendo pouco planejadas e raramente articuladas. [...] O entendimento de que a necessária organização dos estudos e das lições é responsabilidade dos alunos. [...] Os professores especialistas nem sempre participarem dos mesmos horários de trabalho coletivos [...] não favorecem a articulação necessária para se planejar e executar formas eficazes de ensino (DAVIS *et al.*, 2018, p. 4-5).

Pensar esse segmento escolar implica refletir sobre a organização estrutural do e para o trabalho pedagógico, a representação do tempo para a escola os estudantes e os professores. Enfim, o ensino fundamental precisa ser observado em todo seu contexto com base na realidade que o comporta, de modo que possamos compreender como atender seu papel formativo.

Adiante, trataremos acerca dos desdobramentos advindos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para o Movimento Curriculante na Bahia, o qual se deu com a participação pública, cujo resultado foi a elaboração da primeira versão do Referencial Curricular, seguido do Currículo Bahia.

3.2 Currículo: Prescrição, Movimentos, Espaços de Resistência

Seguindo pelo contexto dos documentos legais que regimentam a educação e a prática pedagógica, surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em dezembro de 2017, para ser implementada até 2020, ação que desencadeou, na Bahia o Movimento Curriculante.

Na Bahia, iniciou-se em 2018, ao longo desse ano, muitos "atores participaram dos coletivos de construção do Referencial Curricular [...] a concretização dessa escuta se deu de modo democrático, por adesão e intencionalidade, na participação qualitativa em relação a natureza da proposta" (BAHIA, 2018, p.14). O primeiro momento de participação pública resultou na elaboração da primeira versão. Os Territórios de Identidade, subsidiados pela Secretaria Estadual de Educação e pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), orientaram as equipes técnicas no processo de estudo e discussão da BNCC "desse modo, somaram-se mais de 24 mil contribuições durante a realização da escuta inspiracional[14], tornando legítimo o processo de construção e a materialidade do referido documento do Estado" (BAHIA, 2018, p. 14).

O segundo momento foi a consulta pública com acesso ao texto da primeira versão, de modo presencial, por volta de 4 mil profissionais participaram, representando as redes públicas e privada; na consulta virtual foram mais de 220 mil contribuições que produziram significativas observações que, incorporadas à segunda versão, contextualizam as singularidades e pluralidades do Território Baiano.

Vamos começar tratando sobre a BNCC, afinal, o Currículo Bahia teve como base as suas orientações normativas, "ressignificada e complementada à luz das

[14] A Base atual é uma normativa que representa um campo de poder, um conjunto de agentes sociais que disputam significações de currículo. Como nos alerta Da Cunha e Lopes (2017), em seu texto sobre BNCC, "entidades como a União de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), o Fórum Nacional dos Diretores/as de Faculdades de Educação (FORUMDIR), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), dentre outras, juntamente com organizações não-governamentais de grupos civis, como o Movimento pela Base Nacional Comum, ou ainda por ações sustentadas por grandes conglomerados financeiros, como a Fundação Lemann, o grupo Roberto Marinho (associado à Rede Globo de Telejornalismo) e o Banco Itaú (para citar alguns), constituem um apoio à produção de uma BNCC. Associações acadêmicas, tais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências (ABRAPEC) protagonizaram movimentos críticos a essa política, ainda que eventuais pronunciamentos favoráveis à BNCC tenham sido expressos por pesquisadores em Educação, de forma isolada. Alguns desses pesquisadores, inclusive, participaram diretamente da produção da BNCC" (DA CUNHA; LOPES, 2017, p. 25).

diversidades e das singularidades do território baiano, de modo a colaborar com a (re)escrita dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares" (BAHIA, 2018, p. 12). A Base Nacional é um documento que se apresenta como uma política de Estado, pois considera sua construção democrática e colaborativa[15] e propõe que, independentemente do governo, ela deve ser realizada por ser amparada constitucionalmente. Sua elaboração está justificada em observância a uma previsão na Legislação Nacional. Alguns marcos legais que embasam a BNCC serão listados, adiante, em seguida, uma discussão que parte de outros entendimentos:

- o artigo 210, da Constituição Federal de 1988, define que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar a formação básica comum;
- o artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, declara que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar;
- o Plano Nacional de Educação de 2014, apresenta as metas estruturantes para garantia do direito à educação básica de qualidade. A BNCC estabeleceu estratégias para cumprimento das metas, com destaque para as seguintes:
- (2) universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE;
- (3) Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);
- (7) fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) (BRASIL, 2014).

---

[15] A primeira versão esteve disponível para consulta pública entre 10/2015 a 03/2016; a segunda versão propôs seminários estaduais no período de 06 a 08/2017, já a terceira versão, de 01 a 03/2017, foi disponibilizada a professores, especialistas e associações.

Diante o exposto, podemos afirmar que o processo de normatização do qual a Base é fruto, arrasta-se por mais de 30 anos, tendo em vista a previsibilidade constitucional, assim não se pode ignorar as normativas que orientaram a educação formal até aqui e desconsiderar a prática pedagógica desenvolvida nas escolas até hoje. Concordamos com Cury, Reis & Zanardi (2018, p. 56) ao tratarem que a "legitimidade instituída legalmente para a construção de uma BNCC é analisar quais são os valores e princípios que a Constituição Federal e os ordenamentos infraconstitucionais estabelecem para a sua materialidade". No que se refere aos princípios educacionais institucionalizados, que estão presentes no Art. 206 da CF, destaca-se o

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
> V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (redação dada pela emenda constitucional nº 53, de 2006).
> VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> VII - garantia de padrão de qualidade;
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (redação dada pela emenda constitucional nº 53, de 2006)
> (BRASIL, 1988, on-line, grifos nossos).

Embasados pelos princípios II e III da Constituição Federal, a Base de que trata genericamente o Art. 26 da LDBEN não pode ser uma lista de aprendizagens essenciais, nem uma sequência de competências e habilidades a serem cumpridas, tampouco uma descrição enumerativa de objetos do conhecimento como as apresentadas na BNCC em vigor. No Brasil atual, as ações citadas se configuram reducionistas, utilitaristas, conteudistas e tecnicistas.

A docência é a base presente no texto da LDBEN, ao reler o artigo percebemos que ela destaca a necessária complementaridade em cada sistema/instituição de ensino, ou seja, trata-se de um projeto coletivo e centrado nas realidades das escolas, que não se marca pela coesão e sim pela dispersão, uma vez que ao pactuar-se à docência como base, defende-se um princípio formativo e não um projeto único (FRANGELLA; DIAS, 2018). Não há espaço para básico e comum quando o projeto

de sociedade e nação é inspirada na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber e no pluralismo de ideias.

Ademais, continuam vigentes as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), cujo item, intitulado Apresentação, evidencia que:

> são estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013, p. 6).

Detalha no item 2.4.2., intitulado Formação Básica Comum e Diversificada, que:

> entende-se por base nacional comum, na Educação Básica conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais [...] (BRASIL, 2013, p. 31).

Ainda no processo de discussão sobre a legitimidade da base, corroboramos com Alves (2011) quando em um artigo publicado na revista *E-curriculum* destaca que a meta de número 18 do PNE apresenta o mesmo prazo de cumprimento das metas 2 e 3, no entanto, não recebeu atenção devida. A autora ainda alude à necessidade de os sistemas de ensino incluírem um Plano de carreira dos profissionais da Educação básica pública, por adotar como referência o piso salarial nacional profissional, imperativo desde a CF/1988, e estruturado com valores desde 2008, mas ainda é pouco cumprido pelos entes federados.

Se o plano assim seguir, nenhuma ideia de melhoria da educação brasileira dará certo, uma vez que a referida meta é a única que pensa a classe de professores, profissionais que estão no dia a dia das escolas e desenvolvem as ações curriculares previstas e as planejadas. Vale não esquecer que a valorização dos profissionais da educação escolar e o piso salarial profissional nacional, são princípios educacionais constitucionais, portanto, garantidos na forma da lei.

Não é nosso interesse negar ou negligenciar a BNCC, contudo, justifica-se essa análise, pois as características epistêmicas que atravessam o documento contradizem à expectativa apresentada por ele mesmo, quando descreve “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da

qualidade da educação" (BRASIL, 2017, p. 10). Importa ressaltar que, embora essa normativa defina as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica — de forma progressiva e por áreas do conhecimento — trata-se de um "projeto de unificação curricular marcado por uma lógica de centralização das decisões curriculares numa perspectiva homogeneizante" (OLIVEIRA & FRANGELLA, 2019, p. 25).

Importante lembrar Pinar (2016, p. 39, grifos do autor) em seus escritos quando critica a padronização que parte de "currículos vazios organizados em torno de testes padronizados com base em habilidades", e prossegue

> quem era esse "indivíduo" para quem o currículo escolar era projetado? Qual era seu sexo, raça e classe socioeconômica? Esses mesmos conceitos não desindividualizavam a pessoa como singular, única e original? [...] Apesar de uma interminável afirmação do "indivíduo", é o indivíduo, simultaneamente como pessoa de carne e osso e como disciplina escolar, que permanece ausente da ação.

O texto da Base confirma não considerar o indivíduo, apesar de o declarar como centro. Não respeita as singularidades, a pluralidade, as diferenças ao definir que deve ser igual para todos, o faz em termos de homogeneização "assim, uma série de transmutações de significação se instauram – o comum implica em único, a norma em padrão, a igualdade/equidade em mesmidade" (OLIVEIRA & FRANGELLA, 2018, p. 26). Para atingir esse objetivo o texto da base se organiza em torno do desenvolvimento de competências, definidas na BNCC, como a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2017, p. 16).

A BNCC se organiza em torno de dez competências gerais, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Segundo o texto do documento, devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica de maneira gradual, progressiva e transversal. Por isso, desdobram-se ao longo de cada uma dessas etapas da educação em diferentes direitos de aprendizagem, campos de experiência, áreas do conhecimento, unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades específicas, ao se adequar às particularidades de cada fase do desenvolvimento dos estudantes. Nos Anos finais do Ensino Fundamental, no entanto, ela se direciona cada vez mais para a finalidade de preparar o estudante para o acesso ao Ensino Médio.

Da maneira como acontece com as habilidades, objetiva-se que sejam desenvolvidas gradualmente ao longo de cada segmento e ano escolar, estão ligadas ao saber fazer, espera-se que evoluam durante a trajetória do estudante, em uma progressão como propõe a Taxonomia de Bloom. Em concordância com essa perspectiva, o domínio cognitivo se estrutura em níveis crescentes de complexidade, ou seja, o estudante precisar dominar as habilidades do nível anterior para que possa seguir para as habilidades da etapa seguinte. Cabe ao docente o acompanhamento desse processo para identificar o momento de introduzir novas habilidades.

Trata-se, de um propósito que, segundo a BNCC, deve estar presente em todo processo educativo e nos componentes curriculares. A intenção é que as competências gerais norteiem o trabalho dos docentes das diversas áreas do conhecimento, em todo o percurso escolar. Acredita que por permear e atravessar as aprendizagens, essas competências serão desenvolvidas e fortalecidas ao longo do processo, é preciso entender, que na perspectiva do documento, os objetos do conhecimento ou conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, defendida pela BNCC como aspectos que se inter-relacionam e transcorrem todas as disciplinas que compõem o currículo durante a educação básica, sobrepondo-se e interligando-se. Desse modo, o indivíduo terá conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Acerca disso, corroboramos o pensamento de Pinnar (2016, p. 40), o qual ressalta que “enfatizar estruturas organizacionais em detrimento do seu conteúdo intelectual periga minar a vitalidade do currículo, mesmo quando a reorganização é realizada em nome da reconstrução do currículo”.

Ao ler esse documento, fica perceptível seu caráter descritor e normativo, Pinar (2016, p. 35) definiria essa amarra como “o currículo se torna uma auditoria fiscal”, também enfatiza que

> ao tentar achar “o que funciona”, convertemos a sala de aula em escola abarrotada, a versão contemporânea da fábrica, uma linha de montagem em que o comportamento mecânico e a eficiência substituem a inventividade e a memória. A regulação é agora internalizada, por meio de objetivos cuja a implementação será avaliada, mais tarde, repetidas vezes. Professores e alunos ainda conversam, como na prisão, [...] sempre sob vigilância [...] do currículo abarrotado (PINAR, 2016, p. 35, grifos do autor).

A docente Maria do Carmo Martins, da Faculdade de Educação da Unicamp, em matéria sobre a BNCC, para o jornal da Unicamp, declara que

> a Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas (JORNAL DA UNICAMP, 2017, n.p.).

Todavia, ao se apresentar como a referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal, dos munícipios e das propostas pedagógicas da escola e informar que "integra a política nacional da Educação Básica" — mesmo com seu caráter prescritor e usando verbos no imperativo (deve, designa, define, explicita) — ascende o caminho para o espaço de resistência (BRASIL, 2017, p. 10). Isso porque, como texto de caráter normativo, pode ser pensado como "texto de partida, que o professor pode tomar como ferramenta para criação/transcriação" [16] (MUNHOZ & OLEGÁRIO, 2018 *apud* CAMPOS, 2018, p. 38), isso se estende para as redes estaduais, municipais e as escolas.

As Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia, diferente da BNCC, logo no primeiro capítulo do documento apresenta o Estado como multidiverso e de dimensões continentais, inclui no corpo do texto um mapa do estado, seguido por um quadro em que apresenta como estão divididos os territórios de identidade, citando o nome de todos os municípios. Desse modo, diante do sentimento de pertencimento e reconhecimento, o conceito de território fica ainda mais claro, para além de mero espaço geográfico, incorpora lugar à identidade, "convida a pensar sobre a relação entre a dinâmica territorial e a manifestação da consciência social" (BAHIA, 2018, n.p.). Reflexão importante em um contexto de produção de um currículo referencial.

Isso fica perceptível no Parecer CEE-BA nº 196/2019, aprovado pela portaria n° 904/2019, ao declarar que o envolvimento coletivo e institucional da diversidade social e cultural "é o que engendra o território e suas diversas territorialidades, reconhecendo, assim, o Território de Identidade como unidade de planejamento e

[16] Um dos neologismos usados por Haroldo de Campos (2013) para o conceito de tradução, "exprimem, desde logo, uma insatisfação com a ideia 'naturalizada' de tradução, ligada aos pressupostos ideológicos de restituição da verdade" (MUNHOZ & OLEGÁRIO *apud* CAMPOS, 2018, p. 39, grifos do autor).

execução de políticas públicas e, ademais, como sujeito político coletivo" (BAHIA, 2019, p. 6).

Quanto ao conceito de desenvolvimento apresentado, ele é multirreferencial, isso oferta autonomia e estimula a participação pública, pois entende que uma educação contextualizada no território convida o olhar das particularidades e das singularidades. Com esse movimento epistêmico, faz uso de um espaço de resistência, pois em conformidade com a BNCC, convoca cada município, território e escola a organizar e elaborar a parte diversificada do currículo, que, uma vez integrada a este Documento — e à Base —, contemplará estudos sobre características geográficas, históricas, culturais, sociais, religiosas, políticas e econômicas da região. Nesse sentido, corrobora uma concepção de aprendizagem "como um ato e um processo em construção contínua, ao mesmo tempo individual e relacional, em que se realizam transformações cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais" (BAHIA, 2018, p. 27).

Converge com a BNCC quando destaca que as competências gerais devem perpassar todas as áreas do conhecimento e seus componentes curriculares. Entretanto, amplia as habilidades, dado que, ao longo dos organizadores curriculares, é notável a introdução de habilidades criadas no estado da Bahia, que recebem o código BA[17] ao final, na identificação alfanumérica, em acordo com as orientações da Base Nacional.

O Conselho Estadual de Educação, no parecer nº 196/2019, traça relevantes observações sobre o texto, assim enfatiza que:

> As modalidades da Educação Básica, e não necessariamente da Educação Infantil e Ensino Fundamental como consta, são apresentadas antes mesmo das etapas de ensino. São textos genéricos sobre a educação escolar indígena, a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação do campo e a educação escolar quilombola, fundamentados em legislação própria já existente, sem, entretanto, arriscar, sequer, um diálogo com a BNCC e um possível posicionamento ou apenas encaminhamento para posterior avanço. *Observa-se, assim, a manutenção da lacuna também deixada na BNCC e que certamente requer breve superação* (BAHIA, 2019, p. 9, grifos nossos)

[17] Para exemplificar, seguem duas habilidades descritas no documento, uma no componente curricular de história e outra em matemática – (EF69AR31BA) Conhecer, utilizar e aprender os toques básicos da capoeira como elemento histórico e cultural estético, a partir da utilização de instrumentos de percussão apropriados. (EF09MA03BA) Representar as diferentes vistas (lateral, frontal e superior) de figuras tridimensionais e reconhecimento da figura representada por diferentes vistas.

Ao denominar como lacuna, o referido parecer, apresenta um espaço em que os Referenciais Municipais, os PPP das escolas e os planos de aula precisam se atentar. As observações citadas anteriormente se referem às modalidades, mas é preciso provocar o nosso olhar identificando o que diz o documento acerca dos desafios da Educação para os Direitos Humanos e Diversidade, do meio ambiente. Deve considerar também a abordagem de temas como as Relações de Gênero e Sexualidade, qual foco tem sido dado ao mundo do trabalho, à educação fiscal e para o trânsito; temas integradores fundantes na DCNEB de 2010. Por isso, a insistência, inclusive no parecer no parecer CEE nº 196/2019, da sistematização nos PPPs e Planos de Ensino de discussões

> relacionadas à Educação para as Relações Etnicorraciais, Educação Indígena e Educação Quilombola, como parte da formação integral dos indivíduos. Importa que tais conteúdos não fiquem restritos a projetos realizados em datas comemorativas ou desenvolvidos apenas em modalidades especiais, seccionados exclusivamente para os diversos. O respeito à diversidade cultural é um preceito fundamental da Constituição Brasileira e só será efetivamente alcançado se forem asseguradas as condições objetivas para a formação cidadã, em que todos possam ter acesso ao reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, indígena e quilombola como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional. Este é o papel da escola, em temas que carregam história, preconceitos, diferentes compreensões e culturas. Pelo caminho da problematização, com vistas à construção do respeito, emergem as convergências e a unidade em meio à diversidade (BAHIA, 2019, p. 10).

No ano de 2020, o Movimento Curriculante se amplia pelo Estado, inspirado no Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), em um regime colaborativo entre a Secretaria Estadual de Educação e a UNDIME, quando aconteceu a mobilização para a produção dos Referenciais Curriculares Municipais elaborados em coautoria e coparticipação com as comunidades de cada cidade. Esses documentos orientadores reforçam as culturas locais, suas especificidades, reconhece os aspectos a serem desenvolvidos e as potencialidades do próprio território e da sua gente.

No percurso para a sua produção, significativos espaços de diálogos foram construídos, a exemplo da participação ativa dessa pesquisadora nesse movimento em uma cidade do munícipio baiano, em que integrou uma comissão específica para acompanhar as discussões e a redação final do documento, assim, sinto-me à vontade para relatar o processo. O primeiro passo foi constituir Grupos de Ensino e Aprendizagem (GEAs), cuja orientação da UNDIME foi para, em sua composição,

constar professores, gestores escolares e técnicos da Secretaria de Educação, entre esses nomear um coordenador para o GEA e um que seria membro da Comissão Municipal de Governança.

A proposta é que os GEAs sejam os protagonistas nesse processo. A formação simultânea à produção foi ofertada a todos os docentes mediante palestras/*lives* com especialistas do Programa de (RE)elaboração dos Referenciais Curriculares dos Munícipios Baianos, promovido UNDIME — Bahia, além de estudo de textos. Esse documento intenciona ser a referência primeira para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais, pois alargaram as reflexões e os debates sobre a comunidade e a educação municipal.

Aos Grupos de Aprendizagem foram solicitados discussões e pareceres acerca do conceito e concepção de Currículo, Educação Integral, Competências Socioemocionais, Avaliação Educacional. Ainda com o objetivo de ouvir a comunidade escolar sobre cada segmento e modalidade em âmbito municipal, apresentaram contribuições sobre Projeto de vida, Temas Integradores, Educação do Campo; Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos; Elementos Identitários do Município e do Estado; Marcos Legais; Marcos Teóricos, Conceituais e Metodológicos; Educação Infantil e Ensino Fundamental, de modo que os organizadores curriculares elaboraram o componente curricular.

Para tanto, os estudantes foram ouvidos, ações de integração com a comunidade foram desenvolvidas na forma de encontros virtuais, de entrevistas, escutas com a intenção de ouvir as necessidades percebidas, expectativas construídas. Essa versão foi disponibilizada para consulta pública e, após revisão e consideração das observações feitas pela comunidade, foi submetida ao Conselho Municipal de Educação.

Podemos afirmar que os Referenciais Curriculares Municipais da Bahia nascem inspirados na DCRB, que teve como referência a BNCC, mas já é um outro texto. Sua função primeira é movimentar cada escola na produção do seu Projeto Político Pedagógico — espaço de resistência — pois é no processo de caracterização, contextualização e descrição das especificidades identitárias da escola que se fundamentará as escolhas, as concepções, os projetos. Isso inspirará a elaboração dos planos de aulas pelos docentes — espaço de resistência — que irão definir os objetos de conhecimentos, as abordagens temáticas, as metodologias, os recursos e os instrumentos avaliativos. Desde que o compromisso coletivo seja “com a

aprendizagem como direito do sujeito e dever legal e social de todos" (BAHIA, 2018, p.11).

Apesar de o texto normativo ser prescrito, há a compreensão clara da sua intencionalidade de referenciar o currículo — federal, estadual e municipal — o que gera movimento que abre espaços de resistência. Entendemos como elemento constitutivo do nosso ofício: reconhecer esses espaços e lançar mão deles. Como assume o Referencial Curricular da Bahia (2018, p. 31), "é, assim, que o Currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas com o saber, vivendo e instituindo poderes".

Para tanto, é significativa a opção de atender à solicitação do documento Referencial Curricular da Bahia, que

> conclama instituições educacionais e seus educadores a torná-lo como um conjunto de proposições fundamentadas e justificadas, a serem pensadas com autonomia pedagógica, responsabilidade socioeducacional, atitude formacional criativa e protagonismo institucional, tanto na perspectiva operacional como na vontade de qualificação da formação para a Educação Básica do Estado (BAHIA, 2018, p. 18).

O texto reconhece que "a escola tem potencial político, inteligência institucional e operacional para se apropriar das políticas curriculares, com responsabilidade e, também, propor singularidades curriculares" (BAHIA, 2018, p. 13).

Diante o exposto e imbricados na busca por um pensar/fazer inovador e inclusivo, considerando os sentidos em disputa, ficam perceptíveis as relações de poder sobre o saber, por isso, surgem questões acerca de qual conhecimento deve ser ensinado e, o que/quem define o que deve ser ensinado da escola. Isso ressalta o papel do currículo na manutenção ou transformação das relações. Sendo o currículo um espaço-tempo de produção de significados em que se concentram e se desenvolvem as lutas em diferentes sentidos constituídos sobre o social e o político, há lugar para uma questão expressiva acerca do que vem sendo produzido nas escolas.

3.3 Entre os conceitos de prática: os desafios do fazer pedagógico

A prática pedagógica, nessa pesquisa, é compreendida enquanto "[...] ação social dotada de sentidos construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal,

comporta valores, crenças e atitudes" (CRUSOÉ, 2014, p. 96). Ao partirmos desse entendimento para analisar os sentidos atribuídos pelos professores à prática pedagógica que desenvolvem nos anos finais, faz-se indispensável conhecer primeiro que sentidos a legislação educacional atribui à prática pedagógica nesse segmento. Isso porque, acredita-se que essas normativas ao regularem o Ensino Fundamental, acabam por orientar as práticas dos professores que atuam nessa etapa de ensino. Destarte, para os desafios antevistos pela legislação ao fazer docente.

Observe que na definição dada por Crusoé (2014), a compreensão de prática pedagógica é ampliada, pois quando conhecemos os conceitos apresentados pelos textos normativos, notamos que quando se fala de prática pedagógica, reporta-se à ideia de algo que é praticado, um exercício. Portanto, como uma atividade do(a) professor(a) em aula com o estudante, em que a prática pedagógica nesses contextos é reduzida à execução, como *modus operandi*[18].

Percebemos a importância desse diálogo com o texto da Base, por exemplo, em que a prática pedagógica docente é reduzida ao como fazer. Ela define onde o aluno deve chegar (todos no mesmo lugar e ao mesmo tempo), e ao professor cabe

> • contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los [...]representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
> • decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
> • selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
> • conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
> • construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
> • selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

[18] Modo pelo qual um indivíduo ou uma organização desenvolve suas atividades ou opera.

> • criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
> • manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2017, p. 16-17).

Está explícito o *modus operandi*, definido nesse documento como função da docência, exercer a prática. Ao ler a lista, sente-se a automatização e a uniformidade da função docente, ainda, todos os itens elencados destacam o "como fazer", não há espaço para discutir "o que fazer", "quando fazer" ou "por que fazer", com a centralidade na aprendizagem. A base traz a responsabilização dos resultados para o professor(a), enquanto a escola retorna à perspectiva tecnicista, reducionista, conteudista, utilitarista e as trajetórias dos estudantes padronizadas. Essa busca pelo controle da formação do indivíduo para a eficácia ou a reconstrução social, representa as intenções das comunidades epistêmicas[19] que protagonizam a elaboração da BNCC como normativa homologada e válida.

Isso fica tão demarcado no estudo do texto, que o termo "prática pedagógica" não compõe o documento nas orientações para o ensino fundamental, o qual é encontrado apenas uma vez em toda a Base, quando informa na seção da Educação Infantil que "há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica" (BRASIL, 2017, p. 46). Tal trecho expõe um desafio para a Educação Infantil e não apresenta possibilidades, como em todo o restante do texto, o qual se resume a um texto instrucional, diz o que deve ser feito, quando e por quem. Compromete a autonomia intelectual e de produção docente, e ainda, atribui responsabilidade aos professores em afiançar, por meio do seu trabalho, uma aprendizagem que reverta as várias desvantagens sociais do país, quando afirma que

> as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento de trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades (BRASIL, 2017, p. 17).

---

[19] Tal noção encontra-se detalhada na nota de rodapé de número 14 desse estudo, página 52, em se discutiu como a Base atual representa um campo de poder no qual um conjunto de agentes sociais disputam significações de currículo.

Isso não é uma novidade na legislação brasileira, visto que a Resolução nº 7/2010, no Art. 5º que trata sobre o direito à educação, informa no "§ 1º - O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano". O texto continua por responsabilizar a escola, o professor e a sua prática pela reparação das mazelas sociais por meio "do acesso de todos ao conhecimento"

> § 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 consequente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série (BRASIL, 2007, *on-line*).

A diferença significativa entre a BNCC e a DCN nesse aspecto, principalmente, é que a Resolução reconhece a importância e a necessidade de que sejam providenciados recursos e políticas que tornem isso uma realidade.

> § 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 (BRASIL, 2010, *on-line*).

Na DCN/2010 que regula o ensino fundamental não se localiza o termo "prática pedagógica", no entanto, a organização do documento permite a compreensão do lugar que a prática pedagógica ocupa. Após a apresentação dos fundamentos, explicita os princípios norteadores, do que denomina, ações pedagógicas e os objetivos previstos para essa etapa de escolarização. Em seguida, expressa a definição de currículo e de conhecimentos escolares:

> 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.
> § 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. (BRASIL, 2010, *on-line*).

Não consta uma listagem do que, quando e para quem fazer, mas três páginas para organização das matrizes curriculares, a estrutura da Base Nacional Comum para o segmento e as orientações para a parte diversificada, por entender que diferentes instâncias produzem o currículo, com isso, define que cabe às escolas e aos professores, permeados pelas relações sociais, selecionar os conteúdos que contribuam para a construção das identidades.

Como a prática pedagógica dotada de sentido atravessa a relação indivíduo/ sociedade, segundo Crusoé (2014), estudantes e professores são presenças fundamentais na elaboração e desenvolvimento do PPP, inclusive compõe o ofício com base na LDBEN

> Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de:
> I — Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> II — Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> [...] (BRASIL, 1996).

Ao considerar o que abordamos até aqui, percebemos que o professor está envolto em todos os processos a que a escola tem sido responsabilizada e em alguns casos, pelo discurso, a solução dos problemas, é o trabalho do docente. Isso é notado mais uma vez na Resolução nº 7/2010, no artigo 26, ao abordar a relevância dos conteúdos, integração e abordagens, na qual fica definido 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:
> 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 (BRASIL, 2010, *on-line*).

Poderíamos pensar como algo positivo o PNE/2014 abordar “prática pedagógica” nas estratégias das metas 3, 5 e 7, no entanto, ele não trata sobre os anos finais do ensino fundamental. O documento restringe a “prática pedagógica” com o processo de alfabetização, o ensino médio e as avaliações externas.

Todavia, entendemos que a prática pedagógica não se trata do como fazer, mas uma ação desenvolvida continuadamente por professores alimentados por toda a sua experiência de vida cultural e profissional, em sua relação com o estudante e o conhecimento. Soma-se a isso os documentos que sinalizam a autonomia intelectual docente e definem que a prática é uma atividade que deve ser direcionada, seja essa atividade impulsionada por uma realidade presente, ou por algo que se pretende conhecer, alcançar. Daí a insistência em propor um diálogo maturado, em que se valorize as experiências e os sentidos atribuídos e, também, o posicionamento e a consciência da ação afinal, “o olhar reflexivo que se volta a uma vivência decorrida, desvaída, e assim a destaca, bem-circunscrita, ante todas as outras vivências na duração, constitui essa vivência como algo investido de sentido” (SCHUTZ, 2012, p. 112).

Isso nos leva a entender que a prática pedagógica, enquanto produtora de sentido, configura-se como currículo vivido. A DCRB/Bahia (2020, p. 67), em uma busca pelo “equilíbrio entre teoria e prática”, apresenta a perspectiva Macediana[20], pois sinaliza nos marcos teóricos que intenciona

> mobilizar, propor e explicitar que os atos de Currículo de educadores, estudantes e famílias, entre os vários entes sociais implicados aos saberes de possibilidades formativas, sejam exercitados e constituídos por meio de pedagogias ativas, experiências curriculares, pertinentes e relevantes para a formação do estudante, visando o processo de formação multirreferencial, de maneira a possibilitar aprendizagens significativas e socialmente referenciadas, baseadas numa relação solidária e esteticamente sensível entre os sujeitos envolvidos no cotidiano pedagógico (BAHIA, 2020, p. 34).

Ao apresentarmos a perspectiva de prática pedagógica que defendemos, referencia-se uma concepção de aprendizagem entendida como ação, um caminho em constituição continuada, singular e relacional, em que se realizam transformações no processo de desenvolvimento. A ressonância metodológica, em face das

[20] Perspectiva defendida por MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. 7 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

compreensões apresentadas, é percebida ao longo do documento, nos organizadores curriculares, nos níveis e modalidades de ensino aprendizagem.

Com isso, o documento apresenta a estrutura dos temas integradores, com o objetivo de que sejam abordados de várias formas, “transversalizando e integrando o “Currículo Vivo” das escolas de Educação Básica do Estado da Bahia”, respeitando a autonomia das escolas para definir distintas temáticas que atendem demandas específicas de acordo com as suas realidades locais e que “buscam fazer com que a aprendizagem seja dotada de sentido e significado, estabelecendo ligação entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento” (BAHIA, 2020, p. 65).

Enquanto apresenta os temas integradores, em alguns casos, a DCRB faz orientações que estão diretamente relacionadas ao fazer do professor, a exemplo da Educação para as relações étnico-raciais, em que destaca a necessidade de descolonizar a didática. Já para a educação ambiental, declara a pedagogia histórico-crítica como a teoria que embasará a prática pedagógica docente; e, em Educação para o Trânsito, sinaliza que essa abordagem contribui para “repensar a prática com a construção de aprendizagens significativas para todos” (BAHIA, 2020, p. 82).

Ainda enxergamos na DCRB uma característica presente nos outros documentos da legislação educacional, ela trata da responsabilização ao professor e ao seu trabalho para resolver questões que extrapolam a função social do seu ofício, a exemplo das considerações registradas no tema, saúde na escola,

> é fundamental que as práticas pedagógicas possibilitem à comunidade escolar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, conhecimentos, atitudes e valores que promovam a tomada de decisões baseadas na ética, no bem-estar físico, social e mental, conferindo-lhe assim um papel interventivo [...] (BAHIA, 2020, p. 83).

Para além disso, destaca, nesse mesmo tema, que as práticas pedagógicas devem ter base na formação humanística, ao ler o descritivo das ações, entende-se que trata das metodologias ativas. Enfim, sobre o emaranhado de teorias pedagógicas, apresentadas no Referencial Curricular, podemos refletir que para os anos finais do ensino fundamental, tendo em vista sua estrutura, não seja necessariamente um problema, pois as teorias estão alocadas em áreas e componentes, nesse segmento, os professores são especialistas, cada um com seu componente curricular.

Além das questões levantadas acima, há outros desafios que solicitam adaptações organizativas da escola para essa etapa da educação básica, previstas na legislação, com implicação direta na prática pedagógica. Importante registrar algumas delas — formas de expressão e comunicação dos estudantes; a disparidade econômica; a diversidade social e cultural; o movimento digital e virtual: acesso e uso da tecnologia; o crescimento da violência.

Destaca-se também a formação inicial e continuada dos professores e dos outros profissionais ligados à educação; a mudança das normativas educacionais que não estão interligadas, nem são complementaridade, ao contrário, agregam outras funções como sendo de responsabilidade docente. Acrescido a esses elementos, estão as condições materiais para o desenvolvimento satisfatório do trabalho.

Por isso, ouvir os professores é tão importante, afinal, é sensato avaliar que a prática pedagógica dependerá, em suma, da concepção que o professor tem do próprio trabalho. A docência permite desenvolver uma prática que seja transformadora, significativa, pertinente ao contexto social dos estudantes contemplados, ou poderá se apropriar de uma prática mecânica, que tem como principal finalidade repassar conteúdos, e realizar atividades meramente repetitivas. Não é objetivo desse trabalho julgá-lo, mas analisar quais sentidos os professores atribuem à sua prática pedagógica, reconhecendo-se como uma pessoa inteira, com motivações, percepções, experiências, sentidos e sua prática.

3.4 Prática pedagógica: tecendo sentidos

O que te levou a ser professor(a)? Fale sobre suas motivações para ser professor(a) e suas experiências formativas. Como foram as suas experiências formativas no ensino básico, superior e no contexto de trabalho? Com essas perguntas, demos, então, início à “entrevista compreensiva”[21] de Ester, Ana, Rute, Maria e Manoel. Na conversa com esses indivíduos, foram construídos os alicerces para essa análise. Nos capítulos 4, 5 e 6, as narrativas das professoras e do professor se tecem às experiências e às recordações por elas/ele vividas, vem à memória acontecimentos, lugares e pessoas. São também evocados expectativas, frustações,

[21] A expressão “entrevista compreensiva”, nesse texto, não deriva da análise sociológica do discurso de Jean-Claude- Kauffman. Refere-se à perspectiva de método compreensivo adotado nesse estudo (MINAYO, 2010).

sonhos, que entre outros, levam-nos a tempos e espaços diversos e diferentes, especialmente, o percurso trilhado em suas trajetórias.

Ao ler essa análise, desejamos que se perceba envolto em um movimento constante que aproxima e distancia o passado e o presente, interligando-os, em uma busca pela realidade. Essa pesquisa envolve indivíduos, na busca de pensar/reconhecer/ compreender as ações, ela se situa no campo das relações sociais. A relação entre a consciência e a atitude (ação), assim declarada, tem um significado para o sujeito, é dotada de sentido. A pesquisa, então, empenha-se na

> [...] tentativa de entender o significado que lhes dá as suas próprias ações, o sentido que dão às suas vidas ou os aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos [...] (AMADO, 2017, p. 14).

Diante da intencionalidade da consciência, todos os atos, os gestos, os hábitos, qualquer ação humana tem um significado. A consciência, mediante a intencionalidade, é compreendida como atribuidora de sentidos para os objetos (SCHUTZ, 2012).

Além disso, Schutz (2012) apresenta o sentido como princípio metodológico, ou seja, compreender o sentido do outro, em um entendimento de que as pessoas constroem os sentidos intersubjetivamente. Com isso, a prática pedagógica é passível de ser apreendida na sua dimensão subjetiva, porque é possível a compreender como objeto da consciência, como um fenômeno, então, um sistema de significados/significação (CRUSOÉ, 2019). O(a) professor(a), portanto, sujeito pensante/participante desse processo, é o princípio dessa pesquisa, uma abertura para conhecermos sua prática pedagógica, como ela é pensada, vivida, sentida e percebida.

Importante registrar que nos capítulos 4, 5 e 6 serão apresentados trechos das narrativas dos informantes para conhecer, mesmo que em partes, as trajetórias de cada um, suas motivações, suas experiências e a realidade por elas/ele vividas. O que nos permitirá compreender os contextos da prática profissional desenvolvido por cada professora/professor e os sentidos que a ela atribuem.

4 DE QUE PROFESSORES ESTAMOS FALANDO? SUAS MOTIVAÇÕES E EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Essa categoria nos permitiu acessar as motivações iniciais dos informantes no caminho para a tomada de decisão profissional em tornar-se professor(a). Descreve experiências de vida que decorrem em aprendizados que acompanham a sua trajetória pessoal e profissional, bem como sua prática docente e constituem os sentidos. Nessa seção, conversaremos sobre as razões que sustentam essa escolha e as experiências formativas que amparam a continuidade da trajetória.

Sobre as motivações para ser professora, Ester informa: *a motivação maior para mim [...]. Eu [...] acredito na educação com esse pilar de transformação*[22]. É importante destacar, em termos de método, que Ester antes da resposta acima afirmou sobre tal motivação que: *a motivação maior para mim parece romântico né? ((risos)) E/ eu ((risos) Depois de vinte anos já de sala de aula e eu ainda ter essa visão, mas de fato, é o que eu acredito.* Esse destaque aponta para a ideia de suspensão do mundo da vida e de reflexão proposta por Schutz (2012), ela reflete sobre o que diz, para então dizer.

Como discutido na metodologia, a professora "pensa sobre o próprio pensamento", ou seja, suspende o mundo da vida, para pensar sobre o próprio pensamento, como apresenta Schutz (2012). Ester, considera *pilares importantes a família, a igreja, mas a educação* (escolar) *ela tem esse papel,* diante essa descrição, ela reconhece a existência de outros contextos formativos o que coaduna com a ideia schutziana de outros "eus" que são a família, igreja (SCHUTZ, 2012; CRUSOÉ; SANTOS, 2020).

Como indivíduos históricos, formamo-nos continuamente, em um diálogo constante com os movimentos que produzimos, por isso, importa dizer que tornar-se professor(a) é um exercício que não se esgota, mas que se (re)inventa e (re)existe mediante a consciência do inacabamento (FREIRE, 1996).

Nas palavras de Manoel a motivação para se tornar professor e fazer licenciatura se deram por duas razões [...] *gosto realmente da educação.* E *tive bons professores de teatro em Salvador*. Em sua trajetória profissional, mesmo ao desenvolver atividades diretamente nos teatros sempre preferiu *estar atrás do palco,*

[22] Optamos por colocar a fala dos entrevistados em itálico para diferenciar da citação dos teóricos.

sendo diretor, a pessoa que ensina, que orienta. [...] *eu gostei muito mais de formar pessoas do que de atuar.* Em sua vida como estudante do maternal ao Ensino Médio estudou em uma escola que proporcionava, [...] *um contato constante com arte*, cita Manoel e, ao observarmos esse aspecto, inferimos ser da ordem da sua motivação inicial.

O professor Manoel relembra que a parte difícil foi *explicar para a família que arte dá resultado e que você pode viver disso e que pode ser uma profissão.* A conjuntura social de validação das trajetórias acadêmicas e profissionais estabelece algumas expectativas acerca disso, historicamente, *criou-se uma cisão de que arte era um pensamento de rico.* Então, observa que [...] *sendo um homem negro de periferia,* compõe toda uma conjuntura que não favorece à mentalidade de que as pessoas que o circundam entendam isso como um caminho. [...] *Eu nem consigo descrever para as pessoas o quanto eu trabalho porque é difícil para elas entenderem isso como trabalho.*

Nos significados revelados nesse discurso do professor, homem negro, ficam explicitadas a falta de crença da família na profissão por ele escolhida, a relação com a questão da classe social, morador de periferia. Na perspectiva bourdiasiana (2009), a violência simbólica acontece porque a escola trabalha com questões formais que ressalta a realidade cultural das classes mais favorecidas em detrimento de outras. Ao adentrar o espaço escolar, o aprendizado das classes menos favorecidas foge ao padrão, por isso ele é negado. Esses indivíduos são submetidos à apreensão dos conhecimentos definidos por uma elite que segue padrão estabelecido de sociedade.

Acerca desse assunto, podemos destacar o texto — Estética Negra e Periférica: Filosofia, Arte e Cultura, publicado no Dossiê Intelectualidades Negras e a Escrita da História — que objetivou explorar as dimensões artística e musical que, sob a perspectiva do autor, “tornou o negro brasileiro um pensador e protagonista de sua própria história. A música e as artes foram a via para engendrar uma narrativa que o tornou sujeito emancipado” (MAGNO AZEVEDO, 2019, p. 36). O autor amplia:

> Para além de uma globalização ancorada no fluxo dos produtos e estilos de vida ocidentais, modelos culturais dissidentes têm irrigado a cultura urbana das metrópoles do mundo. Entre os modelos dissidentes, realço o protagonismo cultural negro, elaborado por meio da arte e música no contexto metropolitano e periférico da cidade de São Paulo. Este protagonismo tem impactado na formação de redes de sociabilidade e formas políticas de resistência à estandardização cultura (MAGNO AZEVEDO, 2019, p. 37).

Maria, professora de Língua Portuguesa, como Ester, traz-nos em sua narrativa uma memória, revela que quando criança brincava de todas as profissões, mas [...] *gostava de ser a professora, distribuía todas as minhas tarefas sobre a cama, eu tinha uma vontade de trabalhar com isso.* Maria, então, guiada pelas brincadeiras da infância, e na influência da relação com o outro, diante da experiência escolar. Ela pode fazer o magistério e cursos adicionais, prestou o concurso e aprovada, apresentou-se ao Estado para trabalhar [...] q*uando a gente chega no estado, naquela época, eles dão as piores turmas*, a brincadeira ao imitar a professora sinaliza o sentimento de admiração que constitui o imaginário infantil como algo prazeroso, mas o encontro do mundo da vida com a consciência, segundo Schutz (2012), revela a realidade [...] *eu levei um susto* [...] *acostumada com a prática da escola particular, professores, mas comprometidos e tal, e no estado não, todo mundo bem relaxadão.*

É possível apreender, na análise das entrevistas apresentadas, que a vontade do ser professor está intrínseca à experiência de vida na relação com o outro. Dentro desse processo, uma projeção quanto à possibilidade para seguir a carreira se constitui como uma inclinação pessoal. O sentido se apresenta, portanto, com base em uma construção afetiva que permeia a intenção de contribuir para a transformação e solidifica uma inclinação pessoal do tornar-se professor e professora.

Ana e Rute, licenciadas em matemática, foram se tornando professoras, não tinham esse objetivo antes de pisarem na sala de aula, de modo firme e tranquilo. Ana descreve que [...] *não queria ser professora,* mas, para ter o Diploma de Ensino Superior, cursava a licenciatura de Matemática, por não serem as atividades de estágio optativas, ela foi encaminhada para a sala de aula, e assume que, [...] *quando eu fui para o estágio obrigatório, eu me apaixonei*, [...] *foi amor mesmo, na prática*. [...] *na prática que eu me vi feliz com o que eu estava fazendo, me realizei, assim*.

Rute, compartilha de uma experiência semelhante, de forma segura ela afirma [...] *na verdade, eu não queria dar aula.* Para concluir o Ensino Médio, ela precisava escolher um curso, por ser moradora de cidade pequena, onde não havia opções e a família não ter condições financeiras de sustentá-la estudando em uma cidade maior, Rute fez [...] o magistério. Nos conta, entre risos, quando se casou [...] *coincidiu de sair o concurso* [...] *fiz o concurso torcendo pra não passar*, e mesmo aprovada no concurso *acredito que uns cinco anos mais ou menos, eu resistir a sala de aula*. [...] *depois fui entrando pra escola, fui trabalhar na secretaria da escola*.

As experiências formativas fazem parte da trajetória pessoal e social do indivíduo, são a base da formação, como nos revela Maria [...] *aprendi muito nos cursos*, [...] *nas próprias aulas e com os colegas* [...], e Rute corrobora, [...] *de lá pra cá, eu fui aperfeiçoando* [...] *fui fazer o curso de matemática*. [...] *E aí veio o gosto.* O sentido ampara a constituição afetiva com base na experiência escolar, ou seja, na relação com o outro o sentimento do ser professora se sustenta de forma significativa. [...] *fui entrando para a escola, pisando, firmando nesse chão.* [...] *Hoje eu já não me vejo fora duma sala de aula* (RUTE, 2020).

O fazer docente para estas professoras, traduzido nas narrativas, tem uma relação significativa com aprender a gostar de dar aula. O sentido de gostar do trabalho que exercem, como uma experiência assinalada por satisfação pela profissão, construído no decorrer dos anos e ressignificado na constituição do sentido de ser professora. Sobre esse aspecto afirma Fontana (2000, p. 180, grifos do autor):

> No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”.

A aprendizagem e o trabalho docente são compreendidos nesses discursos em relação contínua com o trabalho do professor na escola, assim, “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc.” (TARDIF, 2002, p. 19).

De acordo com Crusoé (2014, p. 70), “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”, e acrescenta “ao mergulhar na vida, as professoras atribuem sentidos, e estes são rasurados pelos sentidos dos outros” (CRUSOÉ, 2015, p. 68). A análise realizada com base nos relatos de Ana e Rute, permite-nos compreender que, alicerçadas no percurso das experiências de vida, a motivação inicial se torna fundamental, porque é essência para o entendimento de como cada professor concebe a sua prática pedagógica, ou seja, por meio de quais experiências elas significam. Como afirma Crusoé (2014, p. 68),

> 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.

Desse modo, a singularidade ampara a subjetividade das decisões tomadas durante sua trajetória, pois se ancora na importância ofertada pelo sujeito mesmo influenciadas em suas experiências formativas na relação com o outro. Contudo, ao analisar os discursos, fica claro que os sentidos que traduzem a motivação inicial para se tornar professor perpassam aspectos como memórias da infância, projeções quanto à possibilidade de exercício futuro da profissão e o gosto por ensinar desenvolvido por meio da prática.

Concebemos que os sentidos atribuídos à prática pedagógica, pelas(os) professoras(es), podem ser entendidos com base na ideia de Schutz (2012), segundo o qual o indivíduo, desde seu nascimento, constitui-se em um mundo compartilhado por relações interpessoais, estrutura-se mediante experiências diárias e comuns, cuja "[...] realidade é como algo criado pelo homem a partir de suas experiências intersubjetivas [...]" (SCHUTZ, 2012, p. 59). Isto é, a realidade é construída e significada nas relações intersubjetivas, percebidas e interpretadas de várias formas. Por isso, os diferentes modos de olhar e observar a realidade nos interessam, pois são fundamentais para esse trabalho.

Portanto, os sentidos analisados são permeados e se constroem na relação com o outro, despertam a motivação e estruturam lembranças afetivas ao longo da formação pessoal de modo significativo — no caso das análises realizados por esse trabalho — a intenção de ingressar na profissão docente desponta na experiência de vida ligada à expectativa, à observação, às condições possíveis, à admiração e ao afeto. Tais aspectos, em um dado momento, revela as inclinações pessoais para abraçar a carreira profissional, fortalecendo o modo como aprende e desenvolve a prática pedagógica.

5 SENTIDOS DOS PROFESSORES: PRINCÍPIOS NORTEADORES DA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Essa categoria revela alguns aspectos do pensamento dos informantes que, de acordo com o método adotado nessa pesquisa, interfere na sua ação pedagógica. O objetivo nessa seção é apresentar sentidos dos professores, em uma perspectiva de princípios orientadores da prática pedagógica. A conversa foi organizada por intermédio das compreensões acerca do conceito de educação, uma vez que, ao partir das narrativas dos professores, as falas se associam à escola, ao currículo e a outras questões pertinentes à prática pedagógica, guiando, inclusive, os próprios sentidos atribuídos em relação aos outros conceitos aqui apresentados.

Trata-se, de conhecer o que pensam os entrevistados sobre educação, currículo e escola. A análise dos discursos desenvolvida aqui, descreve de que forma os conhecimentos e a ação inspiram a prática pedagógica das professoras. Diante disso, três subcategorias puderam ser constituídas em função dos relatos: a educação — em relação ao seu papel formativo na sociedade; currículo — e suas implicações na prática, diante das necessidades do estudante; e escola — como espaço de construção do conhecimento.

5.1 A educação em relação ao seu papel formativo na sociedade

Nas palavras de Ester, *educação como essa maneira que o cidadão tem de mudar sua vida, de crescer, de ser uma pessoa mais atenta, mais aberta para o mundo*. Acerca disso, Manoel observa que a *educação é sempre uma prática no tempo e no espaço, como tudo que a gente faz.* Já para Maria, *a educação é isso tudo, que não aprende só na escola, faz parte da família, da sociedade o educar o ser humano*.

Dos discursos citados, pode-se inferir que para os professores entrevistados, a educação está associada à compreensão em sua concepção ampliada, tanto ao se referir aos espaços onde ocorre, quanto às diferentes formalidades a ela atribuídas. Maria, entende que a educação é responsabilidade de um todo social. Manoel, aponta a educação no âmbito da formação constitutiva humana e tem relação com o modo de agir dos sujeitos. Ester, concebe-a como pilar da cidadania. Isto é, eles

compreendem a educação como um elemento que extrapola a dimensão do aprender na escola e está na base da formação cidadã.

Os sentidos atribuídos à educação, pelas informantes, são como uma arena, abertos, nas palavras de Amado (2017, p. 27),

> [...] onde as dimensões éticas, política, científica, experiencial, emocional e afetiva terão, forçosamente, que se articular de um ponto de vista prático para a realização plena de cada um, de cada pessoa, e do universo dos seres humanos.

Entende-se que a educação é inicialmente adquirida na família e complementada na escola, atenta-se que todo ambiente é um espaço de educação. Os sujeitos aprendem nas relações, que ocorrem em todas as esferas da vida social, em outras relações e vivências, para além da escola (VYGOTSKY, 2000). Esse autor defende que o homem é constituído nas e pelas relações sociais, pois se relaciona pela linguagem no campo das intersubjetividades, no qual as interiorizações dos signos se ancoram em experiências, em relações cotidianas com o mundo da vida.

Estaria assim, a educação, associada a um papel mais alargado, no que tange a que conhecimento é este que se ensina e como ele é ensinado.

Nos termos de Manoel, [...] *o problema não está no conhecimento científico* [...] *está em como* [...] *articula esses conhecimentos para que se tornem* [...] *pertinentes*. Desse modo, o professor define que *educação é um processo de práxis. É uma teoria que informa a prática e a prática precisa ser analisada para informar a teoria.* Para tanto, é preciso ter definido a concepção de gente, nas palavras de Maria, *se você não tem uma concepção de homem, que seja humana* [...] *você acaba não sabendo para quê* [...] *ou para quem você tá trabalhando*.

Esse entendimento se aproxima da perspectiva defendida pela tendência progressista — crítico social dos conteúdos e a pedagogia histórica-crítica, quanto à essência da escola: difusão de conhecimento científico, em uma abordagem que vivifica os conteúdos e assegura a indissociabilidade das realidades sociais, porque reconhece o sujeito em sua inteireza, e entende que [...] *a educação é algo necessário,* [...] *é o meio de transformar mesmo o cidadão* (MARIA, 2020).

Educação, ainda no entendimento de Ester, é *como mola propulsora ali para a formação da pessoa humana,* [...] *educação enquanto essa possibilidade de fazer com que esse cidadão cresça.* Então, [...] *intrínseca mesmo na formação do ser humano,* tem o papel de *não criar aquela pessoa individualista.* Maria corrobora essa

compreensão ao dizer que *tem a questão também de transformar e lapidar mesmo o ser humano, desenvolvendo o potencial da pessoa,* [...] *já tem a inteligência, tem as vontades, mas a educação ainda é o meio de humanizar o homem*. Enquanto Ana ressalta, que educação trata [...] *não só de conteúdo, mas de valores* e Rute nos lembra sobre [...] *aquela educação que não depende da escola, ela reflete na escola,* [...] *a educação familiar* [...] *da sociedade.* As falas das professoras movimentam essa discussão por apresentar um sentido de educação que tem como princípio a formação do indivíduo, realçam o desenvolvimento dos estudantes como projeção social e reconhecem se este processo constituído de modo relacional.

> 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).

Nessa concepção de educação, faz parte uma educação escolar que oferte as condições necessárias para a formação dos estudantes, de forma a contribuir efetivamente para uma melhor construção social, política e econômica.

Nós temos a educação formal, que são esses saberes transmitidos dentro da escola, de conhecimento... a parte pedagógica mesmo, ensinar o menino conteúdo. Essa fala de Rute nos interessa, pois traz a esse texto um recorte definido sobre a educação escolar, sobre isso Manoel ressalta que, [...] *o pensamento de educação* (escolar) *ainda é atrasado, deficitário, incongruente. E que não encontra eco na cabeça das nossas crianças e adolescentes* e, acrescenta, *é o que eu penso em educação que faz com que a prática docente seja o que é*. Mesmo na perspectiva da transmissão do conhecimento, o professor precisa assegurar que o estudante tenha o seu direito de aprender atendido. É necessário desenvolver ações planejadas, para o ensino sistematizado dos conteúdos, de modo que o dito encontre *eco na cabeça* dos nossos estudantes e garanta o aprendizado como resultado do processo.

O sentido de educação, abordado nas unidades de registro acima, apresenta a perspectiva de que a educação escolar, tratada como conhecimento, carece instruir, por meio do processo de ensino e aprendizagem, para colaborar na transformação de vida das pessoas, da realidade dos estudantes. Concordamos com o entendimento

embasado na perspectiva educacional, que compreende o processo como uma prática social que tem a intencionalidade de ensinar e formar criticamente. Dessa maneira, 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).

Entendemos a educação como um processo que

> [...] promove intencionalmente o desenvolvimento individual social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pensa ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento. Por outro lado, ela é uma dinâmica que da qual resulta a socialização, ao mesmo tempo que, numa causalidade circular, resulta igualmente desta mesma socialização [...] (AMADO, 2017, p. 24).

A educação, desse modo, transcende o universo escolar. É uma ação social e se constitui em um processo que envolve toda a vida.

5.2 O currículo e suas implicações na prática

Então currículo é escola, é o movimento, é o que acontece dentro da escola [...] *tudo que acontece ali, você tá ensinando o menino.* Escolhemos continuar a conversa acerca do pensamento do professor com essa fala de Rute, pois nos apresenta um sentido de currículo na perspectiva da mediação. Amplia essa perspectiva quando afirma que [...] *o currículo não é só isso. Você recebe um currículo formal que vem,* [...] *de cima para baixo que você vai ter que trabalhar, mas esse currículo é transformado pelo professor.*

Segundo a informante Maria, currículo [...] *é o que você pensa é* [...] *o currículo de vida que você passa para o aluno* [...] *da sua vivência, do seu compreender o mundo* [...] *vai além do que tá ali formalizado.* Ester comunga com essa ideia quando diz que cabe [...] *à prática pedagógica adequar o currículo à necessidade dele* (do estudante)*. Esse é olhar que o professor deve ter,* segundo a entrevistada Ester, e continua, *um currículo ideal para atender às necessidades do aluno tem a ver com um currículo que fale da sua realidade, que ele se reconheça nesse currículo.* A relevância desse entendimento, na prática se dá, segundo Ester, porque o *aluno ainda não tá, ou não teve... as habilidades necessárias para pegar aquilo que o currículo na série*

dele apresenta. Por isso, Rute insiste que, mesmo recebendo formalmente as diretrizes sobre o que e quando ensinar, o professor o transforma. Afinal *você* [...] *prepara uma aula* [...] *quando você chega em sala de aula, você muda a aula completamente dependendo do que tiver acontecendo.*

O conceito de currículo, em face dos diversos significados que o enreda — poder, ideologias, valores e crenças — é um conceito complexo a ser constituído. Está associado à própria identidade da instituição escolar, ao seu aparelhamento, à sua organização, funcionamento, disposição e ao papel que exerce, fatalmente, como uma bússola acerca do que, quando e porque ensinar. Pode ser acentuado como prática de poder, discursiva, significação e de atribuição de sentidos. O conhecimento e a cultura são partes inerentes do poder, dos processos de dominação e dos processos de significação. O currículo, portanto, constrói a realidade, dirige, obriga, delineia a nossa identidade, produzindo sentidos (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Nesse contexto, os informantes revelam "[...] o entendimento de currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos [...]" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 42). De modo que a escolarização tem por função oferecer um projeto educativo significativo que intenciona lidar com aspectos escolares diversos e que se modificam de escola e para a escola.

Importa frisar que o conhecimento escolar, como alicerce para transmitir o que se decidiu para o aprendizado dos alunos, segue um percurso selecionado por meio do currículo, organizado em conteúdos didáticos escolhidos por órgão institucionalizado e burocrático. Além disso, no contexto escolar, nem sempre é estruturado por profissionais de educação.

O currículo indicado pelo sistema educacional interfere na estruturação do conhecimento que será discutido e socializado. Por isso, para compreender a constituição do currículo, vale discutir sobre a organização do currículo, a contribuição de Apple (2006) quando aborda a matriz curricular proposta. O planejamento centrado em componentes curricular é o ponto de partida da maior parte das escolas, configura-se como conhecimento curricular referencial, 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).

Entender o currículo de modo real e dinâmico é importante, pois assim, compreende que ele carece de ajustamentos e adequações, diante do processo de ensino e aprendizagem, comprometido e com significado. Segundo 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”.

Por isso, Rute inicia sua resposta à pergunta da entrevista, por dizer, *quando a gente fala em currículo, a gente pensa logo em conteúdo* [...] e Maria, descreve o currículo como *esse hall de conteúdos e disciplinas,* [...] *um currículo físico das disciplinas,* não há como negar, a perspectiva tradicional do currículo que é essa concepção como uma forma de organização que intenciona guiar o trabalho pedagógico e transmitir um conteúdo. Isso é perceptível na preocupação de Manoel, quando aborda que *a gente* (escola) *está há tempo demais focando em passar no vestibular, em atender ao mercado e não nos preocupamos com a formação humana* (MANOEL, 2020).

Lê-se, nesses discursos acerca do currículo, a caracterização dele como um guia para a aparelhamento educacional e a organização dos conteúdos a serem trabalhados. Ademais, o Professor Manoel apresenta a justificativa para a perspectiva de um currículo definido por meio do conteúdo a ser ensinado, prestar vestibular e atender ao mercado. Isso evidencia a estrutura política e administrativa que compõe e direciona o currículo.

Os sentidos revelados por essas falas evidenciam abranger o conhecimento escolar como inerentes ao professor e à função docente (ensinar). Essa abordagem acerca do saber dos professores é afiançada na imagem social de que esse conhecimento decorre de uma pluridimensionalidade do “saber profissional” docente. Ela é referendada por Tardif (2002, p. 11), para quem “[...] o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Dessa forma, os saberes experienciais são gerados em face de vivências, de sua caminhada dentro e fora do ambiente escolar, em um eterno vir a ser (SCHUTZ, 2012, p. 32).

Quando aborda o currículo nessa perspectiva de projeto seletivo de uma determinada cultura, Sacristan (2000, p. 15) afirma:

> não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

Nesse cenário, o autor realça que o currículo ocupa a atividade escolar e que se materializa diante as condições do contexto institucional. Os sentidos atribuídos, no discurso pelos informantes, indicam a intencionalidade do planejamento e das ações em face da realidade da escola, com base nas expectativas e nas aspirações dos indivíduos e da cultura em que estão envolvidos.

A perspectiva de currículo, narrada nas falas, explana uma compreensão que objetiva superar o tradicional, ao apresentar essa concepção como uma forma de organização que objetiva orientar o trabalho pedagógico. Ela também percorre uma visão crítica ao perceber que o conhecimento escolar necessita partir da relação de ensinar e aprender, sendo o estudante, participante do processo, por busca por contextualizar a aprendizagem.

E a formação humana, não estou falando [...] *de ser gentil,* [...] *educado,* [...] *caridoso*. Ao tempo, que a conversa segue, fica compreendido qual o pensamento de Manoel sobre isso: [...] *todo esse processo educativo* [...] *só faz sentido se houver elaboração do sentido*. [...] *o estudante se perceber no tempo e no espaço e conseguir perceber a história no tempo e no espaço.* No sentido registrado nessa fala, o conhecimento escolar materializa os rudimentos da sala de aula e do contexto social que incide sobre a interação entre o conhecimento e a prática. Contudo, o currículo se desdobra por meio do conhecimento escolar. O excerto a seguir, narrado por Manoel, demonstra o sentido atribuído por ele a currículo, quando assumiu turmas de arte no Ensino Médio [...] *ensinava história da arte.* [...] *ia para o contexto histórico.* [...] *eu acho que falta no processo curricular* [...] *é educação; é trabalhar um processo de elaboração de sentidos,* diante essa exemplaridade, fica entendido que apesar das definições institucionais que intencionam manipular e desenhar os processos educativos dentro de princípios gerais, há, contudo, a perspectiva de que esse currículo se constrói, e se personaliza na prática, pelos professores, como informa

Manoel, *o currículo ele precisa fazer sentido,* [...] *prefiro o currículo clássico do que o esvaziamento,* [...] *um processo que dê sentido ao currículo clássico*.

> 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).

E tem o currículo oculto, [...] *a postura do professor, influencia o menino,* [...] *O aluno, presta atenção no professor nos mínimos detalhes.* [...] *observam tudo!* Rute traz mais um sentido de currículo para essa conversa, e diz [...] *a forma como você aborda determinados assuntos que não está diretamente na parte do conteúdo, a forma como você o trata, que é o currículo oculto*. Nessa fala, nota-se a intenção da professora em sinalizar que as definições de currículo são limitantes, porque o estudante aprende com tudo e a todo instante, não aprende necessariamente o que professor planejou, o que o sistema define em suas matrizes, ela continua [...] *o seu jeito de ser, influencia na formação desse menino*. [...] *A forma que você se comporta, a forma como você fala com esse menino.*

Mesmo sendo a escola um campo de educação formal, fazem-se presentes nela conteúdos educativos, estratégias e inter-relações muitas, inclusive, nas práticas em sala de aula caracterizadas pela transmissão de conhecimento informal e subjetivo. Nas palavras de Sacristán (2000), as identidades dos sujeitos, pertencentes àquele grupo, compõem a escola, ou seja, o conjunto de valores, atitudes e comportamentos que compõem o currículo real de modo subentendido, significado por meio das relações sociais da escola. Assim, o currículo [...] “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explicito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78).

As discussões sobre currículos carecem considerar que professores, estudantes e escolas são campos abertos, constituídos por pessoas em relação com seus contextos sociais, políticos e culturais, em um espaço-tempo em que as prescrições serão, de modo inevitável, reescritas, ajustadas e contraditas se admitirmos as condições naturais de interação, influência mútua e criação. Importa ainda superar a concepção do professor reprodutivista e assumir que são profissionais

intelectuais. Iniciamos a discussão sobre currículo ao constituir o objeto de estudo dessa pesquisa com base em Pinar (2016), que ao redefinir currículo como verbo, o ressignifica. O currículo passou a ser relação, percurso, ação e não um objeto, um substantivo. É com essa perspectiva que comungamos.

Superar a concepção tradicional e esquematizada do currículo implica uma interação entre a formação docente e a prática pedagógica, pois é em razão desse encontro que os condicionantes necessários e os responsáveis reais serão acionados para o papel de interseção do currículo para o contexto em que está sedimentado.

5.3 A escola como espaço de construção do conhecimento

Para Maria a escola é: (1) [...] *local que é o ambiente do saber* [...] *cantinho reservado, com pessoas orientando*. Enquanto que para Rute, ela se define como (2) *um espaço onde as pessoas que ali estão, os profissionais* [...] *buscam* [...] *contribuir para a formação* [...] *de quem vai à escola.* É compreendida por Ana como (3) *um ambiente propício para uma pessoa* [...] *ensinar e aprender ao mesmo tempo,* [...] *é um lugar para... ensino e aprendizagem mesmo*. Ester, apreende-o como (4) *espaço acadêmico para viabilizar o conhecimento mesmo, a construção de conhecimento [...] Escola pra mim, enquanto esse espaço não fechado.* Manoel entende que (5) [...] *a escola é palco de tudo que acontece em nossa sociedade. Ela não é uma bolha fechada onde ela se idealiza e se realiza de forma ideal*.

A conversa iniciada pelos professores acerca do sentido que atribuem à escola, transcorrem pela perspectiva de uma educação escolar formativa, por assim ser, contribuem para o ensino e a aprendizagem mediante princípios norteados por uma atitude crítica e reflexiva acerca do ato de ensinar e aprender. Entendemos as percepções apresentadas pelos entrevistados e corroboramos que a escola se configure como espaço-tempo com implicações direcionadas à aprendizagem, tanto de conhecimentos e prática sistematizados quanto dos valores para a vida coletiva e social.

Assim, é um entendimento que supera a compreensão de escola com base no paradigma instrumental tecnicista, reprodutivista. Concordamos com Alarcão (2001), ao defender que a escola precisa considerar “[...] sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos,

mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros" (ALARCÃO, 2001, p. 15).

O sentido revelado à escola, pelos entrevistados, converge para relações sociais na escola que transcendem a materialidade do espaço escolar (FREIRE, 1996). Apreendemos, com base nisso, que educar é o objetivo elementar da escola e envolve para além dos aspectos técnicos pedagógicos, a dimensão afetiva e social dos envolvidos no processo educativo: gente. Há um sentido presente na fala dos professores que é de instrução, orientação, guia.

Acerca dos valores, sentidos revelados nos discursos dos professores, vale destacar, que não se trata de um papel básico da escola, todavia, ela assume responsabilidade nessa perspectiva, pela formação de cidadãos para a sociedade. Então, se a responsabilidade da escola envolve a preparação da criança e do adolescente para a vida pessoal e profissional, é intrínseca a atenção na formação de valores para a vida em sociedade. Essa compreensão é coerente com o antevisto nas legislações que regulam as instituições escolares, quando apontam os compromissos assumidos entre sociedade, escola e família para o integral desenvolvimento do indivíduo.

Consideramos presente nas narrativas dos informantes, discursos que traduzem, de forma significativa, um pensamento sobre a escola, enquanto espaço-tempo possível e necessário para desenvolver um ambiente plural. Nele a produção se dá por meio das trocas e das experiências culturais continuamente. Entende-se a escola como lugar em que a história acontece e serve, portanto, como objeto de ações e interações sociais, políticas e culturais. "Experiências que são apreendidas, distinguidas, colocadas em relevo [...] agora se tornam objetos da atenção enquanto experiências constituídas. [...] Somente uma experiência passada pode ser chamada de significativa" (SCHUTZ, 2012, p. 75 e 76).

A afirmação de Maria [...] *a escola tem que acontecer*, chama atenção na conversa, pois traz uma importante provocação, o que é preciso para que ela aconteça? Fica entendido que a realidade contextual de uma escola ocasiona alguns desafios, que necessitam ser superados para que ela aconteça diariamente. O sentido, nessa fala, pondera o ambiente escolar de forma coletiva, ou seja, importa a ação pedagógica pensada e desenvolvida por todos os profissionais abarcados pelo processo, essa é a forma como *contribui para que esse aluno tenha conhecimento e uma formação mais plena,* declara Rute. Concordamos com Alarcão (2001) ao afirmar

que “a escola tem a função de preparar o cidadão, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p.18). Ampliando essa discussão, Crusoé (2014, p. 54) observa 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.

Nas palavras de Manoel, a escola *tenta ser espaço ideal e acaba reproduzindo, ainda mais,* [...] *a sociedade*. [...] *Observando de forma crítica, muitas vezes ela não se questiona. E como não se questiona, não se reforma.* O sentido traduzido nessa fala do professor, ressalta um aspecto fundamental na compreensão de escola, como instituição social, o seu papel — de libertação ou de reprodução. Podemos refletir acerca disso, diante do entendimento de Alarcão (2001), em seu livro *Escola reflexiva e nova racionalidade*, quando afirma:

> A escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental (ALARCÃO, 2001, p. 22).

Desse modo, a escola não pode ser considerada isolada de outros contextos, culturas, relações. Precisa aceitar que existem novas realidades e se voltar para elas. Isso porque, ao considerar que a escola tem o papel primeiro de socializar o conhecimento e desenvolver a aprendizagem do indivíduo, não pode se ater a passar informações acerca dos conteúdos curriculares prescritos, ela precisa compreender que ela é espaço para a cultura experienciada.

Ainda nesse contexto, Maria traz um outro elemento fundante para a pauta dessa conversa, ela descreve que [...] *a família ajuda muito, mas a escola,* [...] *vai permitir* [...] *o conhecimento formal das coisas, para não ficar só no achismo, ou só naquilo que é de registro da família,* esse discurso informa que, para a professora

cada instituição tem uma função, e que à escola, cabe à educação formal. Para tanto, a fala de Rute é complementar a esse diálogo, ela acredita que *a prática vai sendo aperfeiçoada. É a forma,* [...] *que você utiliza para contribuir com a formação do seu aluno, seja na parte de conteúdo, seja assuntos que surgem de repente quando você está em sala de aula.*

O sentido de escola presente nas falas acima, reafirma o compromisso didático e pedagógico da instituição de ensino, por considerar que ensinar e formar é a empreitada basilar da escola. Nos servimos da observação de Libâneo (1994, p. 22), que corrobora o discurso analisado, a escola consiste em um

> [...] 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.

Os sentidos de escola que permeiam essa análise se aproximam da concepção de um ambiente de formação contributivo para a prática pedagógica. Acerca disso, concorda Alarcão (2004, p. 15),

> a escola não detém o monopólio do saber. Ela 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.

Destacamos, por conseguinte, que os sentidos atribuídos pelas professoras transcorrem o entendimento de uma educação escolar formativa, constituída por princípios orientados por uma atitude crítica e reflexiva do ato de ensinar e aprender.

A análise realizada nessa pesquisa, parte da perspectiva da experiência na intersubjetividade. Concepções tão significativas quanto as de educação, de currículo e de escola são os que se configuram em sentidos atribuídos pelos professores que trabalham na escola, pois encontram as práticas dentro das ações e das funções desenvolvidas por cada um deles. Amado, Crusoé e Vaz-Rebelo (2017) afiançam essa importância ao escreverem que a interação social é presente nas instituições, rituais e códigos de comunicação, na qual a ação primeira seria a de deliberar a situação (distribuir papeis e representar a ação).

6 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: EXPECTATIVAS, CONTRUÇÕES E DESAFIOS

Nesse capítulo, o objetivo é compreender como os professores do Ensino Fundamental Anos Finais concebem a sua prática pedagógica. Para tanto, busca-se traduzir os sentidos por eles atribuídos, esse é o caminho assumido por essa pesquisa no entendimento de como essa prática se constitui. Importa relembrar nesta seção, o conceito de Prática Pedagógica que nos embasa: “como uma ação social, sendo esta dotada de sentidos que se constroem na relação intersubjetiva” (CRUSOÉ, 2014). Desdobramos a conversa de forma a considerar os conflitos, as expectativas e as dificuldades da realidade educacional que os cercam, as estratégias pedagógicas pensadas e planejadas de modo subjetivo e coletivo para lidar com os desafios e com as relações estabelecidas no contexto escolar.

6.1 A Prática Pedagógica no Ambiente Escolar

A prática pedagógica é a nossa realidade mesmo [...], por entre risos, Ester continua por dizer que, [...] *ela deve partir sim do Currículo,* [...] *de toda fundamentação teórica, só que aí partindo desse currículo e chegando na sala de aula, exercer a sua prática pedagógica.* Rute destaca a necessidade de se [...] *ter esse olhar mais carinhoso para a prática*, isso envolve, segundo Ana, o [...] *planejamento, que é a base da prática.* [...] *Perceber como tá sendo percebido, ter essa sensibilidade também, de como tá sendo recebido.* Maria, afirma, em seus quase 30 anos de profissão, que *hoje* [...] *a prática tá mais difícil,* [...] *como você chegar no aluno,* [...] *tá se tornando mais difícil.*

Essas falas formam a primeira etapa dessa conversa, porque para além de provocarem uma reflexão, traduzem o cenário da Prática Pedagógica no contexto escolar. Ela está envolta e ao mesmo tempo tomada por um todo que a compõe e a forma: legislação, fundamentação, exercício, olhar sobre, planejamento, bom senso, processo e resultado; e é desenvolvida pelo professor em uma conjuntura que abarca além de si próprio, os estudantes, a gestão escolar, a família, os colegas professores e outros profissionais que trabalham na escola. Ao associar, em sua fala, prática ao currículo, Ester, relembra que há um direcionamento, que parte de algum lugar.

A prática ficou mais difícil, porque [...] *o menino em qualquer época, não é a pandemia,* [...] *eu não sei se ele não valoriza, ou ele não quer, mudou os interesses,* Maria continua a descrever o que na compreensão dela tem tornado a prática [...] *mais difícil... parece que não agrada, mesmo que você leve alguma coisa diferente, o aluno não valoriza muito o aprender, Rute* concorda quando diz: *eu acho que o obstáculo maior hoje,* [...] *é fazer com que o menino queira aprender,* e apresenta em seu discurso um dado relevante para essa conversa, [...] *alguns pais banalizam o ensino*. [...] *Preocupam se o menino vai para a escola porque tem que receber o bolsa família, mas não preocupam se o filho tá aprendendo,* [...] *banaliza um pouco para o menino também*.

Diante essas informações, percebemos que o professor tem um entendimento sobre o comportamento da família e como isso influi, segundo a compreensão do professor, no comportamento do aluno. Partimos da declaração de Schultz (2012), em que a consciência se associa às experiências do sujeito, uma vez que a consciência é intencional, podemos extrair as unidades de significações que os sujeitos atribuem ao mundo diante das suas experiências de vida.

O aluno tem que ter vontade de aprender ou então você tem que despertar o prazer nele de aprender. Essa fala de Maria revela que para ocorrer a aprendizagem, é preciso que haja uma disponibilidade do estudante para aprender. Isso envolve escuta, problematização, elaboração de dúvidas, discussão, trata-se de um caminho metodológico, mas a disposição de fazer o percurso é necessária.

Ação diretamente relacionada com a atividade profissional docente: planejar. Segundo Libâneo (2014), mediar, interceder, intervir, intermediar, enfim, realizar por meio de objetivos, conteúdos, metodologia, recursos, avaliação a mediação didática da mediação cognitiva (ligar o aluno ao objeto de conhecimento) é a mediação didática, que garante as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento e oferta significado a esse.

Maria diz que precisa haver [...] *disciplina para aprender. A disciplina do silencio,* [...] *a organização da sala, o modo tradicional,* e, na busca por despertar o prazer de aprender no aluno e desenvolver uma prática que acredita. Ela pondera que *às vezes*, *pode ser fila de dupla,* [...] *ao menos sentir o cheiro do colega,* como para os alunos sempre pode ser de outra forma, eles [...] *pedem para fazer de trio porque ficou faltando uma coleguinha* [...] *aviso que se conversar, não vale.* Rute entende que isso tem base na experiência formativa do professor, na condição de estudante, *a*

gente vem de uma formação tradicional, e a gente tem que se policiar o tempo todo, principalmente eu na área e matemática, tentando [...] *modificar essa prática*. Isso retoma a discussão que inicia a nossa conversa *o desafio maior do professor hoje é fazer com que esse menino entenda a importância do ensino, do aprender, da importância disso para a nossa vida.*

Com base no aporte teórico desse trabalho, o discurso acima reafirma que os sujeitos vivenciam a realidade do mundo da vida em intersubjetividade, e que mediante o ato de rememoração das experiências, os sentidos sobre a prática pedagógica fluem e são informados em acordo com a sua importância, pois as professoras, ao olharem para as suas experiências significativas, transmitem o que realmente as estruturou e estrutura (AMADO, 2017; SCHUTZ, 2012).

No exercício da *prática pedagógica, eu acredito que* [...] *você precisa preocupar muito é como você vai trabalhar*, essa preocupação de Rute trata sobre [...] *a forma como eu vou trabalhar para facilitar a forma e o entendimento do aluno*, [...] *vai influir, vai interferir... vai fazer com que o menino lá frente aprenda ou não,* a forma aqui abordada, atribui um sentido de intervenção acerca do objeto de estudo desse trabalho, qual seja: a Prática Pedagógica.

Sobre isso Manoel define: [...] *você precisa sensibilizar o sujeito para o conhecimento, provocá-lo para o conhecimento*, com a intenção de descrever o sentido do seu discurso, ele narra um exemplo comparativo com a sua experiência como estudante, [...] *de nada adianta vomitar 10 mil fórmulas* [...] *tendo o Google* [...] *eu ainda estudei na década de 90* [...] *era o livro e o juízo. E hoje não é mais assim* [...] *em cinco minutos, o aluno* [...] *acha a informação.* Maria corrobora esse pensamento ao dizer: *a prática hoje ficou diferente, porque mudou a geração, ou a gente não tá sabendo lidar com a educação do futuro,* por isso ela também traz em sua fala a prática no sentido de intervenção, *é a forma com que eu apresento o conteúdo para o aluno. A minha prática, o meu jeito de lidar com aquilo, vendo e tentando chegar no aluno.*

Ao analisar as falas acima, é possível inferir que os professores continuam dizendo sobre a importância do ato de planejar, alinhar ao processo de ensino os interesses de aprendizagem dos estudantes, há uma preocupação explícita, em se movimentar para compreender como chegar no aluno de forma significativa efetiva. É válido acrescentar o posicionamento de Libâneo (2012, p. 225) acerca desse tema

> 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.

O planejamento é importantíssimo. Se você tem um bom planejamento, você consegue desenvolver sua prática de forma mais simples. Para Ana, um planejamento cuidadoso simplifica a ação docente no dia a dia, mas acrescenta, [...] *no planejamento, analisar direitinho o nível de escolaridade dos meninos.* Essa fala apresenta um sentido significativo para essa discussão, para um bom planejamento é necessário conhecer o estudante, mais especificamente, o nível de escolaridade. É possível entender explicitamente diante do exemplo por ela citado: [...] *ano passado eu peguei sexto ano, os meninos chegam sem saber ler, sem saber fazer as quatro operações básicas, não sabem escrever, [...] com essa dificuldade mesmo de base.*

Como Ana, consideramos o planejamento fundante no processo da prática e, concordamos com o sentido que ela atribui nesse discurso, de que o planejamento nasce de uma ação reflexiva da ação docente e será efetivo se for revisto e refeito quando necessário, mas isso só acontecerá ao entender que a aprendizagem do estudante é o centro do trabalho do professor. Caso contrário, [...] *se você não presta atenção,* [...] *você vai ficar ensinando para as paredes* (ANA, 2020).

Para Schutz (2012), é por meio do trabalho que a pessoa se comunica com os outros e se realiza em sua totalidade. As preocupações narradas pelos professores demonstram que as alterações do trabalho no contexto atual, são exigências que solicitam do profissional outras habilidades para lidar com o alcance das tarefas destinadas.

Manoel afirma: [...] *minha prática docente é* [...] *desafiada por este lugar,* [...] *tem um sistema que pede uma coisa e um mundo que está dando outra.* Nessa conversa com Manoel, é perceptível o entendimento que ele tem dessas novas questões que têm sido solicitadas à prática do professor, mas ele alerta, que entre solicitar, entender a importância e ofertar condições, há um caminho a ser percorrido.

A continuidade desse pensamento evidencia: [...] *é isso que a educação está fazendo. A prática pedagógica* [...] *insiste no clássico, mas dá ferramentas do século 21. E não faz pontes entre o clássico e as ferramentas.* Nessa procura pelo diferente, pela inovação, não se pode perder o foco de questões importantes que cabem à

escola, Manoel observa [...] *existem habilidades humanas* [...] *aprendidas foras dessas ferramentas do século 21: Falar bem, escrever de forma culta, escrever bem,* [...] *escrever com apuro*. Essa fala além de nos provocar, nos apresenta um sentido que nos convoca a relembrar sobre a essência da educação escolar e do ofício do professor.

A reflexão trazida a esse texto por Manoel revela a importância de pensar a realidade da prática pedagógica e do ensino, em função das situações cotidianas envolvidas na relação de ensino-aprendizagem, e essa análise sinaliza que as mudanças ocorridas no contexto social e cultural "trazem novas exigências à formação de professores, agregadas às que já se punham até este momento" (LIBÂNEO, 2011, p. 76).

Essas narrativas convergem para o sentido dado na afirmativa de Alves (1998), segundo o qual "o que é imediatamente experimentado não precisa ser ensinado nem repetido para ser memorizado [...] Quanto mais separado da experiência um determinado conteúdo estiver, maiores e mais complicadas as mediações verbais" (ALVES, 1998, p. 46). Sua afirmação trata sobre a importância da experiência para a aprendizagem.

O processo educativo, o processo pedagógico [...] *tem que ser criativo*. [...] *não é* [...] *ser aula espetáculo* [...] *não é* [...] *ter 255 ferramentas*. Manoel retoma a conversa sobre prática pedagógica, pautando um novo elemento, o [...] *processo criativo,* e apresenta sua compreensão acerca disso, quando define que *criativo é ensinar a criar* [...] *a dialogar com as ferramentas.* Para ampliar nosso entendimento, vamos incluir Rute na conversa: [...] *se você chega em sala de aula* [...] *passa o conteúdo, daquela forma rápida e pronto e o assunto tá como dado.* [...] *para você aquele assunto é super fácil, mas para o menino não é.* A relação entre os discursos de Manoel e Rute ao tempo que parecem distantes, aproximam-se. Enquanto Rute destaca que é preciso cuidado na lida com o estudante no ensino dos conteúdos, Manoel defende a necessidade de ensinar os alunos a dialogar com ferramentas que o permitam produzir, isto é, reconhecer o momento em que o estudante se encontra e oferecer condições de desenvolvimento.

Para Ana, é possível lidar com as mudanças, que ao surgirem, resvalam na prática docente, porque *a experiência vai melhorando, o mesmo conteúdo de um ano para outro, você consegue melhorar ele, a prática, a didática a metodologia. De uma turma para outra, [...] é outro caminho.* Nessa fala que o processo de ensinar e lidar

com os estudantes percorre uma dinâmica que vai se consolidando na própria experiência dessas professoras. Desse modo, Libâneo (2011, p. 45) aponta que

> 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.

Os sentidos sobre como os professores entrevistados concebem a prática pedagógica exibidos nas falas, entrecruzam-se, aproximam-se e se distanciam, mas em todas expressam uma apreensão, um cuidado, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Nesse contexto, concordamos com Sacristán (2000) quando diz que o professor, ao realizar essa tarefa, promove reflexões acerca da própria prática pedagógica, pois assume que, ao adotar uma atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado.

6.2 A sala de aula como espaço-tempo de interação em face da prática pedagógica

Ali (sala de aula) *a gente vai encontrar várias pessoas, uma diversidade muito grande, muitos anseios.* [...] *Tempos de aprendizagem diferentes, então essa prática apesar de ela nascer desse Currículo, ela nasce do conhecimento teórico que a gente* (professor) *traz* (ESTER, 2020). Essa fala de Ester diz muito sobre a sala de aula e sobre a prática pedagógica, bem como sobre as relações reveladas nesse contexto. Oferta lugar à diversidade, ao tempo de aprendizagem, ao currículo e ao conhecimento do professor, aspectos que quando se interpenetram resvalam na prática pedagógica — como ação pensada por um profissional intelectual, coerente com a realidade conjuntural e com características singulares, porque desenvolvida por cada professor. Bem distante do *modus operandi* definido pela BNCC.

Um outro aspecto a ser considerado é a perspectiva apresentada por Maria: *é você gostar do que tá fazendo,* [...] *gostar de pessoas*, [...] *o cuidado com o que a gente passa para os alunos* [...], Ana concorda e amplia [...] *você ir forçado dar aula, não vai funcionar,* as professoras trazem uma informação que parece chavão, soa como *blasé*, ou como já nos disse Ester, romântico, mas se lermos novamente, e imaginar o movimento rotineiro de trabalho, somado ao compromisso com os

estudantes e com a sociedade, revisitaremos nossa compreensão. Elas ressaltam que na prática, em sala de aula, lidamos com gente em formação, então, para que nosso trabalho atinja o resultado seriamente, é preciso gostar do que se faz, senão não teremos energia necessária para cuidar da aprendizagem dos estudos, nosso ofício.

Nas palavras de Rute: [...] *em sala de aula já é complicado.* [...] *tem que tá ali insistindo pra ver se ele [o aluno] aprende alguma coisa.* Em um outro momento dessa conversa, tratamos desse desafio vivido pelo professor, de precisar desenvolver no aluno o prazer de estudar, registra-se aqui o sentimento da professora, pela tarefa a ser desenvolvida em sala de aula. A insistência para que o estudante aprenda é uma prática presente no contexto de sala de aula.

Rute continua, *a prática pedagógica é isso, é* [...] *ter o cuidado* [...] *de como fazer com que esse menino entenda o que você tá falando e quando for possível, relacionar isso com a vida dele,* perceba agora o como se amplia o sentido, após o entendimento do que foi discutido, buscar estabelecer relação com a vida do aluno. Ainda nesse sentido, Ana entra nessa conversa quando diz, [...] *até para a gente poder humanizar mais o conhecimento e não ficar aquele negócio abstrato teórico, trazer a prática deles para a sala de aula*. Ester complementa, *para mim a sala de aula nunca deve ser fechada ao conhecimento porque ele é bem amplo*. Nesse caso, a sala de aula é percebida como um lugar que harmoniza conteúdos e os ressignifica para a vida, em função da socialização de conhecimentos.

Nos termos de Maria — *eu fui aprendendo também com a prática* — já para Ester, *a nossa prática ela vai sendo, tem que ser modificada.* Ela segue dizendo como acontece isso, [...] *vai ser* [...] *elaborada a partir do que a gente/ das experiências mesmo em sala de aula ... E aí eu preciso tá aberta a isso.* Essa reflexão é entendida quando lemos o exemplo narrado pela professora e destacamos um parágrafo — fugindo aqui da escolha da menor unidade de sentido, a frase —, pois é ilustrativo da prática como movimento de autonomia do professor

> [...] *eu tenho duas turmas de sexto ano,* [...] *e uma é turma de meninos que estão repetindo de ano. Então minha prática e elaboração do plano vai ser totalmente diferente do sexto dos meninos que tão chegando agora no fundamental II, [...] a minha prática apesar de ter um currículo, apesar de ter toda uma fundamentação para o sexto ano, esse sexto ano específico, que são alunos repetentes, a maioria, eu vou ter que mudar, aí vou ter que ter uma intervenção, um olhar diferente* (ESTER, 2020).

A análise baseada na narrativa de Ester demonstra que a prática desenvolvida caminha por uma relação atenciosa com os estudantes. Ainda, nos faz refletir que "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, 2016, p. 159). Ou seja, as práticas docentes não se modificam de dentro da sala de aula para fora, é o avesso.

A experiência da prática na sala de aula se destaca quando, na análise dos discursos, fica perceptível que na compreensão dos informantes a prática licencia o professor a lidar com o movimento do ambiente escolar. Como afirma Pimenta (2004, p. 49), "os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da ação dos professores e da prática institucional, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados". Com base nesse entendimento de Pimenta (2004), encontramos entre os sentidos presentes nos discursos, associação da sala de aula com a prática adicionado ao aprendizado, no que diz respeito à relação professor-aluno, a valores e à importância de considerar o processo.

Sobre isso Ester diz, *tem a ver com essa relação de conhecer seu aluno. Então, eu gosto muito mesmo de saber de onde vem, conhecer um pouco a história dele, para eu me aproximar dele,* a intenção dessa proximidade com o estudante é pedagógica, pois *uma vez aproximando,* [...] *consigo mostrar a importância da disciplina.* Acerca disso Rute é explícita, [...] *essa relação professor e aluno* [...] *interfere diretamente no ensino aprendizagem.* [...] *importante que em sala de aula ele perceba que você o reconhece como sujeito, como cidadão*.

Dessa maneira, o papel do professor no contexto leva em consideração os estudantes, ao ponderar as especificidades, na busca pelo objetivo maior: a aprendizagem. Rute detalha que *essa interação entre professor e aluno é* [...] *importante,* [...] *se o aluno não tem abertura para chegar ao professor e perguntar, ele não vai aprender! Vai haver essa barreira.* Essa interação interfere no ensino, pois ela permite que passos importantes no percurso da aprendizagem sejam dados. Ester confirma nosso entendimento desses discursos ao dizer, *a gente precisa dessa boa relação de mostrar que olha tá meio chato, tá meio monótono, mas é uma coisa necessária,* e conclui ao falar que permite o acesso ao aluno até *no sentido só de chamar atenção mesmo para o foco da aula.* Isso demonstra que as professoras se preocupam em criar condições adequadas, por meio da experiência, para estimular o interesse do estudante em aprender melhor.

Nas palavras de Ester, *por mais que às vezes o comportamento dele [do aluno] parece tá dizendo que ele não tá nem aí, [...] ele se importa, e é importante quando ele percebe que o professor também o percebe,* [...] nessa fala, revela-se uma relação de cuidado com o estudante, ela prossegue, [...] *uma coisa que é ótimo é o professor já ir sabendo o nome de cada um, porque isso marca até mesmo na abordagem do aluno.* Entendemos o objetivo de Ester ao destacar a importância de permitir que o aluno perceba a atenção ofertada por ela, ainda mais quando descreve, [...] *fazer um carinho para o aluno perceber que não tem ali um policial, no sentindo de corrigir ele o tempo inteiro* [...] *de ele não poder se expressar.* Sobre isso, destaca: [...] *eu acredito na afetividade com o aluno* [...] *não é o carinho pelo carinho... Mas é a afetividade onde o outro perceba.* Acerca disso, concordamos com Haidt (1994, p. 61) ao afirmar que

> [...] quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através de sua atividade mental, construindo, assim, seu próprio conhecimento, sua relação pedagógica muda. Não é mais uma relação unilateral [...].

Em concordância com Ester, o informante Manoel expressa: *com cada aluno isso vai acontecer de um jeito, às vezes quando briguei com um aluno, eu estabeleci uma relação com ele. Por que ninguém nunca o repreendeu, ninguém nunca deu limite para ele*. O sentido revelado nessa fala do professor, é que ao dar importância ao que o estudante estava fazendo, o lugar da disciplina, da reorientação, assume um lugar significativo na aprendizagem, a ação dele é notada, portanto, ele existe e é percebido. Manoel acrescenta, [...] *o afeto é fio condutor desse processo de elaboração de sentidos,* e destaca, [...] *o afeto distanciado, porque o aluno não pode entrar na sua vida pessoal*. Na concepção do professor Manoel, trata-se do [...] *afeto pedagógico,* [...] *estabelecer uma relação com o aluno — confie em mim e eu possa ensiná-lo*. Maria define que esse movimento [...] *precisa ser uma relação de empatia.*

Segundo Minayo (2010), a fenomenologia sociológica[23] sublinha que os sujeitos vivenciam suas experiências no mundo da vida no encontro face a face em intersubjetividade com o outro. Isso é observado nos discursos acima. Isso é percebido quando os professores buscam apoio na experiência profissional, para encontrar formas de lidar com os desafios da prática docente. Também comprova, de

[23] Método que sustenta esse trabalho.

modo geral, que os sentidos sobre as experiências formativas traduzem uma prática que está emaranhada por experiências pedagógicas que se materializam, fundamentalmente, em intersubjetividade com o outro, para o aprendizado dos estudantes.

Essa intersubjetividade com o outro, ampara-se no experienciar — afetos, aspirações, valores — em interação social, em que os sentidos se constroem, como afirma Schutz (2012, p. 92),

> 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.

Há uma singularidade nos sentidos atribuídos pelos docentes à prática pedagógica, eles são apurados em sala de aula de modo diverso dado que o desenvolvimento da prática pedagógica, portanto, perpassa conhecimentos, formações, valores e crenças vivenciadas pelo professor, o que elucida sua característica intersubjetiva (FRANCO, 2016).

O momento na escola é algo deles, para adquirir conteúdo, prática de leitura, raciocínio matemático. Para além desse processo formal clássico, importa para Maria, [...] *tratar o humano, o amor, a família também são muito importantes.* [...] *O importante é não só o conteúdo, mas é trabalhar com a pessoa, sabe?!* Maria, nessa fala, para além de destacar a relevância dos valores, aponta a necessidade de reconhecer que você lida com uma pessoa, essa percepção oferta ao sentido de prática pedagógica um lugar de compromisso com o outro, o compreende como gente, com aspirações próprias, expectativas e frustações.

Ester compactua com essa concepção do estudante, isso é revelado em sua fala: [...] *eu gosto de ser muito sincera com eles em relação a todo processo* [...] *como eles estão sendo avaliados, mostrar* [...] *nosso processo durante o trimestre, o quê que nós iremos trabalhar,* [...] *ser o mais clara possível,* essa estratégia pensada e usada pela professora parte da sua subjetividade, e é baseada em seus valores, mas se justifica em uma escolha pedagógica intencional. Ela então afirma, [...] *quando ele (aluno) percebe sinceridade no processo mesmo aqueles mais rebeldes, a gente ganha a atenção, o crédito.*

Maria retoma a conversa sobre valores e amplia a pauta [...] *em sala de aula, o aluno não precisa só daquele conteúdo,* [...] *eu sou evangélica e eu não deixo de falar*

de família e de respeito, [...] *porque os valores* [...] *estão deturpados,* [...] *falam muito palavrão,* [...] *são debochadas,* [...] *eu falo que tem tempo pra tudo*. Essa fala nos lembra que, como a prática pedagógica agrega novas crenças e valores por meio da experiência, "os outros eus" que nos formam — igreja, amigos —, também acrescenta crenças e valores que levamos para o mundo da vida (SCHUTZ, 2012; CRUSOÉ; SANTOS, 2020).

Importante trazer a fala de Manoel nesse momento, pois ele apresenta um contraponto: *a laicidade do processo educativo é um problema sério no Brasil e em Vitória da Conquista. A laicidade é um acordo pedagógico fundamental*. Contraponto, esse, definido pela legislação educacional brasileira, como resultado de uma luta registrada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que aspiravam atualizar o aparelho educacional e a sociedade brasileira. Além do combate pela laicidade, a luta se deu pela gratuidade, obrigatoriedade e da coeducação. Tal percepção é reafirmada por Rute, ao dizer que *respeitar o outro,* [...] *seu aluno,* [...] *é muito importante. E quando há esse respeito, as outras coisas vão fluindo.* [...] *É um respeito mútuo, eu acho que é uma questão de um valorizar o outro.*

Ser justo, que o pau que dá em Chico, dá em Francisco, ser justo. Tratar todo mundo de forma igual, ser honesto com seu trabalho. Ana apresenta nesse diálogo, a justiça e a honestidade como valores necessários para se estabelecer uma relação saudável com o aluno em sala de aula. Ela descreve: *vamos cumprir os 50min de aula e não sair antes do horário.* [...] *Eles pedem para liberar mais cedo e eu falo:* [...] *'eu tô recebendo 50min, eu tenho que oferecer para vocês 50min de aula'.* [...] *Nessas coisinhas,* [...] *você vai mostrando seus valores também.* Agir com justiça e honestidade no contexto de sala de aula, respeita o estudante, o processo, o professor e os acordos pedagógicos, especialmente por entender que o respeito está diretamente associado aos direitos inerentes a todo indivíduo.

Assertivamente, Ester, em suas palavras, diz, *então o respeito ao ser humano precisa ser cultivado e trabalhado na escola,* [...] *os valores, estão se perdendo, por mais que a gente busque manter a questão do respeito ao outro, às diferenças.* O respeito é o valor mais citado nos discursos, em alguns momentos, até como resposta a um outro valor, na sequência da narrativa de Ester, entendemos o porquê: [...] *a gente vive uma contradição, há a necessidade de respeitar sim, de conviver com aquilo que é diferente, seja na religião, seja no gênero, seja no quer for, do que é diferente.*

Somente quando a ação vira ato, torna-se possível apreciar o porquê, o motivo. É no momento de ação concluída que a pessoa pode se tornar observadora de si mesma (SCHUTZ, 2012). Isso revela a consciência da professora acerca da existência do outro, de um outro inteiro, diverso, diferente e com o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Para Manoel, *eu acho que para fazer a educação, a gente tem que está insatisfeito,* [...] *porque tá acontecendo algum problema com o aluno,* [...] *tá faltando material.* O sentido revelado nessa fala, é a inquietação, trata também do que o move, enquanto professor. [...] *porque eu questiono a prática pedagógica da direção*. [...] *Sem um nível adequado de insatisfação com as coisas como elas estão, é impossível trabalhar. É impossível levantar da cama.* Sobre isso, Tardif (2002, p. 66) destaca que "pelas características do objeto de trabalho docente, a prática pedagógica dos professores consiste em administrar relações interpessoais que envolvem tensões, dilemas, negociações e estratégias de interação, relações humanas e, portanto, afetivas". Nas palavras acima, o professor precisa de motivos para mover-se para a mudança — *levantar da cama* —, isso esbarra em identificar o que incomoda, atrapalha ou não funciona e, então, lutar para encontrar possibilidades de que o processo funcione e aconteça de forma a contribuir.

Constatamos, na análise das subcategorias que alimentam essa seção, que os professores entendem a sala de aula como um espaço-tempo de interação social e cultural, motivado pelo enredamento da prática pedagógica. Esses professores ainda consideram que nesse espaço-tempo, o professor tem o compromisso de trabalhar o conhecimento científico e formar para os valores que resvalam na vida pessoal e social. A intenção é contribuir para a transformação, atravessada pela formação integral do indivíduo.

6.3 Ensino Fundamental Anos Finais: estratégias de práticas pedagógicas

A minha prática? [...] *a partir do conhecimento que eu tenho do meu aluno, é tentar colocar nele mesmo a importância [...] que a educação tem e pode de mudar a vida dele* [...] *a partir da necessidade que ele tem ... nas minhas atividades, no meu discurso da sala de aula,* [...] *tentar chamar esse aluno para a importância.* Ester revela, nessa fala, que ela compreende a educação como fenômeno de transformação social, por isso, as estratégias pedagógicas pensadas por ela tem um objetivo, uma

intenção — que o estudante entenda o poder do processo educativo para a vida dele, e, um ponto de partida — diante da necessidade que ele tem. Inferimos que as estratégias de práticas produzidas pelos professores, de forma subjetiva e muitas vezes coletiva, buscam, para além de atingir os objetivos traçados, superar desafios apresentados diante das relações que abarcam a vivência escolar.

Como estas estratégias estão configuradas nas práticas coloquiais de ensino, buscamos as encontrar atravessadas pelos discursos, que traduzem: distâncias e aproximações pedagógicas, dificuldades, conflitos, alternativas e estratégias. Esses aspectos evidenciam as características do ambiente educativo em que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental atuam, especialmente, nos 6º e 9º anos, considerando o caráter de orientações primeiras e de terminalidade do segmento.

Para Ana, *o sexto ano que já é uma série um pouco difícil para eles, de adaptação,* [...] *vem de uma escola que só tem um ou dois professores e chegam ao fundamental II com mais professores.* Sobre o processo de adaptação, Rute corrobora Ana quando nos informa que [...] *o professor do fundamental I conhece a família,* [...] *convive durante quatro horas com esse menino.* Essas informações agregam aspectos relevantes a nossa compreensão, especialmente, quando descreve: [...] *quando chega no sexto ano, o aluno ainda está nesse perfil de quinto ano,* [...] *tá imaturo.*

Por entre risos, a professora exemplifica, [...] *naquele processo de: tia, fulano tá me pirraçando.* Os sentidos traduzidos, por intermédio das palavras da professora, destacam a importância em considerar o processo de adaptação. Afinal, os estudantes chegam ao Ensino Fundamental Anos Finais, com uma outra experiência de escola, [...] *a cada 50min trocando de professor.* [...] *para eles, a cada 50 min é intervalo,* entra uma postura pedagógica necessária, como descreve Rute, [...] *você tem que ter toda essa paciência,* [...] *cuidado,* [...] *para ele ir se adaptando*.

Os discursos acima nos revelam, que a demanda de elaboração de estratégias de práticas pelo professor, ultrapassa o campo da metodologia e dos recursos, porque as necessidades incidem em outros lugares, como nesse caso, na ação de ensinar a lidar com o novo cenário — tempo, referência docente, autonomia, relação com os colegas. Sobre isso inferimos e acreditamos que “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” (LIBÂNEO, 1994. p. 69).

Acerca dos aspectos da realidade imediata, na situação analisada, se não forem desenvolvidos, não é possível avançar. Isto é, se os estudantes não aprendem a lidar com essas demandas cotidianas do novo momento a ser vivido, não vai fluir. Rute acrescenta: *tem que ter todo um cuidado para trabalhar com esse menino, porque é diferente,* [...] *você tem que fazer com que ele se adapte àquele processo*.

Esse cenário nos permite pensar a escola como *lócus* cultural, constituído por diversos códigos que se tramam, tecem-se com o mundo para além dos muros, produz representações, sentidos e compreensões distintas de espaços e tempos vividos. “A escola como lugar que fala, que comunica, que não silencia, que envolve sujeitos e espaços que carregam configurações de território e lugar, signos, símbolos e vestígios das relações sociais” (RODRIGUES, 2007, p. 5).

Nas palavras do professor de artes, Manoel, *no sexto ano, ano passado eu fiz uma experiência* [...] *eu percebia, por exemplo,* [...] *eles ainda não têm coordenação fina.* Essa é uma habilidade necessária para o ato de aprender, e, espera-se que tenha sido desenvolvida na educação infantil, quando chega nesse segmento com ela deficitária, sentimos na fala do professor que há um comprometimento com o processo. Acerca disso, Manoel prossegue, [...] *tem celular, computador,* [...] *e quer que o aluno saiba escrever bem.* [...] *que ele consiga desenhar bem* [...] *mas, se ele está com o celular do lado o tempo todo.*

O acesso e a disponibilidade à internet e aos recursos tecnológicos, nesse caminho, traz outros sentidos à prática pedagógica nesse contexto. O professor acrescenta, [...] *você está ensinando coordenações diferentes e pedindo coisas diferentes para o estudante e ele no celular* [...]. Há aqui um significativo sentido revelado, entre o que o professor compreende necessário fazer e o que interessa ao aluno realizar, o que repercute em um processo de frustração [...] *ninguém consegue com a cara no computador, com aplicativo e clicando e clicando.* [...] *desenvolver habilidades necessárias.* Nesta pesquisa, o suporte dos pressupostos metodológicos de Schultz (2012) possibilita um entendimento do mundo exterior e admite reconhecer e identificar os objetos, ou seja, interpretar o mundo em suas tipificações.

Para Maria, professora de língua portuguesa, os estudantes *não chegam com uma prática de leitura muito boa, e você tem que ver tudo isso e ainda preocupada com aquelas classes gramaticais.* Os sentidos revelados nesses discursos, comprovam uma informação bastante conhecida por todos nós que vivemos no chão

da escola. É preciso desenvolver as habilidades primeiras que são de responsabilidade da escola, para que seja possível ensinar e aprender.

Em um outro momento nesse texto, a professora Ana apresentou em sua fala — acerca de outras dificuldades reais dos alunos do 6º ano: de leitura, escrita e sob as quatro operações matemáticas fundamentais — o que denominou de nível de escolaridade e sinalizou a interferência e relevância disso na qualidade do planejamento, na perspectiva do avanço.

Diante dos exemplos narrados acima, entendemos que a realidade preocupa, afinal, a prática no 6º ano tem sido um retrato de reparação ao que não foi feito no processo educativo até ali, por conta das dificuldades sinalizadas pela ausência das habilidades primeiras. O centro de interesses no campo da discussão e dos conhecimentos científicos não se modificam, não se aproximam da idade biológica e a educação escolar se torna desinteressante. Por isso, consideramos esse um elemento significativo que contribui para que o índice de reprovação nessa série seja o mais elevado e, por consequência, o de evasão no 7º e 8º anos, serem mais altos, deixando para o 9º, um número pequeno de alunos que não desistiram do processo de aprender pelo caminho.

Apesar disso, Maria traz uma informação que nos revitaliza*, na prática do sexto, [...] o menino [...] tá mais pronto pra aprender, [...] ele ouve mais, você consegue até produzir mais com eles.* Essa disponibilidade do estudante para se envolver, aprender, participar, que é traduzida no discurso da informante, apresenta-se como um elemento motivador para ação docente. Isso fica ainda mais claro, quando ela continua a observar, *no sexto ano, mesmo que a gente pegue muitos meninos [...] com dificuldades, até [...] de organizar caderno, [...] mas você consegue mais, você consegue chegar mais junto.* Há, porquanto, nesse discurso uma relação que ressalta a qualidade das interações entre os indivíduos, destacadas pelas experiências vivenciadas na docência. Isso é explicado, assim, por Maurice Tardif (2002, p. 130):

> Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente e perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Enquanto que [...] *quando ele chega ao nono ano* [...], segundo Rute, *ele já tá mais dono de si, [...] você se preocupa em passar os conhecimentos, os conteúdos que precisa.* Fica aqui revelada uma característica da prática pedagógica da

professora que se sustenta no desenvolvimento do estudante, e isso fica mais claro ainda, quando ela faz algumas comparações: *a) [...] você vai olhar se ele fez a atividade, [...] mas, não é a mesma coisa de um sexto ano, [...] lidando com um a um; b) O nono ano [...] já pode reclamar "olha, faz silêncio" e pode falar mais firme. [...] Os meninos do nono ano já estão mais maduros; c) [...] até o sexto ano você ainda pode trabalhar de uma forma concreta, mas a partir do sexto ano [...] matemática fica muito abstrata.* Essas observações ressaltam as diferenças entre as séries e, por isso, destacam práticas pedagógicas necessárias que atendam às demandas de cada série/idade.

Para a professora Ana, no 9º ano, *tentar prepará-los para o ensino médio que é um nível, um pouco mais diferente, eles estão mais maduros.* Nessa série, um objetivo específico, de caráter também social, é acrescentado, há um próximo passo a ser dado pelos estudantes na vida escolar. Isso é sentido pela professora e fica explícita, em sua narrativa, uma preocupação, um compromisso em contribuir para as etapas seguintes. Ana ainda nos diz, *[...] no nono ano teve a prova do SAEP... os meninos não sabiam nada de geometria. [...] Eu tive que voltar como se tivesse no sexto ano, [...] revisar tudo, precisa ser sensível a essas coisas também.* Atender à preocupação docente de preparar os alunos para o ensino médio, gerou uma postura da professora que ressignifica sua prática pedagógica, inclui retomada, planejamento e esperança, de que é possível a mudança mediante o trabalho.

Os sentidos traduzidos nos discursos das professoras Rute, Maria e Ana ilustram os motivos que justificam a necessidade e a importância de considerar as especificidades próprias dos anos escolares, ao respeitar o contexto série-idade. Enquanto no 6º ano as estratégias de práticas se apresentam de forma mais concreta, há um conteúdo procedimental presente — organizar o caderno, lidar com o novo cenário de horários, professores, acompanhar atividade um a um — o qual revela que os estudantes desse ano são mais acessíveis e têm uma disposição maior para participar das propostas.

Sobre o 9º ano, as professoras informam que por estarem os alunos mais maduros é possível apresentar os conteúdos de forma mais elaborada, pode-se convocar a atenção para a aula de modo mais firme. Todavia, a questão do nível de escolaridade, destacado anteriormente quando abordamos a chegada dos estudantes nos anos finais, surge com a mesma força, pois o sentido revelado pelo discurso da professora de matemática Ana, é potente. Para realizar a avaliação nacional do

segmento, foi preciso retomar o conteúdo como se estivesse no 6º. Fica perceptível que as práticas, enquanto estratégias de reparação seguem sendo solicitadas ao longo dos anos de estudo e por maior que seja o trabalho realizado, continua sendo preciso fazer mais.

Há uma fala da professora de Língua Portuguesa, Maria, que amplia nosso olhar sobre essa perspectiva, *[...] os nossos nonos [...] não tinham nem perspectiva de fazer Ensino Médio [...] porque ele precisa dominar mais conteúdos.* Essa observação, nos leva a um outro ponto da conversa, pois confirma os dados oficiais nacionais sobre o índice de evasão nos anos finais, no percurso após o 6º ano e, portanto, diz muito sobre as práticas, enquanto estratégias de reparação. Desistir dos sonhos individuais, ainda adolescentes, por não terem um direito básico e constitucional atendido é uma realidade nas escolas públicas brasileiras. Para deixar mais incômoda ainda nossa reflexão, Maria nos informa, *[...] você pode ainda fazer uma diferençazinha no sexto ano, mais do que no nono, [...] eles vão desestimulando.*

O embasamento teórico-metodológico dessa pesquisa, incita-nos a entender os sentidos da experiência para a prática pedagógica, diante das narrativas acima, compreendemos que o conhecimento que formamos sobre as tipificações pode ser generalizado ou pode partir de um entendimento próprio que desenvolvemos acerca do objeto, em função 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).

As estratégias pedagógicas encontradas pelos professores, junto com os outros profissionais da escola para lidar com as questões diárias, interessam a esse trabalho, pois "tentar buscar reinterpretações de práticas, [...] é mais do que questão acadêmica: é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica" (FRANCO, 2016, p. 168).

A professora Maria, narra algumas situações que necessitam intervenção cotidiana coletiva:

(1) *[...] "não estão fazendo o dever de casa" ou [...] "não estão retornando com as atividades".* Nesse caso, são duas as estratégias utilizadas pela equipe e citadas por ela, *o visto de crédito no caderno, [...] só vai ser validado depois que eu der o meu nome, minha rubrica [...] houve conclusão da tarefa.* Essa fala revela o cuidado da

professora em criar vínculos de compromisso com o estudante e com seu processo de aprender. A outra estratégia, para lidar com uma questão semelhante, [...] *coloco no caderno do aluno, hoje ele não saiu muito bem. [...] a mãe assinar embaixo [...] ela viu isso aqui [...] Estratégia de falar com o pai...* Essa opção pedagógica tomada por Maria, reflete a necessidade da escola de partilhar com a família o desenvolvimento do aluno.

(2) *[...] Os meninos então chegando no portão da escola, mas eles não entram no horário.* O caminho da professora, nesse caso, é compartilhar a informação e a responsabilidade. *Chego na direção e falo: [...] eu vi na porta da escola e os três não estão na sala, [...] pergunto para o porteiro, o porteiro tem uma pista, a menina da merenda também viu, acaba que a gente descobre.* Contar com a equipe, considerar que eles podem contribuir para lidar com as situações que envolvem todos, de forma significativa, *[...] até que com professor, diretor, porteiro, menina da merenda, a gente descobre que realmente eles estavam, saíram para tomar refrigerante e voltaram dizendo que tinham chegado naquele horário.*

(3) *[...] saem pra ir nesse banheiro e tomar água, ficam no pátio.* A estratégia foi então institucionalizada. *[...] Só saía com o crachá, para a gente saber onde o menino estava. [..] professor é observador.*

Fica perceptível, por meio dessas falas da entrevistada, a necessidade de encarar os conflitos, produzindo algumas estratégias que compõem a prática pedagógica, de forma coletiva. Maria, então, explica como funciona na escola, a lida com os desafios como os exemplificados nas falas acima, *[...] primeiro é com os pares, aquela inquietação [...] depois a gente descobre que os outros também estão tendo dificuldades [...] primeiro nos corredores, na sala dos professores, depois [...] encaminha para a coordenadora, [...] a diretora, [...] para depois virar uma reunião.* Estratégias como essas, são consideradas coletivas porque se tornam práticas institucionalizadas no contexto da escola, como um acordo de conduta com todos os profissionais envolvidos na escola.

Os sentidos traduzidos pelas falas da professora Maria, nos informam que respostas satisfatórias, aos conflitos diários, são mais facilmente alcançadas mediante decisões coletivas, além de partilhar as responsabilidades. Conseguimos fazer uma relação com 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).

Entra em pauta, uma estratégia coletiva institucionalizada de prática pedagógica, trazida por todos os professores nas entrevistas, para Ester, *[...] a gente faz as ACs por área, [...] e também acontece no geral, [...].* Sobre isso, Rute diz, *o pensar do projeto em si, geralmente é pensado coletivamente* [...]. Ana acrescenta, *[...] e nas ACs da SMED têm os estudos. Agora mesmo a gente estudou sobre a educação híbrida.* Rute observa, *nem sempre funciona o estudo [...] tivemos coordenadores [...] com a iniciativa de levar textos para a gente poder discuti [...] não funciona [...] nas escolas o povo questiona tudo, [...] geralmente os textos teóricos, quando você pega a teoria em sala de aula, é completamente diferente.*

Essas falas demonstram que os professores conhecem o funcionamento da organização coletiva, conforme Freire (1996, p. 103), "o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico".

Fugiremos aqui da opção da menor unidade de sentido, a frase, pois é elucidativo destacar um parágrafo com uma narrativa do professor, que apresenta o movimento e as preocupações sobre

> *Chega no processo do professor, [...] de se planejarem e planejarem os colegas. [...] existe esse momento, mas ele é mal aproveitado [...] chegam exaustos, com aquela postura de 'eu poderia estar na minha casa, eu reflito melhor sozinho'. [...] Como a coisa está, ir para a escola, fazer planejamento, é bater ponto. [...] Temos uma carga de trabalho excessiva, um professor de artes tem que trabalhar em dezesseis ou quinze turmas vezes quarenta alunos por sala. [...] Sabe na real onde funciona esse planejamento coletivo? No cafezinho, no período do almoço dos professores que ficam... Funciona assim na prática. [...] Justamente por isso que tem professor que trabalha com o mesmo planejamento há vinte anos, [...] não há tempo hábil [...] planejar, [...] pensar, e é muito cruel que [...] peçam pra gente ser criativo [...] e fazer diferença* (MANOEL, 2021)

Fica compreendido, portanto, que é regular e institucional a discussão e a socialização do saber/fazer entre os docentes, implica em um diálogo, que objetiva ser comprometido e maturado com a partilha de experiências e a cooperação entre os docentes e a equipe pedagógica. Para além desse entendimento, nos discursos dos professores, revelam-se outros sentidos: o cansaço, a sensação de tempo perdido, mera tarefa cumprida, ainda a resistência de alguns professores ao processo de discussão dos textos teóricos, justificando esse último, com a dicotomia teoria-prática.

Sobre o contexto do planejamento na prática pedagógica, seja coletivo ou individual, é preciso destacar, sua flexibilidade, e que este é constituído por meio do currículo e isso influencia, nos conteúdos e nas estratégias. Como resultado, é perceptível o caráter da reprodução dos interesses políticos e econômicos por dentro dessa produção, isso solicita, entretanto, uma prática pedagógica que pense, elabore e proponha modos de contribuir efetivamente para a formação crítica do aluno.

Para tanto, inspirados em (FRANCO, 2016; OLIVEIRA, 2004) entendemos que é necessário pensar acerca (1) do tempo-espaço de construção da pedagógica; (2) da intervenção sobre os limitantes da prática, e sobre (3) a valorização do profissional de magistério.

Para início de conversa, o que habilita o docente para a tomada de decisões é a formação profissional, corroborando o seu papel e a sua responsabilidade no processo de produção para o desenvolvimento da aprendizagem dos indivíduos. Também sabemos que as escolas são diferentes, de tal modo, cada turma e cada aluno é singular, as experiências são particulares e essa diversidade se encontra no mesmo espaço-tempo educacional. Daí a importância de orientações formativas para o magistério que considerem e reconheçam as limitações e criem possiblidades para ofertar condições coerentes com o trabalho e valorizem o profissional, intervindo sobre o caminho de precarização da docência e do docente.

Para Ester, *a gente esbarra [...] em muitos empecilhos, são materiais mesmo [...] poucos incentivos, [...] para as necessidades dele (estudantes)*. Ana descreve: *limitações. Ah! Às vezes você quer fazer uma aula diferenciada e não tem o material, por exemplo um data show na escola [...] ou tá usando, ou quebrou.* Segue detalhando, em uma expressão de quem está envergonhada com o que dirá, o tom de voz também muda, *[...] às vezes são coisas mínimas, [...] às vezes é uma falta de água, ai cai a energia... são umas coisas que não eram para acontecer.*

Para Rute, *limite para [...] trabalhar, [...] eu acredito que professor é igual camaleão, ele sofre a metamorfose de acordo o meio,* entre risos, observa que *[...] agora mesmo, na situação que a gente tá e procurou-se um jeito em que o menino tente aprender, [...] vai adaptando às situações*[24]*.* Nesse contexto das condições de trabalho, Manoel chama atenção, *eu trabalhava na escola três dias na semana e mais um dia [...] para os ACs, mas [...] tem que planejar em casa [...] a escola não tem*

[24] Nesse momento da fala, Rute trata sobre o processo de pandemia vivido pela humanidade.

computadores, [...] internet. Essa fala de Manoel nos rememora o momento da conversa em que o planejamento coletivo esteve em pauta, a presença nos encontros é inerente ao trabalho, mas as condições para o desenvolver não são apenas precárias, elas não existem. Maria, nos traz um dado real, difícil de ouvir, mas fundante para esse diálogo *eu já me acostumei com os limites tanto que eu não vejo mais os limites.* Entre risos envergonhados, continua *[...] o próprio sistema no caso, a gente não pode contar com o que a gente não tem.*

Os sentidos revelados nos discursos dos professores quando trata das condições de trabalho, não nos deixa dúvidas acerca do abandono que vive a escola pública e quantas são as vezes, em que a docência e o docente são responsabilizadas por isso. Importa destacar que, durante toda a análise feita até aqui, percebemos a preocupação do(a) professor(a) com o desenvolvimento dos alunos e os cuidados no dia a dia, para conseguir chegar a eles e os ajudar a compreender o poder de transformação da educação. É chegado o momento em que elas/ele nos apresentam os limitantes que interferem diretamente no processo de pensar, elaborar e desenvolver a prática pedagógica. Como afirma Oliveira (2004, p. 1140) acerca do processo de conhecer ou reconhecer caminhos de precarização docente,

> é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo. [...] O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.

A conversa com Ester sobre as condições de trabalho docente, alcança os limitantes do espaço-tempo de construção pedagógica, a saber, os limites para lidar com estratégias efetivas para intervenção no processo ensino-aprendizagem.

Dificilmente a gente vai encontrar, do fundamental dois uma sala com menos de trinta alunos. O que configura que *acaba que ficando aquele trabalho BEM geral para todo mundo,* como *[...] atender as especificidades do aluno, porque cada um tem seu tempo também de aprender.* Ao lermos esta informação, entendemos que não há como atender a legislação educacional, de olhar para as singularidades e potencializar ou retomar habilidades de cada estudantes, precisaria de um suporte externo à sala de aula.

Sobre isso a professora Ester já nos apresenta em seu discurso que *tem alunos que precisariam de um uma banca, de um acompanhamento extraclasse,* no entanto, com quem contar, *[...] falta de estrutura familiar e são muitos alunos que precisariam desse apoio pedagógico de um acompanhamento mesmo... pedagógico e psicológico.* Essas dificuldades se ampliam, quando fica compreendido que ele é ainda responsabilizado, por mais um elemento no trabalho, *hoje a gente lida com as questões emocionais, [...] influencia no trabalho e a gente sabe que nosso trabalho não consegue avançar.* Mesmo por reconhecer que não pode alcançar, são funções que passaram a ser do professor e foram conjugadas à sua atividade, sem escuta para as discussões acerca da questão, tanto que Ana, entre risos, admite, *é você ser... um educador também é muito amigo, é pai, é psicólogo, é tanta coisa... [...].*

Acerca dessa discussão, Oliveira (2004, p. 1132) afirma que o professor

> diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Diante dessa realidade, Ester acrescenta, *o trabalho de sala de aula, acaba sendo reduzido [...] a cinquenta minutos. Enquanto professora língua portuguesa tentando fomentar [...] o gosto pela leitura,* já falamos disso antes no texto, a professora acredita que a educação, *é uma maneira que ele tem de vencer essas dificuldades materiais, [...] o aluno crie essa rotina de estudo, se ele cria um gosto pela leitura, a gente consegue avançar mais.* Esse discurso, ao tempo que traduz a expectativa da professora, de que o seu trabalho gere resultados, segue sem suporte de investimento para lidar com as questões que lhe são reais, mas ultrapassam os limites do seu ofício, apesar de atrapalhar que se chegue aos melhores resultados. Une-se a isso a falta de valorização e reconhecimento deste profissional, que ainda é responsabilizado por grande parte dos problemas do sistema educacional. Acerca disso, Oliveira (2004, p. 1132) continua a destacar que:

> Nesse contexto, é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do

> magistério" para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação.

Três outros limitantes são representativos para a elaboração de estratégias para uma prática que intervenha e altere o cenário de forma significativa, é o material didático, a distribuição da carga horária docente e, a estrutura física escolar.

Ester nos informa que *o professor faz a escolha do livro didático pra ser trabalhado a cada três anos [...] e você começa o ano letivo SEM os livros ou com poucos que possa atender todas as turmas.* Diante dessa situação, em que sabemos que a função da escola é a socialização e aprofundamento científico e ainda assegurar o acesso ao livro didático, é dever do sistema público e direito do aluno.

Em face do exposto, com base em nossas experiências na escola, vamos imaginar: as aulas iniciam, os alunos chegam à escola, com alguma expectativa sobre o que acontecerá, não tem livro didático, o único vínculo físico entre o conhecimento, a escola e o aluno. O que o professor fará então? Segundo narrativa feita com uma séria expressão de desânimo, por Ester, *[...] aí a gente já começa a trabalhar com autores diferentes, pegar livros mais antigos*. A professora admite e defende que *o professor tem que partir de fato do conhecimento, aquilo que estou levando pra o meu aluno.* Acerca dessa relação com o conhecimento, a preparação para elaborar estratégias, a condição de lidar com os conflitos que surge diante o conhecimento específico, Ester nos traz uma informação relevante, *[...] a gente tem que tá realmente fundamentado, a relação com o conhecimento é uma coisa que eu prezo muito.*

Para Ester, *quando você coloca um professor que não tem formação pra aquela área,* [...] *o professor acaba pegando disciplinas para a qual não foi formado.* Nesse cenário, percebemos, com essa fala da professora, uma preocupação com a qualidade do trabalho desenvolvido e, prossegue, [...] *por mais que tenha conhecimento, que seja uma pessoa que lê muito* [...] *acredito que essa relação lá do professor aluno, do professor e sua prática, vai ficar prejudicada.* O prejuízo, aqui revelado, tem uma relação com o aprender e com o ensinar. [...] *Uma coisa é eu ter estudado, eu sei as dificuldades que podem surgir, o porquê do meu aluno* [...] *reagir àquela maneira com a atividade que eu estou levando.* E destaca, um aspecto da precarização docente, *é uma postura nossa mesmo, de exigir que* [...] *monte nossa carga horária de acordo à nossa formação.*

Nas palavras de Libâneo (1994, p. 27), "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". Corroboramos com esse pensamento, quando nos reportamos que um dos princípios da prática docente é planejar. Essa dinâmica inclui pensar, por que, para quê, como, a quem, ou seja, é a organização dos conteúdos com foco na aprendizagem atravessados por relações que valorizem o desenvolvimento das habilidades intelectuais.

Acerca das condições do espaço físico, e de possibilitar outras experiências, Maria observa, *[...] ter uma sala maior pra leitura, [...] não tem uma quadra coberta. [...] O trabalho se limita a sala de aula.* Pensar, propor e planejar baseado na realidade disponível já torna o processo limitado, essa é a nossa tradução da fala da professora. *A gente tem a [...] biblioteca, [...] sala de livros, [...] não tem um auditório, [...] é só um data show para a escola, então o limite é ali.* O caminho para as estratégias é um limite do óbvio, das necessidades básicas, viver outras experiências como proposto na legislação educacional é quase uma ilusão, *às vezes você pensa em fazer uma excursão, uma saída com o aluno, vem a questão dos custos [...] não tem um espaço maior para um cinema.*

Diante das informações apresentadas aqui, que inferências podemos fazer? A de que é um mito afirmar que cabe ao professor propor que ele tem autonomia para isso. Afinal, entre propor e realizar há um processo que pouca gente tá disposta a ouvir como acontece ou o que impossibilita o desenvolvimento do currículo prescrito, diante das metodologias prescritas.

Uma coisa que ameniza é [...] quando a gente encontra equipes gestoras bem comprometidas, independente de toda essa problemática, há sempre lugar para a resistência, e pessoas que não concordam com os limites quando esses são direitos dos estudantes assegurados pela legislação. Nessa escola, as professoras relatam esse papel da equipe gestora, *[...] que exige mais do gestor municipal, estadual, do federal. [...] Uma equipe pedagógica, bem montada, mesmo com essas dificuldades todas, a gente consegue realizar um bom trabalho.*

De fato, a escola tradicional, autoritária, muito burocrática mudou. Isso não diz que estamos vivendo tempos de escolas democrática, organizadas pelo trabalho coletivo, com a participação da comunidade escolar, que desenvolve uma educação como a proposta pelo sistema brasileiro. Entretanto, valores como alternância, compromisso coletivo, autonomia, envolvimento, democratização estão compreendidos por diferentes setores, o que mudou o comportamento e o entendimento diante o trabalho escolar.

6.4 Ensino Fundamental Anos Finais: desafios da prática em tempos de pandemia

Essa subcategoria nem sequer seria imaginada quando essa proposta de pesquisa foi desenvolvida, em março de 2019. Talvez conversar sobre a prática em situações de vulnerabilidade social, mas, em nenhum momento, imaginou-se que falaríamos sobre práticas pedagógicas desenvolvidas em total isolamento social, com as escolas fechadas, os estudantes e os professores em casa, e que esta é uma condição de prevenção para a saúde individual e coletiva mundial.

Nesse momento da pandemia, provocado pelo coronavírus, tudo é desafiador, os modelos que conhecemos estão suspensos. Historicamente, estamos conhecendo e encontrando um novo jeito de produzir e ofertar sentido às coisas que sempre fizemos. Com a escola, não é diferente. Apesar disso nós tivemos a tecnologia a nosso favor. Poder reorganizar os tempos e espaços não foi possível a todas as profissões, como tem sido para a nossa, legitimamos as dificuldades e fomos em busca das possibilidades.

Sobre essa pauta, não temos nenhuma fala de Ester, ela sequer imaginava na data de sua entrevista, início de março de 2020, que dias depois a escola seria fechada e se somariam aos desafios já existentes, o encontro. Nessa seção, vamos apresentar a conversa de um professor por vez, eles revelam sentidos que embora diferentes, são complementares.

Para Rute, *essa quarentena por conta do coronavírus [...] professor nenhum estava preparado para poder trabalhar do jeito que a gente está trabalhando.* Isso é um fato! Se o professor não estava, imagina o aluno. O processo de adaptação, inicia ao passar o período de susto, estamos com quase um ano com as escolas fechadas. Durante o primeiro mês da quarentena, havia uma esperança de retorno breve. Diante da extensão do isolamento, um outro dado que aparece fortemente é a desigualdade marcada entre os estudantes das redes pública e privada. *Trabalhar à distância com o menino, dando aula on-line. Então, isso tudo dificulta muito. [...] E você à distância, você não consegue isso (acompanhar o aluno). Tanto que nas aulas on-line, a participação é pequena.*

Quando algumas estratégias possíveis foram sendo apontadas, vem à tona a questão pedagógica, como Rute afirma acima, como acompanhar o aluno a distância.

Na fala, *a participação é pequena*, outro ponto é levantado, se o estudante acessa a um instrumento tecnológico que permita, e acesso à internet. Rute narra: *um dia desse, eu liguei para um pai [...] fiquei boquiaberta. [...] se eu soubesse que ia ouvir isso, eu tinha gravado [...] acha que a escola foi fechada sem necessidade, [...] que o professor tá fazendo corpo mole [...].* Essa fala além apresentar um outro canal de comunicação para esse ensino emergencial — o telefone do responsável pelo aluno — nos traz um outro sentido, sobre a qualidade da comunicação, pois diz que mesmo fazendo contato por todos os canais possíveis e as informações serem de interesse mundial, dúvidas são levantadas sobre a intenção da escola.

Rute prossegue: *a gente tá tendo muita dificuldade, porém, muito aprendizado também. [...] fomos buscar mecanismos para poder contornar essa situação em que a gente não podia tá com o menino.* As aprendizagens a que Rute se refere, deram-se na prática, em caráter de urgência — aprendia hoje, usava amanhã — se caracteriza como uma experiência formativa necessária. Entre as novidades aprendidas, está o uso das vídeo conferências, *[...] o ano passado, se alguém falasse comigo de Google Meet e de Zoom, eu sabia lá o que era Google Meet e o que era Zoom,* entre risos, conclui, *hoje qualquer coisa, vamos no zoom. Então, essas coisas, a gente vai adaptando ao meio. [...]* Nesse caso, a professora ressalta que o aprender do professor se sustenta com a experiência da sala de aula, ensinar e lidar com o estudante se aprende no contexto escolar, em face das necessidades e das experiências compartilhadas.

Ana inicia com uma pausa significativa — *muito difícil, [...] pra gente tá complicado, estamos trabalhando numa plataforma, cada semana, duas escolas produzem atividades e conteúdos e inserem lá.* A plataforma é da rede municipal, de modo que a atividade postada para a série é para que todos os estudantes da rede, que cursam a série, a respondam. Podemos inferir algumas questões acerca dessa possibilidade encontrada para atender uma situação de emergência, o conteúdo é o foco, e a demanda se apresenta generalizada. Ana prossegue: *[...] a forma que um colega trás, às vezes não é acompanhada pelo colega da outra escola que será na próxima semana. [...] cada pessoa (professor) tem uma forma de se expressar, de escrever, de produzir atividade.*

Conteúdo e generalidade já foram identificados como características do ensino remoto, com essa fala agora, pode-se demarcar a abordagem e a continuidade, aspectos necessários para que a prática pedagógica chegue ao objetivo final –

aprendizagem. Ana inclui outra demanda ao movimento, *[...] para a gente tirar dúvidas dos alunos, porque tem o grupo de WhatsApp, [...] como assim eu não sei, o que eu precisaria colocar na minha revisão.* A estratégia de comunicação com o professor institucionalizada pela rede, foi o grupo de *WhatsApp*, em que os docentes são moderadores, esses então orientam os alunos. O que se problematiza aqui é o professor tira dúvidas de atividades que não propôs, e, qual a próxima atividade a ser elaborada, com base em quê e onde. Ana conclui por dizer, *[...] mas, é o que tem no momento.*

Nas palavras de Maria: *[...] agora mesmo tá cheio de menino aqui me perguntando coisas pelo WhatsApp [...] mas a gente tem esse limite também, professor é até ali, [...] senão você acaba perdendo sua liberdade.* Essa fala traz considerações significativas sobre as relações produzidas em função da realidade da pandemia e do ensino remoto, organização do tempo em casa para trabalhar, limites estabelecidos no coletivo que respeitem esse tempo e a privacidade, o processo de hábito no uso profissional do *WhatsApp* para o aluno e o professor, no que diz respeito à objetividade na comunicação, linguagem, horário de envio das mensagens.

Maria apresenta um outro elemento para esse diálogo, *agora na pandemia [...] muita gente queria que o aluno estivesse lá, não porque queria que o aluno aprendesse, mas porque o filho lá está protegido, enquanto ele tá trabalhando.* Essa fala revela, explicitamente, o papel social atribuído pela comunidade à escola. Maria afirma, *[...] a escola tá com uma missão [...] não é a missão de mostrar o conteúdo, de educar, mas é para o menino ficar ali, [...] a missão da escola é proteger do perigo lá fora [...] fazer uma educação que é doméstica.* Para as famílias de baixa renda, esse é um lugar de confiança, pois diminui a exposição dos seus filhos a riscos, como drogas, envolvimento com o crime, permite que as pessoas adultas trabalhem. Revela-se com isso, a soma de mais um compromisso, mais uma responsabilidade, além de ser o ambiente que abre possibilidades e apresenta outras perspectivas.

No que diz respeito à prática pedagógica, Maria sinaliza o que para ela são os desafios. *Eu me preocupo muito com a escola do futuro, que a gente já tá vivendo, [...] esse ensino híbrido, [...] talvez porque é o primeiro que a gente tenha feito, mas não atinge exatamente.* A escola do futuro, nos termos de Maria, não chega ao objetivo, que é a aprendizagem do aluno. É compreensível para nós que a prática desenvolvida nesse período emergencial de ensino remoto, não configura o que, teoricamente é ensino híbrido, há uma simplificação desse modelo pedagógico, que

beira o esvaziamento. O que se conseguiu foi estabelecer um caminho comunicativo de troca de informações e de envio de atividades com o estudante. Não temos, nesse cenário, protagonismo estudantil, ampliação de recursos para diversificação das informações, nem recursos tecnológicos disponíveis para desenvolver qualquer metodologia ativa que sinalize a prática do Ensino Híbrido.

Diante desse contexto, o cenário educacional adota e massifica o termo “ensino híbrido”. Ousamos dizer que reedita seu conceito, pois é urgente adequar a realidade escolar ao momento histórico vivido. De outro modo, o conceito de ensino híbrido, originalmente, contempla a crença de uma aprendizagem mais produtiva, que engloba momentos de interação presencial, síncrona, com momentos de estudo autônomo assíncrono, enriquecidos pelas tecnologias digitais. Sobre isso, Maria, baseada em sua experiência profissional, afirma, *talvez funcionasse [...] o híbrido para meninos maiores, mas os pequenos, não!*

[...] Na sala de aula o aluno não aprende tudo, mas [...] o contato daquele professor com o aluno [...] essa escola do futuro, [...] os meninos [...] não param para aprender, ou estão muito divididos sem saber usar esse tecnológico, essa fala de Maria revela de modo significativo, que as práticas de reparação que tratamos em outra seção, não têm surtido os efeitos esperados. Isso porque a discussão sobre a inserção tecnológica na educação é bem anterior à pandemia, inclusive documentada. No que se refere à BNCC, política que passa a nos orientar desde de então, a tecnologia é uma de suas temáticas centrais. Portanto, a escola não oferta condições nem ao professor, nem ao estudante, para lidar com esse instrumental fundante para essa geração.

Todavia, Maria apresenta uma percepção do papel do estudante no processo pedagógico, importante para que qualquer esforço pedagógico alcance seus objetivos, e que se aproxima do entendimento apresentado na perspectiva da escola clássica, com presença física. Assim, ela informa que *o estudar ainda é individual, precisa parar para ouvir e o menino não quer isso não, tem que ler, [...] o menino não gosta de ler, é muito slide [...] para conseguir fazer a tarefa*. Isto é, há que continuar pensando em estratégias para desenvolver a autonomia do aluno para estudar, qualificar as habilidades necessárias para aprender.

Maria resume que *[...] a escola ainda tá caminhando aí para esse ensino, para acompanhar, essa geração, cheia de direitos [...] de tecnologias. As coisas estão caminhando rápido, mas a escola [...] não tá conseguindo acompanhar, essas*

mudanças necessárias. Apura-se diante desse discurso, que a professora, reconhece a importância de considerar como a geração para quem se ensina aprende, quais são as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, mas que há um caminho significativo a ser trilhado pela escola enquanto instituição, inclusive no que diz respeito à formação docente, chegamos a essa conclusão por meio da seguinte afirmação de Maria: *tenho medo de não conseguir acompanhar esse povo. [...] a gente passou por essa experiência de fazer a aula dessa forma, [...] eu fico no áudio [...] tentando explicar [...] mando [...] pra cada um. O aluno ainda precisa do professor falando e lendo com ele [...].*

Vamos então, compreender os desafios da prática pedagógica no período da pandemia, nas perspectivas traduzidas pelos discursos de Manoel, professor de arte. Ele inicia a conversa: *com a cara enfiada num livro, [...] num computador, eu nunca vou entender, porque eu não coloco o meu corpo na situação. [...] A educação, o tempo todo, fica querendo que seja sempre um exercício de abstração.* Essa é uma discussão que a filosofia oferta bastante atenção. A filósofa Marilena Chauí, em palestra intitulada: Espaço, tempo e o mundo virtual[25], aborda com profundidade essa temática, o professor a parafraseia quando a cita ao dizer, *nós somos corpo, nós não somos só espírito. Não somos só mente. Nós não somos onipresentes, nós estamos num lugar. É condição de existência, pensar corpo, pensar espírito e pensar lugar.* Traduz uma interpretação do professor, enquanto um sujeito inteiro, que vive um outro momento e precisa está preparado para isso, então ele acrescenta: *corpo que não é mais corpo, [...] virtualizado. [...] a gente não tem mais um local no espaço porque [...] virtualmente ocupa todos os espaços e pode estar em todos os lugares.*

Essa fala revela que a conversa acerca do ensino que utiliza o mundo virtual, como canal de comunicação ou espaço de ampliação do conhecimento, precisa ser aprofundado, há um campo teórico-filosófico que abarca as discussões acerca do *ciberespaço* e o conhecimento.

Manoel afirma que *nesse processo de trabalho na pandemia com o celular. A gente tem menino que tá [...] no celular, pegando o texto e aumentando com o dedo na tela, para poder copiar no caderno e isso é violento!* Ficou entendido que para esse momento de urgência, restavam poucas opções, mas essa fala do professor, cópia de

---

[25] No programa de televisão, Café Filosófico. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4Qj_M6bnE-Y. Acesso em: março de 2021.

texto do celular para o caderno, além da saúde oftalmológica do estudante e do cansaço natural da ação, revela uma prática pedagógica que não se adequa ao movimento tecnológico que é divulgado, interativo. Não posso usar a tecnologia para reproduzir a sala de aula do quadro e giz, estamos falando de recursos que promovem experiências diferentes. Retomamos aqui observações acerca da formação docente para desenvolver atividades nessa perspectiva e o acesso do estudante aos recursos tecnológicos que tornem isso possível.

Manoel traz um outro ponto, *[...] o que esse processo de informatização da educação não tem, [...] a mediação.* Essa observação, deixa claro que o professor se preocupa, com o ato de ensinar, e ele prossegue dizendo, é sobre *[...] o processo de ensinar o estudante a fabricar sentido, a estabelecer sentido com o que ele está fazendo. Já era difícil fazer na sala de aula; com o estudante em casa olhando para o computador, ele não vai fazer isso nunca.* O termo, sentido, abordado aqui por Manoel é traduzido por nós como, significado. Ele agrega um aspecto relevante, se em sala, sob orientação docente, o aluno resiste, imagina em casa, sozinho diante o computador. A preocupação não se resume ao ato de ensinar, mas ao resultado alcançado em função desse movimento e a qualidade da aprendizagem do estudante. O professor reafirma a sua crença: *Quem dá sentido para a educação são as práticas de sensibilização e sensibilidade. [...] Essa geração recebe um tablet antes de aprender a dizer oi. [...] Quem oferta sentido ao aprendizado é o processo de encantamento. Não são seis horas diante uma tela.* Aqui, temos em pauta o planejamento docente, o uso dos recursos de forma efetiva e uma reflexão sobre prática pedagógica que ultrapassa o período de pandemia, tendo em vista que a tecnologia atravessa as orientações didáticas e curriculares da legislação educacional em vigor.

Manoel, com suas falas, apresenta outras questões desafiadoras a prática, que são características desse período. Ele diz: *[...] tem professor que diz que fica até mais de meia noite respondendo aluno [...] porque ele tem que ser respondido em cima da hora no WhatsApp não importa o que está acontecendo na minha vida?* Esse tempo de urgência, gera sentidos acerca do trabalho, do estudante, do processo. *[...] A mentalidade que está por trás disso, é um sentimento de culpa. [...] Há um sequestro da subjetividade humana do professor nesse processo e é por isso que tanto professor adoece, são todos os tipos de síndromes, eu sofro com a ansiedade [...]. Eu luto.*

Manoel traz nessa fala aspectos subjetivos do professor — o sentimento de culpa — e como resposta a esse sentimento, sente-se por vezes acuado, na busca por resolver os problemas de forma imediata, faz uso do seu tempo para demandas de trabalho, importa ressaltar, que a mensagem chega fora do horário, porque o aplicativo utilizado pelos professores, é o de uso pessoal em aparelho particular, temos aqui uma relação estabelecida com a precarização do trabalho docente.

Ainda sobre isso, mas com abertura para uma temática muito importante, ele diz: *a saúde mental da gente é levada a pagode. [...] isolado [...] tenho que ficar de sobressalto, independente do que tá acontecendo na minha vida, para o aluno [...]*, e sinaliza, *sempre que a gente coloca esses problemas, [...] a gente ouve é que é muito difícil, [...] mandam uma palestra motivacional, mandam uma pregação religiosa, e pronto, [...]*. O professor narra uma condição, que ultrapassa a questão dos desafios, da precarização do trabalho, há revelado por essa fala, um problema de saúde importante que nasce no contexto de trabalho e, quando informa o problema, em uma busca por suporte profissional para lidar com o mote, a situação é tratada como se a resolução fosse simplória. Sem qualificar e se preocupar com as bases que geram e alimentam o problema.

Diante de tantos desafios apresentados pelos professores, é que a pauta das reuniões profissionais em educação tem sido composta por discussões sobre a prática pedagógica escolar no mundo após a pandemia. Está evidente, por intermédio das narrativas dos informantes, que o conhecimento partilhado entre os pares, apoia-se também, na experiência para lidar com os desafios e dificuldades pertinentes à aprendizagem dos estudantes. Nesse viés, o sentido revelado com as experiências relatadas robustece o fato de que as experiências abarcam um processo formativo, que gera aprendizado em ocasiões diferentes na trajetória de vida, de modo que a relação vivenciada nesse processo de interação social, vai construindo sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu não sei se você lembra de Sai de Baixo? E o Caco fazia uma piada da professorinha, com o toco de giz na mão e aí vinha uma voz: "Salve a professorinha" e era o coro da plateia que dizia isso. Eu não acredito na professorinha, eu não quero ser a professorinha, eu não aceito ser a professorinha. E isto gera um cansaço enorme em mim. Porque ela se sacrifica pelo aluno e fica feliz com o aluno fazendo as coisas, mas ela não resolve nada, porque toda responsabilidade do mundo é jogada nas costas dela e enquanto estiverem nas costas dela, as coisas não se resolverão.

Manoel, 2021.

Cientes da conjuntura política atual, das condições materiais para o trabalho docente, do lugar da valorização e do reconhecimento profissional no contexto social e econômico, além de conscientes da função social desse ofício, entendemos por meio desse trabalho — desenvolvido em tempos de pandemia e de reinvenção dos modelos de escola que conhecemos até então — que o(as) professor(as) acreditam que todo indivíduo aprende, por isso, seguem atentos à sua prática pedagógica. Eles promovem intencionalmente ações que contribuem para o desenvolvimento humano e para a transformação social. Também reconhecem que labutam com gente e com o conhecimento em relação com um mundo real, diverso e subjetivo, por isso, insistem em (re)existir.

A última seção dessa dissertação expôs considerações a respeito deste trabalho, que teve como objetivo compreender sentidos de práticas pedagógicas atribuídos por professoras dos anos finais do ensino fundamental. A pesquisa teve como alicerce teórico-metodológico a Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz, sustentada nos conceitos de motivação, experiência e sentido. Seguindo essa perspectiva, foi possível conhecer os sentidos, sobre práticas pedagógicas, atribuídos

por professoras dos anos finais do ensino fundamental, bem como contextualizar os sentidos atribuídos os relacionando aos textos prescritivos governamentais, ao estado da arte e à literatura sobre o tema, na escola, campo de pesquisa.

Ao longo da investigação, apreendemos que os sentidos atribuídos envolvem a motivação inicial para a trajetória profissional, antes mesmo de dar início à carreira docente, por isso, essa compreensão requer considerar as experiências no percurso e sua constituição no contexto da formação, por meio das relações intersubjetivas.

Dessa maneira, a motivação inicial, explícita no discurso dos informantes, nesse trabalho, sinaliza a relação com o outro em espaços formativos, como uma das razões que sustentam a escolha e alimenta a memória afetiva que acredita em mudança, perspectiva, realização de sonhos, admiração pela profissão, o que permite, experiencialmente, tornarem-se professoras (es).

A vontade de fazer uma carreira, a brincadeira em imitar a professora, a opção em meio à ausência de oportunidades, a intenção de contribuir na transformação de pessoas, todos esses elementos confirmam que a motivação inicial em ser professor(a) é despertada em determinado momento da vida como uma inclinação individual para exercer o ofício. Não obstante, a análise que realizamos nos permite compreender que o sentido se apresenta, na relação com o outro no próprio contato com o mundo. Desse modo, as experiências vividas cooperam para a constituição da lembrança e concretiza o ser professor(a), e confirma, o desejo é inerente à experiência de vida nas relações que se estabelece com o outro no mundo.

Isso nos leva a entender que, no decorrer das experiências vividas, há um caminho de aprendizados que escoltam a formação do indivíduo, seja na esfera acadêmica, pessoal, no exercício profissional, na prática pedagógica desenvolvida na relação com os estudantes, com os colegas de trabalho, ou mesmo com a equipe pedagógica.

Nessa pesquisa, os informantes ressaltam que a prática pedagógica se desenvolve em função da experiência na sala de aula, isto é, ao lidar com o estudante, aprende-se com ele no ambiente escolar. Conforme ressaltam os entrevistados, o professor é atravessado pela experiência compartilhada, que procura e encontra amparo para lidar com os desafios próprios da prática. Nesse lugar, o sentido que se confirma da experiência formativa robustece que essa é acompanhada por um aprendizado constante em momentos diversos da trajetória vivida, sendo as relações

que se estabelecem, diante dessa experiência, um fator fundante nessa interação social para a construção de sentidos.

Diante dos aspectos apresentados, entendemos como a motivação inicial na formação e as experiências de vida influenciam no modo do professor pensar a prática pedagógica que desenvolve e acredita. Essa motivação também interfere na maneira como caracteriza os significados em torno da educação e da escola, por conseguinte, como concebe currículo e conhecimento escolar. Esses fatores traduzem a amplitude de sentidos no espaço-tempo escolar, como a singularidade de cada professor(a) informante dessa pesquisa.

No texto, durante a análise dos dados, ao apresentarmos os sentidos referentes à educação, ao conhecimento escolar, à escola e ao currículo, apreendemos que há uma inquietação no discurso das professoras que diz respeito à formação do estudante e, nomeadamente, ao processo de ensino e aprendizagem, haja vista que a escola, campo da pesquisa, recebe adolescentes de bairros marginalizados. Dessa maneira, compreender sentidos atribuídos pelos professores à educação e à escola solicita elencar os princípios que entendem orientar a prática pedagógica nessa instituição.

O sentido de educação que reverbera nas falas dos entrevistados parte da educação escolar como formação, instrução e possibilidade de transformação. De tal modo, a educação escolar é vista como o alicerce dessa formação que vai cooperar com uma formação para a vida, logo, um processo constituído por meio das relações entre escola, família e outros contextos do mundo da vida. A escola, nessa perspectiva, começa a ser vista como um ambiente para partilhar conhecimento, onde há interação entre o aprendizado e o ensino. Em síntese, intenciona alcançar a formação intelectual e social do indivíduo, de modo a contribuir efetivamente para uma construção social, política e econômica que transforme o modo de vida deles.

Diante disso, as professoras entrevistadas defendem que o espaço escolar necessita ser aparelhado e disposto de forma a atender às necessidades alusivas aos princípios educativos de formação e de instrução do estudante, com o objetivo de contribuir expressivamente para o desenvolvimento escolar. Importa ressaltar acerca do sentido de educação e de escola, cujo entendimento traduz os discursos das professoras e do professor. Nesse sentido, há uma preocupação sobre o desenvolvimento escolar dos estudantes, quando e como aprendem, o que possibilita afirmar que esses professores compreendem a escola como um caminho apropriado

para agenciar um trabalho pedagógico diligente, frente à realidade em que estes estudantes se encontram — especialmente no que diz respeito à inclusão social, ao fato de se sentir participante, percebido e com expectativa.

Trata-se, assim, da ciência de um espaço coletivo para troca de conhecimento e que deveria contar com a participação da comunidade escolar para assegurar o direito de aprender ao estudante. A escola, nesse caso, é apresentada com uma disposição organizativa flexível e necessária, um sistema aberto que pode refletir sobre suas ações, além de ser capaz de refazer caminhos.

Na análise dos discursos, entendemos que conhecimento escolar está relacionado ao currículo prescrito, por conseguinte, o currículo é guiado e estruturado pela legislação educacional vigente para o Ensino Fundamental Anos Finais, como também, pela estrutura regulatória do planejamento escolar. Todavia, há entre o(as) professor(as) um cuidado atento referente à transmissão do conhecimento e à maneira como trabalha o currículo, uma vez que destacam, em suas falas, a importância da contextualização com a realidade, ou mesmo da aplicabilidade desse conhecimento na vida social.

Por isso, avaliam a indispensabilidade de que haja um diálogo entre professor e aluno que consente a interação do conhecimento científico e do conhecimento entendido como senso comum. Assim, o sentido que se revela indica a intencionalidade do planejamento e das ações docente ao considerar a realidade da escola, com base no que espera o estudante e em sua bagagem cultural.

O currículo, nesta apreciação, caracteriza-se como um guia organizativo para o desenrolar do trabalho pedagógico, reconhece-se, portanto, que há uma tensão entre o currículo estabelecido que define o conteúdo a ser ensinado, isso comprova a estrutura política e administrativa que intervêm e direciona a instituição. Assim, o sentido de currículo explana uma perspectiva tradicional ao apresentar esse processo com o desígnio de guiar o fazer docente, reduzindo-o à transmissão do conteúdo proposto. Por outro lado, expressa uma perspectiva crítica, pois entende que o conhecimento escolar necessita partir da interação entre o ensinar e o aprender, com isso considera o estudante um participante do processo.

Dessa maneira, o sentido entre currículo e conhecimento escolar apresenta um olhar que avalia a importância de articular a perspectiva curricular, o conhecimento científico e o conhecimento do estudante como um processo de contextualização do aprendizado. Portanto, vemos a importância de se perceber o currículo de maneira

real e dinâmica, que carece de adequações, ajustes, inferências e reorganizações mediante o processo de ensino.

Por intermédio das falas, compreendemos que, embora tenham atribuído sentidos à educação, à escola, ao conhecimento escolar e ao currículo, está presente a singularidade e a individualidade de cada docente em sua prática pedagógica, o que evidencia uma relação entre o fazer e a identidade docente. Em sua ação, o professor opta pelo que melhor se adequa à sua turma e ao trabalho pedagógico que realiza na instituição.

Os sentidos concebidos à prática pedagógica, revelados nas falas, aproximam-se, distanciam-se e se entrecruzam, pois estão envolvidos por um todo que constitui tal prática, ao tempo que a concebe diante do campo teórico-metodológico, da legislação, do planejamento, do processo, da sensibilidade, dos valores e do resultado. Tais sentidos se desenvolvem por um coletivo que abarca o professor, o aluno, a gestão educacional, os outros professores, a família, assim como os funcionários do administrativo.

Ao desenvolver a prática pedagógica em sala de aula, o professor a observa, avalia e realiza ajustes quando entende necessário. Nesse ponto, vemos um cuidado e preocupação, no que diz respeito ao aprendizado do estudante. Percebe-se que, ao mesmo tempo em que reconhecem os desafios do trabalho, elas/ele, com convicção, deixam claro o valor e a importância da profissão para os indivíduos e a sociedade.

Há, aqui, um ponto a ser destacado sobre a necessidade de compreender a prática pedagógica das professoras e do professor em face dos sentidos que atribuem, pois eles se constituem nas práticas de ensino que desenvolve, nas relações pedagógicas que estabelece. Esse processo revela expectativas, desejos, conflitos, dificuldades e estratégias, bem como os atributos desse ambiente escolar em que o(as) professor(as) dos anos finais do Ensino Fundamental atua.

Quando realizamos, nesse trabalho, a análise acerca da legislação educacional vigente para o Ensino Fundamental Anos Finais, documentos que norteiam a ação pedagógica nesse segmento, assinalamos como estão descritas as orientações, princípios e normas a serem seguidos. Um desses pontos ligados à aprendizagem, objetiva atender às necessidades dos alunos, independente do contexto. Esse sentido está presente nas falas dos professores, como preocupação explícita para a prática pedagógica — compreender como chegar no estudante de modo significativo, entender como aprendem. Além disso, os professores defendem o planejamento

como atividade fundamental para identificar os caminhos e traçar e as estratégias a serem adotadas.

Em alguns momentos dos documentos, no caso da BNCC, no seu princípio geral, os professores são tratados como executores, do que fazer, quando fazer e porque fazer como prescrição. Assim, ele precisa adaptar a sua prática de forma a atender à regulamentação, de modo simplista e sem reflexão, como um dado. Em relação aos professores que entrevistamos, sentimos que elas/ele entendem a função intelectual do docente e não pretendem abrir mão disso, conhecem os processos, participam deles, questionam e produzem, apesar da legislação, das condições materiais de trabalho, de como são percebidos socialmente e de como recebem os estudantes.

Por isso, antes de desenvolver essa pesquisa, realizamos um levantamento das pesquisas sobre o tema, na perspectiva dos professores, para apresentar como são realizadas as pesquisas em torno dessa temática, como a visão científica tem abordado o assunto, tendo em vista a urgência para se pensar a prática pedagógica. Além de apresentar a análise desse tema do ponto de vista da legislação para entender como a prática pedagógica é descrita nesses documentos. Assim, elencamos os debates sobre a prática pedagógica nos anais da ANPED, do EPEN e nos registros da BBDT, com base nesse levantamento, percebemos como é raro abordar a prática pedagógica nos anos finais do Ensino Fundamental.

Consideramos relevante acadêmica e socialmente investigar os sentidos que o(as) professor(as) atribuem à prática pedagógica — como realizado nessa pesquisa dissertativa — especialmente por compreender que tais sentidos se estruturam e estão atravessados pelas experiências do professor no mundo da vida. Nesse sentido, a prática pedagógica passa a ser compreendida para além dos elementos vinculados à formação docente ou da prática social que exerce por meio dela.

Reflete-se, portanto, a intenção enquanto essa prática se materializa, demonstrando a relação vivida no dia a dia da escola, a qual está envolta por uma intersubjetividade que motiva, ampara e fundamenta a prática, por conseguinte, deriva em uma confluência de significados acerca da realidade. Entender o que representam estas experiências vivenciadas pelas(os) professoras(es), por meio do olhar reflexivo, permitem-nos abarcar o conhecimento que o sujeito constitui em sua intersubjetividade, o que se dá quando há interação com o outro.

O desenvolvimento da prática pedagógica — como vimos ao longo desse texto — perpassa as formações, os conhecimentos, os valores e as crenças experienciadas pelo professor, o que aclara sua característica intersubjetiva e marca aspectos fundantes que descrevem a prática pedagógica. Além disso, revelam aproximações e diferenças dessa ação no enfrentamento dos desafios diários, nas relações que ocorrem no ambiente escolar, nas dificuldades derivadas do processo, nos conflitos, além das estratégias de caráter coletivo. Uma ação que, de acordo com a pesquisa, evidenciou que há uma constante troca de experiência, além da valorização do conhecimento e da experiência do outro.

Ao regressar o olhar com atitude retrospectiva e reflexiva às experiências de outrora, que se compuseram significativas, os informantes da pesquisa demonstraram que a realidade social tem sentidos para quem a vive, por isso, sentem-se confortáveis em expressar o seu entendimento sobre a realidade que os circundam. A fenomenologia, inspirada em Schutz, não interroga essa interpretação, mas intenciona compreender os seus sentidos.

Nessa perspectiva, entendemos que essa pesquisa — intitulada Práticas Pedagógicas nos Anos Finais do Ensino Fundamental: sentidos de professoras — contribui para se pensar e trazer para o espaço acadêmico uma análise à compreensão do professor sobre sua prática e lugar, no campo do registro escrito e publicado e à prática que desenvolvem. Importa pautar em nossas discussões acadêmicas os desafios imprevisíveis, mas reais, como o que temos vivido na atualidade. Desse modo, pensar um outro modelo de escola enquanto se pratica, ou ainda, pensar na estrutura educacional do mundo pós-pandemia do Covid-19. Diante dos novos dados e feitos, cabe considerar o que diz o campo de pesquisa e os professores, de que é fundamental compreender e lidar com a realidade a que fomos expostos, isto é, de se relacionar com significado, mesmo estando isolados.

Fica claro, afinal, que por meio das relações há uma rede de sentidos. Desse modo, ousamos dizer que a pesquisa movimenta um ineditismo, no que se refere à análise da prática pedagógica dos anos finais do ensino fundamental, em face dos sentidos sustentados pela fenomenologia sociológica de Alfred Schutz. Ela se alarga a outras possibilidades de análise, ao sinalizar a probabilidade de desdobrar a investigação pelo reconhecimento de novas estratégias de práticas, expandindo para a observação dessa prática pedagógica, com perspectivas em contribuir, de modo relevante, para os estudos em prática pedagógica no mundo pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. *In:* ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

ALENCAR, José. **Ao Correr da Pena**. 1874. Disponível em https://books.google.com.br/. Acesso em: março de 2021.

ALVES, Nilda (organizadora); Elizabeth Macedo; Inês Barbosa de Oliveira; Luiz Carlos Manhães. **Criar currículo no cotidiano**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

AMADO, João, (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. Procedimentos de análise de dados. *In:* AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma; VAZ-REBELO, Piedade. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. *In:* AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

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

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da Ciência:** Filosofia e Prática da Pesquisa. 2ª Edição. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2016.

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia. Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Coleção Recensões LusoSofia – Lisboa: Editorial Vega, 2009.

BRASIL. **Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE N.º 27 de 25 de março de 2020**, Salvador, BA, 2020.

BRASIL. **Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE N.º 37 de 18 de maio de 2020**, Salvador, BA, 2020.

BRASIL. **Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE N.º 50 de 9 de novembro de 2020**, Salvador, BA, 2020.

BRASIL. 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.

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.

BRASIL. EDU Fundação Lemann. Censo. **Taxas de Rendimento** (2018): Reprovação ou Abandono. QEdu, 2018. Disponível em: https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento. Acesso em 07/11/2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06/02/2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.274%2C%20DE%206%20DE%20FEVEREIRO%20DE%202006.&text=Altera%20a%20reda%C3%A7%C3%A3o%20dos%20arts,(seis)%20anos%20de%20idade. Acesso em: março de 2021.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jun. de 2019.

BRASIL. Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 08 Jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: março de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Secretaria Geral. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, Brasília, DF, 2020.**

BRASIL. Todos pela Educação. **Anuário Brasileiro de Educação**: 2019. Editora Moderna, 2019. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em Março de 2020.

CAMPOS, H. de. **Deus e o diabo no fausto de Goethe.** São Paulo: Perspectiva, 2018.

CAPALBO, Creusa. **A Subjetividade em Alfred Schutz**. Veritas, Porto Alegre, 2000. Disponível em revistaseletronicas.pucrs.br . Acesso em 13.03.2021

CHAUÍ, M. **Espaço, tempo e o mundo virtual**. Café Filosófico. São Paulo, TV Cultura, 2 de setembro de 2010. Programa de TV. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=4Qj_M6bnE-Y . Acesso em 15 fev. 2021.

CRUSOÉ, N. M. C.; MOREIRA, N. R.; PINA, M. C. D. Definições de Prática Educativa em diferentes perspectivas educacionais. *In:* **Linguagens, Educação e Sociedade:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 19, n. 31 (2014) – Teresina: EDUFPI, 2014 – 364p.

CRUSOÉ, Nilma Margarida Castro. **Prática Pedagógica Interdisciplinar na Escola Fundamental:** Sentidos atribuídos pelas professoras. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2010. 173f.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro Crusoé; SANTOS, Edmilson Menezes. Fenomenologia sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa**. Rev. Tempos Espaços Educ.** v.13, n. 32, e-13274, jan./dez, 2020.

CRUSOÉ. Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola:** sentidos atribuídos pelas professoras. 1. Ed Curitiba, PR: CRV, 2014.

CURY, C. R. J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum curricular:** Dilemas e Perspectivas, 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DA CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues; LOPES, Alice Casimiro. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017. Disponível em http://abrapecnet.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2018/05/CunhaLopes2017.pdf . Acesso em 15/03/2021.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. *et al.* **Os esquecidos anos finais do ensino fundamental:** políticas públicas e a percepção de seus atores. Goiânia – GO, 6ª Reunião Nacional da ANPEd, 2018. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_3224_texto. Acessado 15 de dez. de 2018.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HAIDT, R. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-da-conquista.html? Acesso em 07/11/2020.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. [online]. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatísticas-da-educação-basica. Acesso em 07/11/2020.

JORNAL DA UNICAMP - Edição Web. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas** - Processo de construção da BNCC é marcado por divergências. Seg 04 dez 2017 - Especial. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam. Acesso em: 07/11/2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, Jose Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. Coleção questões da nossa época; v. 2). 13ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. XVII Endipe. Fortaleza, 2014.

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

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth Macedo. **Teorias de Currículo**. Apoio Faperj. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGNO AZEVEDO, Amailton. **Estética Negra e Periférica**: Filosofia, Arte E Cultura. *Rth* |, *22*(2), 36-51; 2019. Recuperado de https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/59887. Acesso em: 07/11/2020.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O planejamento de pesquisas qualitativas**. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa, v. 2, 2004.

MENEZES, Edmilson & CRUSOÉ, Nilma Margarida de. **Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz:** Contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/CIAIQ2019/issue/view/27. Acesso em 20 nov.2019. Acesso em: 20/11/2020.

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

MUYLAERT, Camila Junqueira; JÚNIOR, Vicente Sarubbi; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *In.:* **Rev. Esc. Enferm.** USP 2014; 48(Esp2):193-199. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf. Acesso em: Março de 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144 Set/Dez.2004.

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.

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

PINAR, William. **Estudos curriculares:** ensaios selecionados. Seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes & Elisabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

RODRIGUES, Andréa Gabriel F. **Educar para o lar, educar para a vida:** cultura escolar e modernidade educacional na Escola Doméstica de Natal (1914-1945). 2007. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio grande do Norte: Natal, 2007.

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

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

SILVA, Antonia Almeida. Ensino Fundamental de nove anos: ordenamento e contradições em escolas públicas e privadas na Bahia. **RBPAE**, v.29, n.3, p. 427-443, set/dez.- 2013a.

SILVA, Rogeria Novo da. **Quefazeres necessários à docência:** imperativos à formação permanente. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma Introdução às Teorias do Currículo. 3ª Edição. Editirora Autêntica, 2010.

SOARES, ERN. A distorção idade-série e a avaliação: relações. **Reunião nacional da ANPED**, v. 37, p. 1-18, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

UNICEF. **Trajetórias do sucesso escolar**. 2933307 – Vitória da Conquista: Redes de Ensino 2018. Disponível em: https://trajetoriaescolar.org.br/painel/municipio/2933307/2018/. Acesso em: Março de 2020.

VOGEL, Acedriana Vicente. **Bananeira não dá pêra**: e outras crônicas sobre educação. Curitiba, Editora Piá: 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.