



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



FLÁVIA VIANA SANTOS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-BNCC: SENTIDOS DE
PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA**

Vitória da Conquista – Bahia

Julho de 2023

FLÁVIA VIANA SANTOS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-BNCC: SENTIDOS DE
PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo *campus* Vitória da Conquista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusóe

Vitória da Conquista/BA

Julho de 2023

372.1 Santos, Flávia Viana
S235p Prática pedagógica no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental pós-BNCC: sentidos de professoras do município de Itapetinga. / Flávia Viana Santos. – Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2023.
78fl.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo *campus* Vitória da Conquista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação. Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Sob a orientação da Prof.^a D. Sc. Nilma Margarida de Castro Crusoé.

1. Alfabetização - Prática pedagógica - BNCC. 2. Ensino Fundamental – Alfabetização – Ensino e aprendizado. 3. Currículo – Prática docente - BNCC. I. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Crusoé, Nilma Margarida de Castro. III. Título.

CDD(21): 372.1

Catálogo na fonte:

Adalice Gustavo da Silva – CRB/5-535

Bibliotecária – UESB – Campus de Itapetinga-BA

Índice Sistemático para Desdobramento por Assunto:

1. Docência – Alfabetização - Prática pedagógica - BNCC

FLÁVIA VIANA SANTOS

**PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PÓS-BNCC: SENTIDOS DE
PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, ofertado pelo *campus* Vitória da Conquista da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em 28 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusóe
Orientadora e Presidenta

Profa. Dra. Eliana Márcia dos Santos Carvalho
UNEB

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira
UESB

Vitória da Conquista/BA
Setembro 2023

Dedico este trabalho às professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga-BA.

“Enquanto eu não chegar, aplica-te à
leitura, à exortação, ao ensino”.

(I Timóteo, 4:13)

AGRADECIMENTOS

Nesse período do mestrado, de muito estudo, esforço, angústias e mudanças, é necessário reconhecer a contribuição das pessoas que fazem parte desse processo por meio do agradecimento. Essa experiência está fundamentada nos laços de afeto e de compaixão que foram sendo constituídos ao longo dessa vivência, portanto o ato de agradecer nos permite expressar a nossa fé, gratidão e amor.

Início agradecendo a Deus pela sua grandeza de Pai e pela sua misericórdia. Obrigada Senhor por tudo! Sou grata a Nossa Senhora das Graças pela sua intercessão de Mãe junto ao seu filho, Jesus.

Gratidão a Deus pela magnífica oportunidade de ter como orientadora a Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusóe, um ser humano incrível e amável. Agradeço de coração a sua acolhida, orientação, dedicação e incentivo durante todo esse processo. Muito obrigada por não ter soltado a minha mão!

Gratidão às queridas Profa. Dra. Núbia Regina Moreira e Profa. Dra. Maria Eliete Santiago, pelo olhar afetuoso e pelas contribuições significativas para o desenvolvimento dessa pesquisa. Gratidão à Profa. Dra. Eliana Márcia dos Santos Carvalho pela disponibilidade e atenção. Muito obrigada por tudo!

Gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UESB que, por meio das aulas remotas, oportunizaram excelentes reflexões em torno do conhecimento científico.

Gratidão às queridas colegas e amigas Vitória Sena, Valéria de Almeida, Aleandra Jara, Raelma Carvalho, Iêda de Fátima, Ataíde Anjos, Calila Guimarães e Michele Sodré pelas orações, acolhimento, palavras de incentivo e torcida. Em especial, agradeço à colega de mestrado Emília Lima pela sua generosidade e incentivo.

Gratidão à psicóloga Juliana Moura pelo auxílio durante esse período. Enfim, sou grata pelo seu profissionalismo, paciência e comprometimento.

Gratidão ao meu pai João Viana dos Santos (*in memoriam*), homem simples que ensinou aos seus três filhos a importância da Educação e à minha mãe Irandes Viana Campos Santos pelas orações e cuidado. Gratidão ao irmão Fábio Viana que desde sempre é o meu grande incentivador e companheiro. Obrigada por ser o meu suporte!

Enfim, desejo expressar minha homenagem ao meu irmão gêmeo Flávio Viana que faleceu no início do Mestrado em decorrência do Covid. Conviver com esse luto e manter-me firme nesse processo de estudo e escrita foi muito difícil, mas era necessário continuar. Flávio

(do jeito dele) vibrava muito com as minhas conquistas e tenho absoluta certeza que não seria diferente agora. Saudades, meu irmão.

RESUMO

O objeto de investigação deste estudo são os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica no ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino do município de Itapetinga-BA, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre os nossos objetivos de pesquisa, elegemos como objetivo geral: Compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica no ciclo de alfabetização, dos anos iniciais do ensino fundamental, pós mudanças curriculares advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Arelado a isso, definimos enquanto objetivos específicos: conhecer os sentidos sobre prática pedagógica de professoras do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental pós-BNCC que atuam no município de Itapetinga/BA; caracterizar a prática pedagógica de professoras do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental pós-BNCC que atuam no município de Itapetinga/BA; e tencionar a produção curricular com base nos sentidos de professoras sobre a prática pedagógica. O referencial teórico-metodológico foi baseado na fenomenologia sociológica de Alfred Schütz (2012), com ênfase nas categorias temáticas: consciência e experiência. Ao cabo observamos que as professoras do ciclo da alfabetização demonstram ter consciência sobre o papel representado pelo currículo em suas práticas pedagógicas, contudo, após a reforma da BNCC, o currículo demonstrou ter retirado a autonomia docente em definir suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Alfabetização; BNCC; Currículo; Práticas Pedagógicas; Sentidos.

ABSTRACT

The object of investigation in this study are the teachers' senses attributed to the pedagogical practice in the cycle of literacy in municipal Elementary School in Itapetinga/BA after the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). About our research objectives, it was elected as a general objective: Understanding the senses attributed by the teachers to the pedagogical practice in the literacy cycle in Elementary School (Initial Years), after the curricular changes from the implementation of the National Common Curricular Base. Linked to this, it was defined as specific objectives: to know the senses about the pedagogical practice of teachers of the literacy cycle of Elementary School post-BNCC who work in the municipality of Itapetinga/BA; to characterize the pedagogical practice of teachers of the literacy cycle of Elementary School post-BNCC who work in the municipality of Itapetinga/BA; and to intend the curricular production based on the teachers' senses about the pedagogical practice. The theoretical-methodological referential was based on the sociological phenomenology of Alfred Schütz (2012), with emphasis on the thematic categories: consciousness and experience. In the end, it was observed that the teachers of the literacy cycle demonstrate awareness of the role played by the curriculum in their pedagogical practices, however, after the reform of the BNCC, the curriculum demonstrated to have removed teachers' autonomy in defining their pedagogical practices.

Keywords: Literacy. BNCC. Curriculum. Pedagogical practices. Senses.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização espacial do bairro Quintas do Morumbi em relação ao perímetro urbano da cidade de Itapetinga/BA	39
Figura 2 – Mapa conceitual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	60
Figura 3 – Representação da relação entre a BNCC e o planejamento pedagógico	68
Figura 4 – Glossário de termos técnicos presentes na BNCC e suas definições	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico sobre a produção científica acerca dos impactos da reforma curricular a partir da implantação da BNCC no processo de alfabetização de discentes da rede pública no Ensino Fundamental (Anos Iniciais)	18
Quadro 2 – Dados das participantes da pesquisa	41
Quadro 3 – Versões da BNCC publicada no site oficial do Ministério da Educação	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho de Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

SiELO.br – Scientific Electronic Library Online

TOPA – Programa Todos pela Alfabetização

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO	31
2.1 Metodologia	31
2.2 O perfil das participantes do estudo e o <i>lócus</i> de atuação	38
3. A CONSCIÊNCIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE A RELEVÂNCIA DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	43
3.1. Motivação inicial para ser professora e experiência formativa	43
4 A EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA DEFINIÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	52
4.1 Educação e Escola	52
4.2 Currículo e conhecimento escolar	55
4.3 Prática Pedagógica	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73
Apêndice 1 – Roteiro semiestrutura de entrevista	76

1. INTRODUÇÃO

O objeto de investigação deste estudo são os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Itapetinga-BA, após a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A educação básica no Brasil vem passando por diversas transformações. Uma das mais importantes, ocorrida nos últimos anos, foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem a intenção, em sua proposta, de dar mais autonomia ao aluno e prepará-lo para as demandas complexas da vida cotidiana (BRASIL, 2018). Se, por um lado, essas novas propostas trazidas pela BNCC propõem resolver os problemas no campo educacional que foram amplamente evidenciados e debatidos em pesquisas, buscando reformular práticas, por outro lado, elas podem trazer questões relevantes no que diz respeito à formação e à *práxis* do professor, uma vez que “[...] deposita nas políticas curriculares o crédito pelas mudanças” (FRANGELLA, 2020, p. 385), deixando o docente à margem de todo o processo.

A história da BNCC não é recente, visto que ela já foi referida pela Constituição de 1988, além de ter sido mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) como um dispositivo que deveria ser implementado para atingir a meta da “universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização” (MACEDO, 2015, p. 893). Em 2015, a Base foi lançada pelo MEC, em sua primeira versão, e, após debates mais acalorados, foram publicadas mais duas versões até ser aprovada a versão final, em 2017.

Nesta última publicação, uma das questões que mais chama a atenção é a mudança que altera o ciclo de alfabetização. Enquanto os programas anteriores, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ e o próprio Plano Nacional de Educação (PNE), postulavam que a criança deveria ser alfabetizada até o 3º ano do ensino fundamental, a BNCC altera essa conjuntura ao propor que o ciclo deve ser concluído ainda no 2º ano. Essa mudança, como se sabe, reflete diretamente na prática pedagógica

¹ O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa foi um programa criado pelo Ministério da Educação e em 2012 com o objetivo de assegurar um acordo entre a União, Estados e Municípios na garantia da alfabetização das crianças até o terceiro ano do ensino fundamental, oferecendo formação continuada aos professores e material didático para professores e alunos.

do professor, colocando em debate os desafios a serem enfrentados para se repensar a sua prática.

Algumas críticas vêm sendo feitas a respeito dessa mudança. Uma delas aponta que essa redução no tempo de alfabetização dificulta ainda mais o processo de apropriação do sistema alfabético e o letramento, o que pode acabar contribuindo para altos índices de fracasso escolar:

Diante desta perspectiva em alcançar a alfabetização e o letramento das crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental, apresentam-se dificuldades para o processo ensino aprendizagem, pois os alunos não aprendem em ritmos e processos iguais, cada criança aprende de acordo com suas possibilidades. É necessário um olhar mais atento sobre as mudanças relacionadas à alfabetização, para que não a torne uma etapa acelerada por interesses que não condizem com os contextos das escolas e com as possibilidades de aprendizagem das crianças (TEIXEIRA; MARTINS, 2019, p. 6).

Consequentemente essa aceleração do processo de alfabetização pode ocasionar na percepção de que a criança é meramente “um ser receptor de informação, deixando de lado a sua capacidade de produzir o seu próprio conhecimento” (TEIXEIRA; MARTINS, 2019, p. 6). Em uma outra ponta está o professor, que precisa se atualizar e buscar novas práticas pedagógicas para o atendimento do currículo e para sua implementação.

Partindo dessas considerações, o que têm nos inquietado e afetado diretamente enquanto pesquisadores(as) e profissionais da educação, definimos como problemática de investigação responder ao seguinte questionamento: Quais os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das mudanças curriculares advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular?

Conforme argumentamos para além de pensar em uma formação que se adeque às novas propostas do currículo, é preciso considerar as críticas feitas ao discurso que identificam o investimento na formação de professores e na sua reforma, apenas como consecução de políticas curriculares. Logo, é preciso pensar, em outra perspectiva, na prática educativa como algo que tem como intuito transformar vidas, formar sujeitos e cidadãos e construir um projeto de sociedade, isto é, como uma ação social dotada de sentidos, construído na relação indivíduo/sociedade e que, como tal, comporta valores, crenças e atitudes (CRUSOÉ, 2014), devendo eles serem considerados para a formação do currículo, e não o contrário.

O campo do conhecimento, especialmente no que se refere à pesquisa, não é restrito, desgastado ou esgotado com o término dela, pois sempre haverá algo a ser

discutido, analisado e exposto ou reexaminado. Logo, optamos em realizar o levantamento e a análise das produções científicas sobre o referido tema de pesquisa, por acreditamos que essas ações permitem aos pesquisadores estabelecerem um elo entre o conhecimento já construído e aquele que ainda não foi produzido.

Este exercício de busca e exame se restringiu às produções científicas acerca das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização, cujo recorte temporal compreendeu aos anos de 2017 e 2021, por considerarmos que foi durante esse ínterim que emergiu a implementação e a reestruturação curricular, à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entendida aqui como política pública educacional, de natureza curricular, voltada à Educação Básica Brasileira, mas que em seu bojo não comporta apenas diretrizes, conteúdos e metodologias de ensino, sendo também composta por ideologias e projetos políticos e sociais.

No que diz respeito às justificativas sociais para a escolha da temática, evidenciamos as mudanças que as reformas curriculares trouxeram para as dinâmicas escolares, para as condições de trabalho dos docentes que atuam na educação básica e para a formação pedagógica dos discentes que são atendidos pelos sistemas públicos e privados, com impactos de curto, médio e longo prazo em suas trajetórias de vida, pois, como afiançamos, especialmente, a partir de nossas orientações teóricas, ideológicas e políticas, a educação é um dispositivo – talvez o mais relevante – de formação social e de conformação do sujeito que integra a coletividade, logo, seu currículo, não se restringe apenas a reunião dos conteúdos e dos métodos de ensino e aprendizagem, sendo, acima de tudo, um projeto político de sociedade e de cidadania.

Partindo dessas premissas, investigar de modo crítico o currículo, as práticas pedagógicas, seu conjunto de conteúdos e metodologias, os entraves e os avanços obtidos no processo de ensino e aprendizagem, à dos marcos legais mais recentes. Logo, o presente estudo tornou relevante socialmente, na medida em que podemos analisar quais são os valores ideológicos que se encontram ali presentes, quais são as condições dadas aos profissionais da educação para sua consecução.

Por fim, mas não menos importante, precisamos apresentar quais são as justificativas acadêmicas desta investigação, pois, um tema só se torna significativo à academia se atender a um ou a mais de um dos seguintes elementos: inédito (quando a temática investigada nunca foi objeto de estudo de nenhuma produção acadêmica anterior, seja pelo desinteresse dos pesquisadores e estudiosos ou pelo seu surgimento recente); quando o tema já foi objeto de investigação, contudo, não abordou aspectos

específicos que compõe a sua totalidade enquanto um fenômeno social ou quando os estudos já existentes e de mesma natureza não circunscreveu ao mesmo recorte temporal ou geográfico); quando um novo empreendimento de pesquisa, sobre um tema já pesquisado, está em contradição aos resultados ou ao conjunto de saberes elaborados anteriormente, trazendo resultados diferentes dos que já foram obtidos em estudos similares ou de mesma natureza). Partindo desses elementos, argumentamos que nosso estudo é relevante academicamente, pois, ele busca preencher uma lacuna nos estudos sobre as reformas e os impactos na implantação da BNCC no processo de alfabetização de discentes do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da rede pública de educação do município de Itapetinga-BA, a partir do olhar docente com o intuito de compreender os sentidos atribuídos a sua prática pedagógica, uma vez que, mesmo existindo um volume considerável de estudos sobre essa temática, os trabalhos que localizamos e analisamos não contemplam o mesmo recorte temporal e geográfico aqui circunscrito, sendo, um tema que ainda não foi objeto de estudo mais detalhado.

Logo, este estudo poderá, e assim esperamos, servir de inspiração e de base de consulta, para a realização de novas investigações científicas, cujo escopo temático compreenda o mesmo objeto de análise ou lacunas deixadas nesta Dissertação.

Em nosso levantamento bibliográfico, localizamos diversos estudos dedicados a investigarem os impactos da implantação da BNCC nas dinâmicas escolares, nas condições de trabalho dos docentes e na vida formativa dos discentes, contudo, notamos a inexistência de estudos sobre o contexto itapetinguense, de modo que em nossa análise acerca do estado da arte, enfocamos em trabalhos produzidos recentemente, cujo cenário educacional se assemelha ao nosso, sendo, portanto, relevantes a este exame.

Em nosso arrolamento da produção científica, realizamos buscas em quatro repositórios digitais: No Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e na Plataforma SiELO.br – *Scientific Electronic Library Online*. Para esta busca elencamos os seguintes descritores: “Práticas pedagógicas BNCC”, “Práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização”, “Práticas pedagógicas no Ensino Fundamental BNCC” “Práticas pedagógicas e a BNCC”, “BNCC Itapetinga” e “Práticas pedagógicas BNCC Itapetinga”. Os resultados trouxeram uma vasta quantidade de trabalhos, totalizando em 112 estudos, entre eles dissertações, teses, trabalhos de conclusão de cursos de graduação e especialização, artigos científicos, capítulo de livro e coletâneas de

artigos reunidos em livros, portanto, foi necessário a seleção dessas produções, a partir da definição de dois critérios para a escolha ou exclusão: a) investigar o contexto educacional itapetinguense e/ou analisar as experiências docentes a partir das reformas curriculares implantadas pela BNCC no ciclo da alfabetização de discentes do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) na rede pública. Para esse processo foi preciso consultar três elementos dos trabalhos encontrados: o resumo, as palavras-chave e as considerações finais. Além disso, realizamos a busca por palavras nos arquivos que encontramos, a partir da função “Control+F” nos arquivos em formato PDF, resultando na seleção de 10 trabalhos, os quais encontram-se dispostos no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento bibliográfico sobre a produção científica acerca dos impactos da reforma curricular a partir da implantação da BNCC no processo de alfabetização de discentes da rede pública no Ensino Fundamental (Anos Iniciais):

BANCO DE DADOS	TIPO DE PRODUÇÃO	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	INSTITUIÇÃO/ LOCALIZAÇÃO
CAPE	Dissertação	A FABRICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO E O USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS: ROTINA, ATIVIDADES, PLANEJAMENTO E PRINCÍPIOS NORTEADORES	Edijane Pereira de Andrade	2017	UFPE/PE
CAPE	Dissertação	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CÁCERES-MT	Marilza Luiz Ferreira	2017	UNEMAT/MT
CAPE	Dissertação	AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DO LETRAMENTO NA COMPREENSÃO E NAS AÇÕES DOS PROFESSORES DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	Marcia Nagel Cristofolini	2017	UNIVILLE/SC

CAPEs	Dissertação	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS E O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS AÇÕES DA FORMAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	Nair Terezinha Gonzaga Rosa de Oliveira	2017	UFMS/MS
CAPEs	Dissertação	O PROGRAMA PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA-PNAIC-E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	Ruth Araújo da Cunha	2018	UFAM/AM
IBICT	Dissertação	PRÁTICA PEDAGÓGICA E COTIDIANO ESCOLAR: TECENDO CAMINHOS ENTRE DUAS PROFESSORAS	Adriana Andreia da Silva Stanciola	2018	UFV/MG
IBICT	Dissertação	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: COMO SE ENSINA LER E ESCREVER NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	Renata Rossi Fiorim Siqueira	2018	USP/SP
CAPEs	Dissertação	REFLEXOS DO PNAIC NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS NA REDE ESTADUAL EM BELÉM DO PARÁ	Josenilda Rita Teixeira Alves	2019	UEPA/PA
CAPEs	Dissertação	A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS DE PROFESSORAS	Tamara Ribeiro Lima	2019	UESB
CAPEs	Dissertação	ALFABETIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DISCENTE: O QUE DIZEM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	Wederson Paulo de Souza	2020	UCP/RJ

Fonte: Elaboração própria, (2022).

Conforme argumentamos anteriormente, observamos a inexistência de estudos sobre o contexto educacional itapetinguense, logo, os trabalhos selecionados atendiam ao segundo critério, a saber, tratar dos impactos da reforma curricular no processo de alfabetização de discentes da rede pública do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), em especial, aos resultados obtidos acerca dos sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das mudanças curriculares oriundas da implementação da BNCC, em vigor desde 2017. Os trabalhos selecionados nos subsidiaram na compreensão da reforma curricular, à luz da BNCC, enquanto um fenômeno social, cujas implicações afetam direta e indiretamente nas dinâmicas escolares, nas condições de trabalho dos docentes, na vida formativa dos discentes e nos projetos de sociedade e cidadania que estão contidos nos novos programas curriculares elaborados e postos em prática após a implantação da Base.

No quadro geral, os trabalhos selecionados apresentam pluralidade de temáticas, contudo, a ênfase dada recaiu sobre os desafios encontrados pelos docentes em adequar os temas e as metodologias às condições das unidades escolares onde atuam e às especificidades sociais e culturais dos públicos-alvo com os quais trabalham, sendo, portanto, a consecução dos programas curriculares à luz da BNCC um novo dilema à *práxis* docente e a realização de uma alfabetização que lhes seja satisfatória, tendo em vista o compromisso de muitos dos profissionais envolvidos nos estudos, na promoção e realização de uma educação transformadora, emancipatória, crítica e socioculturalmente referenciada.

No que se referem aos critérios que foram utilizamos, utilizamos como baliza a leitura das palavras-chave, dos resumos, das considerações finais e/ou conclusões, a fim de avaliarmos quais eram os estudos que mais se aproximavam de nossos anseios investigativos e que eventualmente viessem contribuir para as análises e expansão do referencial teórico-metodológico.

Em seu estudo Andrade (2017) investigou o uso de recursos didáticos na elaboração das práticas de ensino para a alfabetização de crianças, no período anterior à implantação da reforma trazida pela BNCC, tendo por base as concepções de mundo, em especial, sobre o papel da educação na conformação da sociedade e do sujeito de direito, a partir da experiência profissional de uma professora da Rede Municipal de Ensino da cidade de Recife/PE, que atuava em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Sua investigação relevou altos níveis de desempenho dos discentes atendidos, sobretudo, a partir dos índices de aprendizagem da leitura e da escrita, com a “intenção

de perceber como as professoras atuam como autoras de seu fazer pedagógico em meio ao uso de recursos didáticos” (ANDRADE, 2017, p. 41). Dentre os resultados obtidos, chegou-se à conclusão de que os métodos adotados na prática pedagógica da docente eram avessos aos preconizados no programa curricular da referida unidade, apontando para o protagonismo da educadora na seleção dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem, o que só era possível a partir da existência de um ambiente escolar onde a autonomia, a consciência e a experiência eram respeitados enquanto princípios básicos.

Logo, o fundamento teórico da pesquisa trouxe à tona as discussões sobre o ensino da leitura e da escrita na alfabetização, cujas bases teóricas na participante eram orientadas por referências como Ferreiro (1985), Ferreiro e Teberosky (1999) e Mortatti (2000) e Soares (2004), pesquisadores e teóricos que advogam em defesa da subversão dos programas curriculares e da autonomia docente em relação à escolha dos métodos de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização de crianças, à luz das especificidades locais e dos educandos. Assim, Andrade (2017) refletiu de que maneira se dava a construção da prática docente da professora, caracterizada por meio dos saberes construídos nas formações continuadas que realizou após a conclusão de sua formação profissional, apontando para a relevância desse tipo de formação para a melhoria da qualidade da alfabetização dos anos iniciais.

[...] entendemos que o processo de fabricação da prática pedagógica no cotidiano escolar tem implicações muito mais complexas do que aquelas que se apresentam, à primeira vista, de forma explícita. Pois, há todo um processo de construção e reconstrução dessas práticas, fruto de interesses, conflitos, diálogos e negociações tácitas que ocorrem a partir daquilo que é instituído oficialmente, enquanto estratégia, para ser executado no ambiente pedagógico pela professora e, de forma mais abrangente, pela escola. Além disso, as peculiaridades do fazer docente que caracterizam a prática pedagógica da professora e, muitas vezes, estabelecem-se enquanto táticas, constituem, efetivamente, o processo de fabricação da prática pedagógica no cotidiano, consequência de suas concepções de mundo, de suas relações sociopolíticas e de suas convivências socioculturais (ANDRADE, 2017, p. 58).

Ao analisar a prática pedagógica, com base em Tardif (2014) e Guimarães (2004), Andrade (2017) apontou que no âmbito da prática, os saberes pedagógicos oriundos da experiência formativa e profissional atrelados às táticas e aos dispositivos pedagógicos utilizados, foram essenciais para a realização de uma alfabetização satisfatória, mesmo que as ações estivessem em desacordo com o que estava prescrito no programa curricular, nas diretrizes da gestão e da coordenação pedagógica e na própria cultura educacional

que era hegemônica na referida unidade educacional. Em suma, Andrade (2017) defendeu que a construção da prática pedagógica dos professores se produz e reproduz diariamente, por meio de vários saberes que compõem o processo de profissionalização, logo, o resultado positivo só foi possível na medida em que a professora ressignificou o seu fazer didático, levando em consideração, em especial, as especificidades do público-alvo e da região onde atuava.

Sobre a relevância da formação profissional (inicial e continuada) nos processos de ensino e aprendizagem da educação pública, à luz dos princípios pedagógicos e disposições legais, particularmente, na modalidade de alfabetização de crianças no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), no momento anterior a implantação da reforma curricular preconizada pela BNCC, Ferreira (2017) demonstrou como a formação continuada implementada por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, influenciou de modo positivo nas práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras da Escola Estadual Frei Ambrósio, em Cáceres/MT. Em seu estudo, cuja orientação teórico-metodológica esteve alicerçada na abordagem crítico-dialética, a pesquisadora logrou por meio de uma investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, contando com um vasto repertório documental, dentre os quais estavam documentos oficiais, questionários, observações empíricas e dados obtidos por meio da realização de entrevistas, à luz das concepções sobre prática pedagógica postuladas por autores de referência como Freire (2011), Mészáros (2008), Sacristán (2000) e Tardif e Lessard (2014), compreender como as práticas pedagógicas das professoras que atuavam na alfabetização vinculavam-se às suas consciências sobre as funções social e cultural da escola. Entre as conclusões em que chegou Ferreira (2017) destacou que o currículo era encarado entre as profissionais enquanto um elo, responsável por ligar os princípios da educação e a formação, sendo, assim, de fundamental para validarem suas práticas pedagógicas. Diferente do que foi observado no estudo de Andrade (2017), para Ferreira (2017) o currículo assumiu um papel central da orientação das práticas pedagógicas das professoras do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), sendo por elas considerados um dispositivo importante na implantação e na adoção de seus métodos de ensino, na delimitação dos conteúdos, pois, segundo defenderam, era a partir dele que se buscava alcançar os projetos políticos e sociais.

Ferreira (2017) apontou que a melhoria das práticas pedagógicas adotadas exigia muito mais do que a elaboração de um bom material de orientação ou de um programa de formação continuada, tal como o adotado a partir do PNAIC, tendo sido necessário um

amplo processo de conscientização política dos profissionais que atuavam na unidade escolar acerca do protagonismo do currículo no processo de ensino e aprendizagem. Processo que foi capaz de mobilizar toda a comunidade escolar (gestores, coordenadores pedagógicos, docentes, discentes, pais e/ou responsáveis e membros da comunidade externa) na confecção e na implantação do programa curricular, resultado em altos índices de alfabetização entre os discentes, o que era considerado por parte das docentes enquanto avanços na promoção da qualidade da Educação Fundamental (Anos Iniciais).

Todavia, mesmo partindo da compreensão da consciência individual e coletiva das docentes e de suas experiências de ensino, Ferreira (2017) apontou como a formação continuada teve um papel importante nesse processo de engajamento dos profissionais com o programa curricular e como os saberes advindos dessa formação modificaram as práticas pedagógicas, fornecendo àquelas profissionais os embasamentos teóricos para a defesa do currículo enquanto um projeto político e social a ser perseguido e alcançado.

O trabalho de Cristofolini (2017) investigou os saberes dos professores do Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º do Ensino Fundamental) a respeito do conceito de letramento e se esses saberes se refletem em suas práticas pedagógicas. Assim, a autora buscou contrapor o prescrito ao praticado, a fim de apontar as confluências e contradições entre o programa curricular e os métodos de ensino adotados. A base teórica desse estudo permitiu refletir sobre a formação docente, por meio dos estudos de Mortatti (2008), Gatti (2008; 2009), Saviani (2009), Garcia (2015), Nóvoa (2011) e Marin (1995). Em suas considerações finais a autora revelou que as professoras procuravam desenvolver suas atividades baseadas nas perspectivas da alfabetização e do letramento, orientadas somente a partir de sua formação inicial, o que traziam resultados insatisfatórios e baixos indicadores de desenvolvimento da educação básica na unidade onde atuavam.

Desse modo, ao refletir sobre a práxis docente por intermédio de Nóvoa (2011), Tardif (2014) e Garcia (2015) ela apresentou que o professor tem o potencial de exercer o seu protagonismo em sua formação, pois o mesmo se encontra no chão da escola, o que o possibilita entender melhor no que se constitui o ensino, contudo, afiançou a necessidade da formação continuada enquanto atributo para a consecução de uma educação satisfatória e de qualidade, com impactos positivos nas trajetórias de vida e de formação dos educandos e para a satisfação dos educadores (CRISTOFOLINI, 2017). Assim sendo, advertiu que somente a experiência na docência não é suficiente para a promoção da melhoria da qualidade da educação básica, caso essa experiência não esteja

associada a uma formação profissional significativa e a observação das particularidades locais e do público-alvo.

Acerca das políticas públicas educacionais de qualificação profissional, Oliveira (2017) retrata o papel relevante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Corumbá/MS e seus impactos no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), demonstrando como a formação continuada dos professores, fornecida pelo PNAIC modificaram nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do 1º ano do Ensino Fundamental, cujos resultados foram observados a partir dos rendimentos obtidos nos indicadores da verificação do desenvolvimento da qualidade da educação. A autora destacou que a formação do PNAIC abriu um leque de possibilidades para os(as) docentes e com isso,

[...] cremos que a formação continuada é um dos caminhos para que o(a) professor(a) reflita que, sem uma teoria, não se pode realizar uma prática pedagógica transformadora, tampouco entender o desenvolvimento psíquico da criança e a dinâmica do ambiente social, criando espaços para concretizar as ações. Refletimos sobre a qualidade da educação no processo de humanização, que requer a articulação entre a teoria e a prática. Na educação das crianças pequenas, é vital o envolvimento de todos os sujeitos (OLIVEIRA, 2017, p. 108).

Assim sendo, a pesquisadora reafirmou a importância do PNAIC para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, pois segundo defendeu o referido programa provocou entre os profissionais da educação a expansão da consciência crítica sobre a função social da educação, além de promover reflexões consistentes acerca da prática pedagógica dos alfabetizadores(as), com o intuito de cumprirem o ciclo de alfabetização no que é estabelecido enquanto a “idade certa” e formarem cidadão, desde a mais tenra idade, que sejam sujeitos pensados e críticos sobre o mundo e as relações sociais que os rodeiam, especialmente, a partir dos contextos sociais onde encontram-se inseridos.

Nessa perspectiva, Cunha (2018) também investigou os avanços no processo de qualificação profissional e melhoria da qualidade da educação básica, a partir do Programa PNAIC e suas implicações no cenário nacional, sobretudo, no aumento dos indicadores da qualidade da educação, tendo como ponto de partida a formação continuada de professores alfabetizadores. É importante frisarmos que o interesse inicial pela pesquisa ocorreu devido as experiências profissionais com o ciclo de alfabetização, pois a autora atuou como formadora desse programa entre os anos 2013 a 2015. Para a autora a prática educativa é composta por conjunto de ações que estrutura um ambiente de aprendizagem com a inter-relação entre os aspectos teórico-práticos, logo, ela concluiu

que “as práticas pedagógicas estão relacionadas às concepções de aprendizagem [...]” (CUNHA, 2018, p. 44). Assim sendo, advogou que a prática pedagógica se constrói através de ações planejadas, sistemáticas e intencionais, tornando os saberes socialmente construídos. Nessa perspectiva, a autora entendeu que a prática pedagógica tem uma complexidade que vai além da prática docente devido ao seu caráter social, resultando em uma prática reflexiva.

Cunha (2018) destacou que a prática pedagógica está associada às concepções de aprendizagem e simultaneamente ela abordou sobre a prática pedagógica como algo que perpassa a prática docente, especialmente, devido seu caráter social. A autora pontuou que:

as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento estão associadas aos fundamentos das teorias de aprendizagem construtivistas e sócio-interacionistas. São mediadas por currículo, reformulações curriculares, pela ideia do sujeito aprendiz, consideram as condições cognitivas do aprendiz e enfatizam os aspectos democráticos, de diálogo e prática reflexiva (CUNHA, 2018, p. 45).

Em síntese, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e os resultados apontaram que as professoras alfabetizadoras entendem que a formação do PNAIC contribuiu satisfatoriamente para melhoria de suas práticas pedagógicas, considerando a possibilidade de organização do ambiente alfabetizador na sala de aula, sem desconsiderarem seu protagonismo na definição das estratégias didáticas de ensino e aprendizagem da sua ação pedagógica.

Em seu texto Stanciola (2018) investigou como os professores construíram sentidos de escola e de educação em meio às práticas que se atualizam no cotidiano da escola. Para isso, a pesquisa foi realizada numa classe de 1º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de entender as diferentes maneiras como as professoras alfabetizadoras praticam currículos no cotidiano de suas vivências profissionais, caracterizando e significam sua prática pedagógica, uma vez que a prática curricular se constrói amparada nos dispositivos didáticos disponíveis, entre eles, o currículo e o livro didático. Seu estudo apontou para a inadequação dos materiais às especificidades dos educandos, contudo, demonstrou como as práticas pedagógicas, adotadas à revelia dos dispositivos didáticos, permitiam aos profissionais em exercício, adaptarem os conteúdos e as metodologias à luz de suas concepções de mundo, de suas orientações filosóficas, políticas e sócias e por meios de suas experiências formativas e profissionais. Logo, advertiu sobre o papel que devemos dar aos dispositivos pedagógicos, suas limitações e ao papel central do educador

no processo de ensino e aprendizagem, cujo centralismo excede os limites preconizados pelos programas curriculares e materiais didáticos disponíveis.

Em torno do centralismo do profissional na educação na construção das estratégias de ensino, Siqueira (2018) elaborou uma investigação sobre a adoção das práticas pedagógicas nas classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, tendo em vista o contexto social de uma escola da rede pública estadual paulista, situada na cidade de São José dos Campos/SP. Em sua metodologia de pesquisa utilizou o estudo de caso com o foco nas práticas docentes dos professores dessa escola, tendo como recurso principal a observação interativa. A autora argumentou ser preciso “ampliar o conhecimento sobre a prática pode ser um poderoso aval para a recondução do ensino e de processos de formação docente” (SIQUEIRA, 2018, p. 54). Logo, afiançou que as práticas de ensino analisadas nesse estudo se dão na análise de suas próprias práticas ou de outros sujeitos, com a intenção de efetivar cada proposta didática, garantido boas situações de aprendizagem para os alunos, onde a formação docente desempenha um papel importante na conformação das estratégias que poderão ou não serem adotadas no enfrentamento dos dilemas encontrados na realidade escolar.

Em caminho semelhante Alves (2019) analisou as mudanças que a formação continuada promovida pelo PNAIC provocou na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, seu estudo fundamentou-se na contextualização do Programa e na prática pedagógica dos professores, tendo como parâmetro os documentos oficiais e as experiências relatadas pelos docentes que atuavam na referida modalidade. Conforme Alves (2018) observou, a prática não é algo solto e tampouco é exercida mecanicamente, mas é um conjunto de ações fundamentada no fazer docente no processo de ensino e aprendizagem, que se constrói na interação com outras experiências de outros sujeitos e na definição de seus anseios profissionais, cujas experiências formativas e profissional atuam de modo decisivo. Para tanto argumentou ser necessário vivenciar na prática os desafios da docência, pois,

A prática pedagógica dos professores nos anos iniciais é mais desafiadora por se constituir no alicerce de toda uma estrutura que se desenvolverá ao longo do processo educativo e se estenderá por toda a vida, ou seja, o professor alfabetizador precisa estar habilitado, ser criativo e competente na sua responsabilidade de formar sujeitos para atuarem nessa sociedade letrada. (ALVES, 2018, p. 83).

Segundo o seu estudo, a formativa preconizada pelo PNAIC se orienta a partir da noção de que a prática pedagógica é o princípio e meio para a elaborar e reelaborar constante dos projetos educativos, tendo como suporte o diálogo entre a teoria e a prática,

no sentido de ressignificá-las e dotá-las de valores políticos e sociais. Por fim, a autora conclui que a prática pedagógica envolve todas as ações e todos os sujeitos presentes no âmbito escolar e não se encerra no espaço da sala de aula, sendo orientadora das próprias jornadas formativas dos sujeitos por elas contempladas (ALVES, 2018).

De modo similar ao que objetivamos em nosso estudo, Lima (2019) em seu trabalho intitulado **A Prática Pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental** analisou os sentidos atribuídos à prática pedagógica, no 1º ano do Ensino Fundamental, pelas professoras através de uma abordagem qualitativa e fundamentada na Fenomenologia de Alfred Schutz. Lima (2019), por seu turno, desenvolveu uma investigação sobre os sentidos atribuídos à prática pedagógica no município de Vitória da Conquista/Bahia, tendo entrevistado três professoras em exercício no 1º ano do Ensino Fundamental. No seu estudo questionou, dentre outros aspectos, quais eram as motivações para a escolha da carreira docente e como as professoras avaliavam suas práticas pedagógicas. Em sua análise a autora destacou que:

[...] a influência familiar, materna e a relação com antigas professoras, por serem reveladoras da relação intersubjetiva como fator decisivo das escolhas profissionais. As experiências formativas descrevem a trajetória pessoal, acadêmica e profissional das professoras, cujos sentidos são construídos na relação com o contexto formativo e profissional (LIMA, 2019, p. 5).

A pesquisadora supracitada salientou ainda através da “[...] fenomenologia sociológica, as informações colhidas em campo, através da pesquisa, já vêm estruturadas, ou seja, interpretadas pelas professoras que vivenciam essa realidade e dela constroem suas motivações [...]” (LIMA, 2019, p. 44). Nessa perspectiva concluiu que o pensamento fenomenológico nos permitem entender como se dá a construção do conhecimento docente, cuja base é a intersubjetividade de suas ações e experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Portanto, afirmou existir uma singularidade nos sentidos atribuídos pelos profissionais às suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, mesmo sendo influenciadas na relação com outro em suas experiências formativas, a singularidade sustenta a subjetividade das escolhas realizadas ao longo da sua trajetória, tendo como base a relevância que é dada pelo sujeito. Contudo, os sentidos analisados se constroem na relação com o outro, o desejo de ingressar na carreira docente se manifesta na experiência de vida ligada à observação, admirada e no afeto, que em um dado momento se revela. Assim, os sentidos permanecem na essência do professor durante o exercício da sua profissão, fortalecendo o modo como aprende e desenvolve a prática pedagógica (LIMA, 2019, p. 58-59).

Lima (2019) pontuou que as experiências formativas adquiridas na trajetória pessoal e social do indivíduo constituem a sua base de formação e ao mesmo tempo essas experiências de vida potencializam o aprendizado. Assim sendo, “os sentidos sobre as experiências formativas revelam uma prática que está entrelaçada entre experiências pedagógicas que se consolidam de maneira fundamental para o aprendizado dos alunos” (LIMA, 2019, p. 62). Em suma, afirmou que a prática pedagógica se constitui na vivência de cada professor em suas relações intersubjetivas por meio das experiências e dos sentidos atribuídos, sendo essas concepções mutáveis e carregadas de intencionalidades, mesmo na reconstrução a *posteriori* de suas atuações no ambiente escolar.

No estudo de Souza (2020) sobre as experiências de docentes que atuavam na alfabetização em uma escola da rede pública municipal de Juiz de Fora/MG, cuja abordagem era de natureza qualitativa e exploratória, o autor demonstrou como determinadas práticas pedagógicas permitem a autonomia das crianças nesse processo de alfabetização. O embasamento teórico de seu estudo esteve fundamentado na pedagogia libertadora de Paulo Freire, permitindo ao pesquisador advogar em defesa da proposição de estratégias pedagógicas que permitam aos educandos agência e protagonismo em suas formações, possível somente a partir do momento em que os educadores adotem *práxis* “[...] pedagógicas que propiciem a autonomia discente nos direciona à autonomia docente” (SOUZA, 2020, p. 74). Portanto, a prática pedagógica é pensada como algo libertador e inovador, capaz de ampliar a autonomia do discente e conscientizar o docente sobre sua relevância nesse processo. De modo similar Giraldi (2017) reconheceu que as práticas pedagógicas de ensino, através das relações estabelecidas entre professor e aluno, devem ser orientadas a partir do respeito mútuo e pela adoção por parte dos educadores de metodologias que reconheçam os saberes prévios dos educandos, suas necessidades formativas e as especificidades dos contextos sociais em que se situam seu público-alvo, a fim de que os conteúdos e métodos privilegiados sejam historicamente referenciados e relevantes às trajetórias de vida dos sujeitos que integram a comunidade escolar, pois, como defendeu, a relação de ensino e aprendizagem é uma mão dupla onde se ensina ao mesmo tempo em que se aprende. Para a autora as práticas pedagógicas acontecem em uma conjuntura econômica, social e cultural onde estão entrelaçados o educador e o educando e é a partir da interação desses aspectos de que obtém uma educação integral.

No quadro geral considerados que os trabalhos aqui analisados, obtidos a partir da busca nos bancos de dados da CAPES, BDTD, IBICT e SiELO.br apresentam uma pluralidade de enfoque temáticos, contudo, apontam para a relevância da formação

continuada na melhoria da qualidade da educação básica, em especial, no ciclo de alfabetização de crianças que integram o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), haja vistas as mais diversas e recentes transformações no cenário educacional brasileira, sobretudo, a partir do aumento no número de discentes – trazido pela obrigatoriedade e universalização da educação básica – e pela mudança nos perfis do alunado – em especial pela inclusão social de sujeitos oriundos de grupos historicamente marginalizados e excluídos do sistema educacional. Além disso, observamos que os estudos trazem uma abordagem sobre a construção das práticas pedagógicas a partir das consciências individuais e das experiências formativas e profissionais dos docentes, sendo esses protagonistas na delimitação das estratégias pedagógicas adotadas no cotidiano escolar, mas não somente, à revelia do que é preconizado nos programas curriculares.

Contudo, é importante destacarmos as considerações tecidas por Lima (2019), de que os sentidos atribuídos à prática pedagógica pelas professoras no 1º ano do Ensino Fundamental não estão isentas das visões de mundo e das intencionalidades políticas e sociais dos educadores e os resultados a que chegou Souza (2020), ao abordar que a prática pedagógica numa perspectiva transformadora, tem a capacidade de garantir aos docentes autonomia e desse modo, empreender estratégias que estejam em consonância com a autonomia do aluno. Por fim, acreditamos que as análises dessas pesquisas nos permitiram compreender que a prática pedagógica consiste na relação entre teoria e prática, mas também no saber-fazer, obtido no cotidiano.

Assim sendo, a consciência e a experiência que o docente tem de suas práticas pedagógicas são elementos essenciais para a realização de uma educação significativa e capaz de promover entre seus educandos a apreensão de valores que os conduzam ao convívio harmônico no interior da coletividade onde se situa. Ademais, a educação referenciada na intersubjetividade permite que os processos de ensino e aprendizagem expandir a consciência crítica entre os alunos, independentemente de quais sejam as modalidades; a introjeção de valores democráticos, igualitários e emancipatórios; e, o conhecimento sobre os saberes locais e sua adaptação aos programas, planos, programas, atividades e matrizes curriculares.

Além disso, afiançamos que a adoção das práticas pedagógicas no processo de alfabetização de crianças do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), além de atender aos anseios pessoais e se basearem nas necessidades dos educandos e nas especificidades locais onde se situam as unidades educacionais, devem estar alicerçadas na observação das condições estruturais da escola e na capacidade técnico-pedagógica da equipe que

compõe o universo escolar. Uma vez que, o ensino e a aprendizagem não devem ser realizados de forma estanque, individualizada e descolada dos anseios, dos projetos pedagógicos e das diretrizes nas quais se organizam a educação ali ofertada, pois, como acreditamos, a educação, em especial, alfabetização infantil deve incluir toda a comunidade que integra a unidade educacional.

Sobre os nossos objetivos de pesquisa, elegemos como objetivo geral: compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica no ciclo de alfabetização, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir das mudanças curriculares advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular. Atrelado a isso, definimos enquanto objetivos específicos:

- Conhecer os sentidos sobre prática pedagógica de professoras do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental pós-BNCC que atuam no município de Itapetinga/BA;
- Caracterizar a prática pedagógica de professoras do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental pós-BNCC que atuam no município de Itapetinga/BA;
- Tencionar a produção curricular com base nos sentidos de professoras sobre a prática pedagógica.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção teve como objetivo primordial apresentar e discutir os princípios teóricos e metodológicos que norteiam a educação básica, a alfabetização infantil e as práticas educacionais dos agentes públicos. Ademais, caracterizamos os aspectos sociais do *locus* da pesquisa e o perfil das informantes do estudo utilizamos os instrumentos e procedimentos para análise de dados.

2.1 Metodologia

Enfatizamos que compreender os sentidos atribuídos pelas professoras às práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Itapetinga/BA exigiu algumas abordagens metodológicas que deveriam estar de acordo com a perspectiva teórica escolhida. Assim, optamos por uma investigação qualitativa, de natureza fenomenológica, com base em Alfred Schütz (2012) – propositor e pesquisador da fenomenologia sociológica – para quem as relações que se processam no seio de determinadas coletividades se constituem enquanto fenômenos, logo, imersos à consciência. Partindo dessa premissa, iniciamos nossa confecção dos dados da pesquisa, obtidos por meio de relação de entrevistas e, por fim, a sua interpretação crítica seguindo os ditames da análise de conteúdo.

Acerca da orientação teórico-metodológica aqui utilizada, advogamos que a investigação fundamentada na fenomenologia sociológica, de inspiração em Alfred Schütz (2012) buscou encontrar os significados subjetivos da conduta social, sendo esta considerada como prática dotada de consciência e de intencionalidade – concepção em que se ancora o currículo, pois, além de programa curricular, sua proposição e uso é carregado de intencionalidades, ideologias e projetos políticos, sociais e culturais. Assim, “Schütz (2012) toma como princípio que só é possível conhecer a experiência significativa dos sujeitos, via conhecimento da intencionalidade, movimento que somente à consciência compete fazê-lo” (CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p.3).

Em conformidade com esse pensamento, defendemos aqui que para a apreensão dos sentidos existentes nas práticas pedagógicas, utilizadas pelas educadoras em seu exercício profissional, podemos por meio da realização de entrevistas orientadas à

compreensão de suas ações de ensino e aprendizagem e experiências concretas nos espaços escolares onde atuam, analisarmos criticamente as intencionalidades, suas consciências e seus alinhamentos e adesões aos projetos políticos, sociais e culturais que se encontram atrelados aos programas curriculares que fazem uso, uma vez que a coleta de entrevista possibilita revelar as compreensões de mundo, as expectativas e o grau de consciência das entrevistadas sobre os fenômenos sociais em que se encontram imersas. Com base nesse princípio, foi possível, então, fazermos uma apreensão da dimensão subjetiva, nos possibilitando também apreendermos “a reflexão sobre o papel do pesquisador e do pesquisado na relação de pesquisa, tomando o campo empírico como campo de problematização” (CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p.14). Pois, como defendemos, não há prática pedagógica, nem mesmo empreendimento de pesquisa, que não estejam carregados de subjetividade, pois ela é parte constituinte da natureza humana, logo, presente em todas as suas ações, assim sendo, não existe ação neutra. Desse modo, explicitamos nossas intenções, ao afirmarmos que estivemos ao longo de todas as etapas aqui executadas, orientados pelos valores ideológicos da educação enquanto dispositivo político, capaz de alienar ou emancipar os sujeitos que estão envolvidos nesse processo, independente, de qual seja o papel por ele ocupado, tanto na condição de discente quanto de docente.

A noção de sentido estabelecida por Augé (1999 *apud* CRUSOÉ; MOREIRA; PINA, 2014) contempla esse tipo de abordagem, a saber, a educação crítica, emancipatória e autonomista, ao compreender as interações sociais enquanto imersas em jogos de poder, nos dispositivos curriculares e nas práticas docentes a existência de projetos políticos, sociais e culturais e nas relações do “eu” com o “outro”, a existência de hierarquias e forças assimétricas – onde o docente exerce, mesmo que involuntariamente e indiretamente, poder sobre os discentes e o currículo sobre os agentes sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, esse outro, sendo ele um sujeito que age a partir de suas necessidades e dentro de um lugar na estrutura de classe, ocupa sempre uma posição ambivalente:

Logo, refletir sobre o sentido do “outro” passa pelo estudo do modo como os sujeitos atendem às suas necessidades a partir do seu lugar na estrutura de classe e pelo modo como eles lidam com a alteridade (o si-mesmo e o outro) e com a identidade (o indivíduo e a coletividade). (CRUSOÉ; MOREIRA; PINA, 2014, p. 55)

Em sua obra Alfred Schütz (2012, p. 69) considerou que “dentro de cada consciência pessoal o pensamento é contínuo e mutável, e, como tal, é comparável a um

rio ou a uma torrente”, pois, ao longo dos diversos estágios da trajetória de vida de um sujeito, suas relações interpessoais e as experiências, os afetam de tal modo que sua consciência sofre alteração, podendo tanto adaptar sua visão de mundo quanto romper de modo total com suas antigas crenças e valores. Assim sendo, a consciência crítica deve ser vista enquanto processual, histórica e socialmente referenciada, tendo por base a atmosfera política, econômica, social e cultural, nas quais os sujeitos se encontram inseridos.

No que se refere a experiência profissional, conforme observou Alfred Schütz (2012) informou que ela baseada nas interações que se processam no tempo e no espaço, sendo que, virtualmente, a única unidade de tempo que conhecemos é o presente. Desse modo, para o pesquisador, a experiência é dada pelas interações que estabelecemos no agora, nas quais nos ancoramos nas recordações do passado e na projeção de um porvir. Acerca disso ele postulou que:

A estrutura de nossa experiência varia conforme nos rendemos à corrente da duração ou paramos para refletir sobre ela, tentando classifica-la em conceitos espaçotemporais. Podemos, por exemplo, experimentar o movimento como uma contínua e múltipla transformação – em outros termos, como um fenômeno de nossa vida interior; por outro lado, podemos conceber esse mesmo movimento como um evento divisível no espaço homogêneo. Neste último caso não apreendemos a essência desse movimento que é um contínuo vir a ser e deixar de existir. Ao contrário, apreendemos um movimento que já não é mais movimento, um movimento que já completou seu curso, em suma, não o movimento em si mesmo, mas apenas o espaço atravessado. (SCHÜTZ, 2012, p. 73).

De modo simplificado, o teórico defendeu a ideia de que a consciência é a compreensão que temos sobre as transformações dos valores ideológicos e de nossas crenças (visões de mundo), enquanto que a experiência é o processo de reconstrução mental das ações do passado, à luz da consciência que temos no presente. Neste processo, estão, também, implícitas nossa expectativa sobre o porvir, logo, é sempre no presente onde vivemos a duração, em outros termos, é no agora onde passado, presente e futuro se encontram, existindo virtualmente somente um único tempo – o presente – mesmo que ele se encontre fragmentado em três unidades de medida. Conforme concluíram Crusoé e Santos (2020, p. 4)

[...] o fenômeno é simplesmente aquilo que se oferece ao olhar intelectual, à observação pura, e a fenomenologia se apresenta como um estudo puramente descritivo dos fatos vivenciais do pensamento e do

conhecimento oriundo dessa observação. O fenomenólogo não procura, então, saber, como faz o lógico, sob quais condições um juízo é verdadeiro; ou como um sábio, que pergunta se é verdade que...; ou como o psicólogo que quer saber o que se passa efetivamente na consciência.

Foi partindo dessas considerações teórico-filosóficas que Alfred Schütz (2012) propôs o método da fenomenologia sociológica, segundo a qual, tanto a consciência quanto a experiência podem ser entendidas e analisadas enquanto fenômenos humanos, cujos fundamentos encontram-se estabelecidos na consciência lógica que os sujeitos encontram para explicar a realidade, os acontecimentos e suas personalidades; na interpretação subjetiva que damos aos eventos, as interações e as estruturas que nos rodeiam; e na adequação dos nossos valores e crenças com os valores e crenças que sejam compartilhados socialmente no seio das coletividades onde nos inserimos ou nas sociedades que nos são alheias.

Consoante a essa ideia, Schütz (*apud* LIMA, 2019) pontuou que as experiências dos sujeitos são essenciais para apreender as tipificações construídas por outros autores sociais e para uma compreensão mais aprofundada sobre as relações de poder que existem na sociedade e no campo da educação formação. Uma vez que são a partir das análises das experiências e da compreensão dos jogos de poder que conseguimos identificar objetos e estabelecer relações que organizam e imperam na sociedade. Sobre esses aspectos Lima (2019, p. 44) argumentou que:

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

Nesse contexto, mais do que apenas descrever práticas, cabe ao pesquisador refletir as interações sociais e acerca dos valores ideológicos existentes no campo da educação formal, nos programas curriculares, nas práticas pedagógicas e nos processos de ensino e aprendizagem, sendo possível, desse modo, “entender as estruturas internas do campo ao mesmo tempo em que se interrogar sobre os motivos que impulsionam os agentes a atuarem de determinadas maneiras” (CRUSOÉ; MOREIRA; PINA, 2014, p. 60). Depreendermos que as práticas pedagógicas resultam de um processo contínuo, cuja base é a formação profissional, mas que não se encerra nela, pois conta também com a

consciência e as experiências profissionais que reunimos ao longo de nossas trajetórias com o ensino.

Gil (2018) considerou que as pesquisas feitas a partir do enfoque fenomenológico, orientam suas intenções e garantem aos pesquisadores evidenciar aquilo que é dado (aparência) e revelar o que está oculto (essência), pois o que interessa é o modo como o conhecimento do mundo, em outros termos, aquilo que é sabido, se dá para cada pessoa em contextos sociais e a partir de lugares sociais específicos. Contudo, “[...] é necessário orientar-se ao que é dado diretamente à consciência, com a exclusão de tudo aquilo que pode modificá-la, como o subjetivo do pesquisador e o objetivo que não é dado realmente no fenômeno considerado” (GIL, 2018, p. 14). A consciência crítica, portanto, não é um aspecto imutável, sendo passível de ser constantemente modificada.

Para obter-se uma ideia de como as professoras dão sentido à sua prática pedagógica no ciclo de alfabetização, foi necessária uma orientação metodológica que nos permitiu um olhar atento às informantes da pesquisa e as suas intersubjetividades. Para além disso, “o objetivo essencial da fenomenologia social é determinar o que significam determinadas experiências vividas pelas pessoas e por quem as rodeia, a partir da descrição feita por elas mesmas” (AMADO, 2014, p. 82-83). Portanto, a fenomenologia sociológica compreende as vivências dos sujeitos e a relação face a face no mundo da vida, a partir da intersubjetividade com seus semelhantes e com base na maneira como compreendemos o outro enquanto único e dotado de individualidade, tal como estabeleceu Schütz (2012).

Com base nesse entendimento, é possível percebermos como “para Schütz, a intersubjetividade é a categoria central da análise fenomenológica, porque ela é um dado que fundamenta a existência humana no mundo” (MINAYO, 2014, p. 147). Na verdade, a fenomenologia sociológica preconiza os sentidos e os significados, compreendendo-os como sendo a base da experiência, pois há sempre uma consciência e uma intencionalidade, não sendo diferente nas práticas pedagógicas dos docente que atuam com a alfabetização de crianças, logo, os sentidos que são atribuídos pelos profissionais da educação às suas experiências concretas de ensino e aprendizagem, revelam a suas singularidades e suas intencionalidades na construção da sociedade e dos sujeitos.

Logo, para a fenomenologia o objeto de conhecimento não é o sujeito e tampouco o mundo, mas o que é vivido pelo sujeito no mundo (GIL, 2018). Em outros termos, a fenomenologia nos permite compreender com as práticas educacionais se modificam, a partir das experiências profissionais e da expansão da consciência crítica.

Nessa perspectiva, compreender os sentidos atribuídos pelas professoras à prática pedagógica desenvolvida por elas no ciclo de alfabetização, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pós mudanças curriculares advindas da implementação da Base Nacional Comum Curricular, requereu uma sensibilidade em deduzir os significados latentes e explícitos dos sentidos que são construídos com posicionamentos históricos, epistemológicos e sociais. Na fenomenologia sociológica as informações obtidas em campo por meio da pesquisa são construídas pelas professoras de acordo com suas vivências e motivações que perpassam tanto o conhecimento empírico como o científico. Assim sendo, o “significado é meramente uma operação de intencionalidade que, no entanto, só se torna visível a partir de um olhar reflexivo” (SCHUTZ, 2012, p. 76). Com base nisso depreendemos que os significados que atribuímos às práticas educacionais se orientam pelos dispositivos legais e pedagógicos que versam sobre a educação básica.

Com base em nossa orientação teórica que, a compreensão fenomenológica nos permitiu compreender como as professoras entendem e elaboram suas concepções sobre as práticas pedagógicas, a partir de suas experiências em sala de aula, segundo suas intersubjetividades. Esse fundamento teórico-metodológico foi fundamental no processo de dar voz aos atores educacionais que estão inseridos nos espaços escolares.

Como instrumento de produção de dados, foi utilizada a realização de entrevista e a posterior análise dos dados por meio da análise de conteúdo, método proposto por Laurence Bardin (1977), pois acreditamos que essa abordagem permitiu a coleta de informações, com vista à interpretação comparada das experiências docentes.

Como pontuou Amado (2014, p. 177), “a análise de conteúdo permite o confronto e comparação de várias narrativas, ao passo que a análise holística é mais pertinente quando nos debruçamos sobre um relato apenas e intencionalmente tomado em profundidade”. Desse modo, elegemos a análise de conteúdo como metodologia para coleta e tratamento dos dados, pois permite apreendermos o que foi coletado e ao mesmo tempo estabelecer inferências, à luz dos valores ideológicos dos pesquisadores.

Logo, a análise foi orientada pela perspectiva da análise de conteúdo de Bardin, segundo a qual a referida metodologia “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 45). Ainda segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser tanto uma análise dos significados como também pode ser uma análise dos significantes, uma vez que sua utilização se oportuniza a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção dos relatos e as realidades em questão, associando o que é substancial do contexto analisado com o que é

subjetivo no horizonte de representações dos sujeitos participantes, pois conforme defendeu “a análise de conteúdo, pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece”, garantindo aos pesquisadores confirmar e questionar o que se têm de real e de imaginativo nos relatos analisados (BARDIN, 1977, p. 165). Enfim, utilizamos a análise de conteúdo *a posteriori* para análise das entrevistas “por entendermos que o sentido é do outro e numa perspectiva fenomenológica-interpretativa, o campo empírico é um campo de problematização e não de verificação” (CRUSOÉ; SANTOS, 2020, p.11). Seguindo essas orientações, acreditamos que foi possível alcançarmos um refinamento da pesquisa, permitindo levantarmos dados relevantes sobre as práticas pedagógicas presentes na alfabetização das crianças do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) que são atendidas pela rede pública de educação no município de Itapetinga/BA.

A entrevista teve um caráter de interação e isso permitiu uma aproximação entre entrevistadora e entrevistadas, diminuindo as barreiras que impendem a identificação dos participantes com a relevância da pesquisa, garantindo, assim, respostas mais confiáveis. Contudo, sua análise não desprezou a interpretação dos conteúdos a partir das matizações, pois mesmo sendo seu conteúdo compreendido como parte subjetiva do universo mental das docentes, seus significados foram postos em xeque, a fim de subtrairmos daí os significantes, os valores ideológicos e os jogos de poder existentes em suas interações.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

Isso não significou que colocamos em suspeita dos conteúdos que obtivemos, mas que eles foram interpretados de modo crítico, à luz dos referenciais teórico-metodológicos e a partir das considerações tecidas pelos pesquisadores que estudam o currículo, a BNCC, o processo de ensino e aprendizagem e a educação pública brasileira. Segundo a fenomenologia, inúmeros sujeitos podem vivenciar a mesma experiência, contudo, o conhecimento motivado dessa vivência é específico, sendo assim, o conteúdo do

conhecimento gerado a partir da vivência é diferenciado e variado, estando sempre relacionado com a bagagem biográfica e reflexiva dos sujeitos (MINAYO, 2014). Logo, é necessário compreendermos os sentidos atribuídos por cada professora à sua prática pedagógica, tendo em vista os sentidos que são constituídos, a partir de suas experiências concretas, sem com isso desconsideramos suas trajetórias formativas, suas visões de mundo, seus valores ideológicos e seus lugares sociais.

Com base nisso, defendemos que a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados de uma pesquisa, cuja orientação é dada a compreensão das trajetórias, experiências e visões de mundo. Sendo assim, os diálogos foram orientados a partir de um roteiro semiestruturado de entrevista, a fim de oferecermos total liberdade às informantes, mas de modo a conduzirmos a coleta a partir de categorias norteadoras, o que nos permitiu cruzar os dados coletados ao mesmo tempo que facultou a análise de elementos específicos. Por fim, adotamos como unidade de sentido a frase e o parágrafo, por julgarmos ser importante a utilização do trecho completo.

A fim de encaminharmos a coleta de dados e coletar as informações que permitiram a construção desta pesquisa, estabelecemos um roteiro semiestruturado de entrevista, cujos relatos cedidos foram registrados a partir de dispositivo digital de armazenamento de áudio. No item seguinte apresentamos os perfis das colaboradoras que contribuíram para esta pesquisa.

2.2 O perfil das participantes do estudo e o *lócus* de atuação

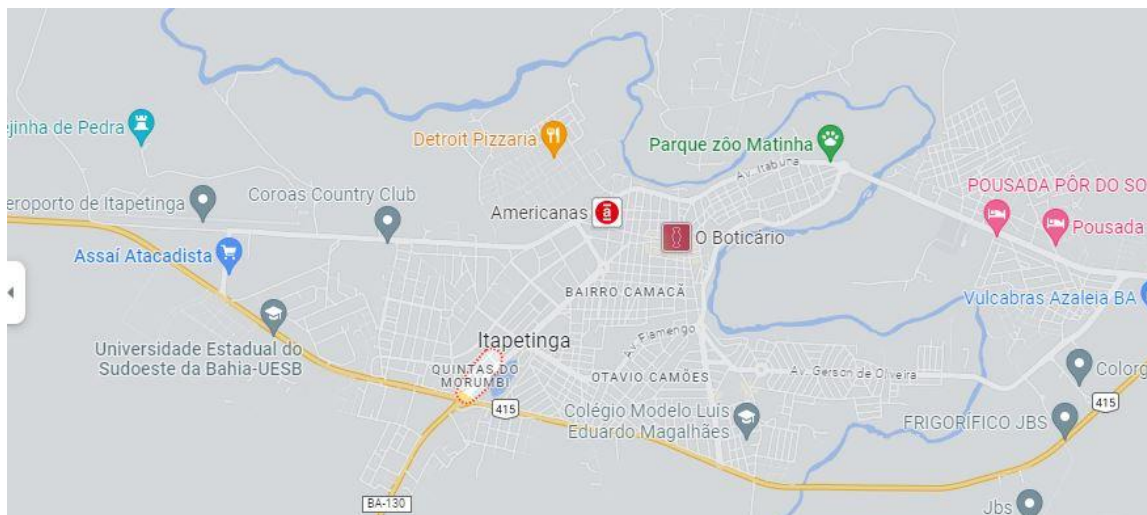
A coleta de dados para a presente pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do município de Itapetinga/BA, no dia 05 de dezembro de 2022, contando com a colaboração de duas professoras que atuam como alfabetizadoras no Ensino Fundamental (Anos Iniciais). O critério que selecionamos foram baseados na proximidade que tínhamos com essas profissionais, cujos convites foram prontamente aceitos.

Conforme consta no sítio oficial da Secretaria de Educação Municipal de Itapetinga, a rede de ensino possuía, no ano de 2022, um total de 44 escolas, sendo 37 na zona urbana e sete na zona rural, demonstrando não ter havido mudanças conforme apontou o levantamento do IBGE em 2021, além disso, a rede atendia um total de 11.097

discentes matriculados, integrantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

O âmbito escolar de atuação profissional das informantes é o Centro de Educação Infantil Professora Luiza Ferraz, instalado na Avenida das Palmeiras, s/nº, no bairro Quintas do Morumbi, situado às margens da BA-415, sendo considerado um bairro periférico, cuja ocupação se deu à margem do plano de desenvolvimento urbano municipal. Em seu estudo sobre a produção do espaço urbano itapetinguense a partir do jogo de poder e da concentração fundiária, Oliveira (2003) demonstrou com o surgimento e o desenvolvimento do referido bairro ocorreu a partir do empreendimento privado, realizado através do loteamento de uma área anteriormente destinada à criação pecuarista e que rapidamente passou a ser ocupada por moradores sem-teto, que subverteram a lógica da compra dos lotes e se instalaram na região, construindo habitações precárias e que não contavam com a infraestrutura e com os serviços essenciais, como, por exemplo, o afastamento das ruas, a disponibilidade de redes de água e esgoto e de energia elétrica. Na Figura 1 é possível vermos a localização do bairro em relação ao perímetro urbano da cidade de Itapetinga/BA.

Figura 1 – Localização espacial do bairro Quintas do Morumbi em relação ao perímetro urbano da cidade de Itapetinga/BA:



Fonte: Google Maps, 2023.

A referida unidade escolar foi construída em 2008, contudo, o início de seu funcionamento ocorreu somente no ano seguinte, a fim de atender à crescente demanda de crianças da Educação Infantil que residiam no bairro e nas regiões adjacentes, também

elas consideradas localidades periféricas. Em 2012 ocorreu a reestruturação da rede municipal de ensino e essa instituição passou também a atender ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais), na época considerada Ensino Fundamental I. A escola atende atualmente 330 educandos, desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental (Anos Iniciais), distribuídos no turno matutino e vespertino.

Cabe destacar que desde 2014 a unidade escolar estabeleceu uma parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), por meio do programa nacional PIBID, garantindo estágios supervisionados aos discentes do curso de Pedagogia e residência pedagógica aos concluintes do referido curso universitário. É importante frisarmos que essa escola tem o caráter de desenvolver suas atividades educativas pautada no esforço contínuo de inovação e na proposição de ações inclusivas à comunidade da região em que se encontra situada. Logo, a escolha dessa escola como campo de pesquisa se deu devido a sua importância para a comunidade a qual está inserida.

Dentre as etapas adotadas para a coleta dos dados, a primeira consistiu em solicitar junto à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia do município, a autorização para a entrevista das professoras que atuam na unidade escolar, mediante o envio de um ofício ao secretário da pasta, cuja autorização ocorreu de forma rápida e transparente. Em seguida entramos em contato com a equipe gestora e com a coordenação pedagógica em exercício na unidade escolar, onde apresentamos o projeto de pesquisa, tendo sido bem recepcionados e recebido o apoio no processo de abordagem dos profissionais que atuavam com o ensino. Em ambos os contatos apresentamos de modo detalhado quais eram as finalidades da investigação e quais seriam os usos que faríamos das informações coletadas, garantido, além do sigilo das participantes, o uso ético dos dados fornecidos, a partir da transcrição fiel das entrevistas.

As informantes da pesquisa foram professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), especialmente, no processo de alfabetização das crianças que integram a comunidade escolar. Essas professoras realizaram inicialmente o Magistério no Ensino Médio e posteriormente cursaram a Licenciatura de Pedagogia no Ensino Superior. A escolha dessas docentes como participantes desta pesquisa se deu a partir de suas atuações profissionais nos anos que se ocupam do ciclo de alfabetização.

No Quadro 2 apresentamos de modo detalhado os dados sobre o perfil das participantes.

Quadro 2 – Dados das participantes da pesquisa:

NOME	TEMPO DE PROFISSÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSORA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	FORMAÇÃO	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	SITUAÇÃO DA PESQUISA
Nísia	14 anos	05 anos	Magistério; Pedagogia	Servidora Efetiva	A entrevista foi realizada na sala da direção em 05/12/2022, dia de segunda-feira, pela manhã, tendo a duração de 30 min. A entrevista foi tranquila e sem interrupção. A professora foi gentil e demonstrou interesse em colaborar com a pesquisa.
Anália	27 anos	10 anos	Pedagogia	Prestadora de serviços temporários	A entrevista foi realizada na sala da direção em 05/12/2022, dia de segunda-feira, pela manhã, tendo a duração de 40 min. Tudo transcorreu tranquilamente e sem interrupção. A professora foi atenciosa e bastante solícita em contribuir com a pesquisa.

Fonte: Autoral, 2023.

Após a realização das entrevistas iniciamos o processo de transcrição dos dados coligidos. Durante essa etapa foi possível iniciarmos a interpretação individual dos relatos, contudo, foi após a confecção das transcrições que pudemos contrapor os relatos uns aos outros. A fim de garantirmos o sigilo, atribuímos nomes fictícios às participantes, escolhidos a partir de personalidades importantes do cenário educacional brasileiro, assim, entre as figuras históricas disponíveis selecionamos Nísia Floresta² (1810-1855) e Anália Franco³ (1853-1813). Inicialmente analisamos a transcrição da entrevista de Nísia

² Nísia Floresta é o pseudônimo de Dionísia Gonçalves Pinto (1810-1855), educadora, escritora e poetisa brasileira, nascida em Papari, na Província de Rio Grande do Norte, considerada uma das primeiras expoentes do feminismo brasileiro, por ter atuado ativamente na política e no jornalismo em defesa da educação das mulheres.

³ Amália Emília Franco Bastos nasceu em Resende/RJ e ao longo dos seus 62 anos de vida atuou como professora, jornalista, poetisa, escritora e filantropa, tendo participado diretamente na fundação de mais uma centena de instituições voltadas à inclusão social de pessoas marginalizadas, especialmente, de escolas,

Floresta e logo em seguida a entrevista de Anália Franco. Essa ação se deu de maneira criteriosa e fiel ao que as informantes relataram no material coletado, permitindo assim uma análise crítica do que foi dito, observando a entonação de voz das informantes e as suas pontuações, “preservando o princípio de construção da pesquisa em um processo de artesanato intelectual, mobilizando os dados, as questões e os objetivos de forma criativa na construção do objeto e na produção da teoria” (CRUSOÉ, 2014, p. 62). Em seguida, iniciamos uma leitura vertical dos dados, em busca de possíveis categorias e subcategorias, conforme preconizado no método de análise de conteúdo, a fim de que essas ações nos subsidiasse na escrita dos resultados, de modo a captarmos os significados e as significações presentes nos relatos coletados.

Em relação ao tempo de serviço Nísia alegou atuar na carreira docente há 14 anos, tendo ocupado o cargo de gestora escolar na referida unidade, exercido a função de coordenadora pedagógica do Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) e leciona no 1º ano do Ensino fundamental (Anos Iniciais) nos últimos cinco anos. A educadora Anália afirmou trabalhar 27 anos na carreira docente, lecionou na escola do campo com turma multisseriada, informou também já ter ocupado o cargo de coordenadora pedagógica e atua há 10 anos na regência do 1º ano do Ensino Fundamental. É importante destacarmos que as professoras Nísia e Anália enfatizaram em seus relatos a satisfação de atuarem no ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atribuindo à função um papel social relevante no processo de educação da comunidade onde a unidade escolar encontra-se inserida, informando conhecerem a fundo os aspectos sociais e culturais que constituem a realidade local.

liceus femininos, asilos, creches, bibliotecas públicas, grupos de teatro, orquestras sinfônicas e oficinas de manufaturas para mulheres, sobretudo, no Estado de São Paulo/SP.

3. A CONSCIÊNCIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS SOBRE A RELEVÂNCIA DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Este capítulo tem como objetivo exteriorizar as motivações iniciais das informantes para se tornarem professoras, além disto descrever as experiências formativas que cada docente foi se constituindo no decorrer de sua formação tanto no ensino médio como no superior. Pensando assim, partimos para compreender como a motivação inicial sustenta o interesse de ingressar na carreira docente e como a experiência formativa contribui para o exercício de sua prática pedagógica.

3.1. Motivação inicial para ser professora e experiência formativa

Em busca de compreendermos quais foram as motivações que levaram às informantes a escolherem a docência enquanto atividade profissional, questionamos também às informantes acerca de suas referências e das razões que as inspiraram. Nossa pretensão foi enfatizarmos o sentido que as mesmas expressavam sobre suas atuações profissionais, de modo a melhor circunscrevermos os papéis sociais exercidos, suas relações com a educação e seus engajamentos críticos no exercício da docência enquanto uma ação política. Assim sendo, a noção de educação da qual partimos a entendia enquanto uma ação de consciência, processual e historicamente orientada à construção de projetos de sociedade e de cidadãos.

Em seu relato Amália informou acreditar que a docência é um “sonho”, mesmo que a escolha pela profissão tenha ocorrido em meio a incerteza, em suas próprias palavras “toda criança brinca de ser professora, eu brincava, mas eu não tinha a intenção de ser professora [...]”. Já para Nísia a inspiração veio de um ente familiar próximo, porém, alegou que a tomada da decisão sobre sua carreira profissional teria ocorrido a contragosto do que almejada, como é possível concluirmos a partir do seu depoimento, ao alegar que “[...] painho falava que mulher tinha que ser professora, mesmo não desejando, fui cursar o magistério [...]”. Em ambos os depoimentos foi possível observamos como a docência é encarada como sendo um caminho seguro às mulheres (no primeiro caso pela própria participante e no segundo através da figura do pai), mesmo que estejamos em desacordo com essa lógica, todavia, inferimos que em ambas as

trajetórias houve forte influência do contexto cultural, pois conforme acreditamos, em contextos socioculturais, a exemplo da sociedade brasileira, onde a ideologia machista é hegemônica, as mulheres tendem a absorverem e adotarem condutas que lhes são esperadas, como, por exemplo, tornarem-se esposas, donas de casa, mães, cuidadoras e educadoras.

Notamos certas contradições entre o que é sócio culturalmente hegemônico com relação ao que se constitui enquanto consciência individual. No primeiro relato a participante alegou acreditar que “[...] toda criança sonha em ser professora [...]” – neste caso, por “toda criança” compreende-se “todas as meninas” –, este trecho aponta para a existência de uma lógica social de que ser professora é atributo feminino⁴, porém, conscientemente a informante julgava não ter intenção de trilhar a carreira, mesmo que ao cabo tenha sido o encaminhamento tomado. O segundo relato também trouxe à tona a existência de um contexto sociocultural onde a docência era tida como sendo uma atribuição feminina, presente em suas recordações sobre o pai, onde notamos, por exemplo, o uso do verbo “falar” no pretérito imperfeito, logo, o pai não “falou”, o que denotaria um acontecimento, pelo contrário, ele “falava”, indício da existência de ideia que compunha os valores ideológicos de seu núcleo familiar. Neste caso observamos também a existência de contradições entre o coletivo e o individual, uma vez que a informante julgou que não desejava ser professora, mesmo que depois tenha sido a profissão escolhida e que ainda exerce.

Em meio aos relatos colhidos, percebemos como a escolha da docência encontrava-se inseridas em lógicas contraditórias, onde contextos socioculturais se contrapunham aos interesses pessoais, demandando uma análise comparativa dos aspectos constituintes do contexto macrossociológico (social, econômico, político e cultural) com as trajetórias das informantes, tal como preconizado pela fenomenologia sociológica.

No que diz respeito às condições de trabalho e aos ganhos provenientes do exercício docente, as informantes informam terem consciência sobre a situação de descaso pela qual passa a profissão. Em suas palavras Nísia informou que “[...] mesmo que eu ganhe pouco diante do tanto de obrigações e das tarefas que desempenho, tanto na escola quanto durante o momento que não estou lá, sinto prazer pelo que faço”, esse entendimento foi corroborado pela sua afirmação de que no decorrer da sua formação no

⁴ Ademias, consideramos enquanto um dos fatores a questão econômica, razão de muitas das mulheres optarem pela docência enquanto profissão.

curso de Magistério e com as vivências que foram sendo construídas nesse período, surgiu o interesse e se consolidou a consciência de ter a docência como única profissão. Sobre este aspecto, concordamos de que “visto sob esse ângulo, o ser professora está atrelado à constituição das subjetividades que, por sua vez, atrela-se ao modo de ser e de viver cotidianamente” (CRUSOÉ, 2014, p. 68). Assim sendo, consideramos que o exercício profissional é a base onde a subjetividade é construída e é por meio das práticas pedagógicas que os profissionais atribuem sentidos ao seu papel social, baseando em suas experiências e em suas consciências.

Nas falas de Anália: “a motivação veio mesmo quando criança, ali nos meus 8 e 10 anos de idade, quando eu brincava de trabalhar como professora”. Para a informante essa motivação inicial surgiu ainda na infância, pois “[...] o meu vizinho percebendo isso cedeu a parede de sua casa como se fosse um quadro e aí a cobaia era o filho dele, eu fazia de conta que ele era meu aluno”. Contudo, informou que essa ideia por bastante tempo lhe preocupou, pois, como sempre ouviu de seus parentes mais próximos e dos próprios profissionais que participaram de sua trajetória formativa, “[...] a ideia de que os professores eram desvalorizados e ganhavam ‘mal’ diante do tanto que trabalhavam e perante às responsabilidades que assumiam”. Conforme foi possível percebermos, entre o sonho e o temor, a valorização e os ganhos profissionais apresentavam-se para ambas as informantes enquanto motivos que as fizeram, em determinados momentos de suas trajetórias, para a primeira durante o exercício e para a segunda no momento anterior ao início de sua formação profissional, avaliarem suas escolhas e questionar sobre a pertinência do “ser docente” para o seu sucesso profissional.

É importante frisarmos, que o brincar de escolinha para Anália se tornou um compromisso diário e uma troca de favores, pois o vizinho cedia a parede enorme de sua casa e em retribuição ela ensinava as tarefas escolares para o seu filho. Esse ato, carregado de simbolismo, traz consigo algumas implicações de ordem cultural: a encenação do ato de ensinar enquanto um papel feminino; a prática do ensino e do cuidado desde a infância enquanto uma função naturalizada das meninas e mulheres; o desempenho de uma atividade laboral, sem remuneração, praticada no ato de brincar.

Neste sentido argumentamos que essa brincadeira, de performar ser professora, revelam os sentimentos de admiração e prazer existentes na sua memória de infância. O sentido do ser professora exposto por ela configura-se enquanto uma construção afetiva que é fundamentada na experiência escolar, bem como na e pela relação com o outro. Portanto, “é o sentido de ser professora sendo construído no limiar da emoção, do desejo,

do vir a ser. É a afetividade presente na origem da sua escolha profissional funcionando como elemento ampliador do olhar sobre as relações, na medida em que o eu se confirma pelo outro” (CRUSOÉ, 2014, p. 67). Seguindo esse pensamento, compreendemos que as práticas educacionais mais assertivas levam em considerações os envolvimento entre os agentes (discentes e docentes), os afetos construídos e a consciência social sobre a docência.

Ao analisar os depoimentos, percebemos que na base das motivações iniciais das participantes estavam suas relações familiares, especialmente, pela reprodução da sala de aula expostas nas brincadeiras, onde o sentido de tornarem-se professoras as acompanharam, desde suas escolhas formativas, perpassando pelo exercício da carreira profissional e presentes em suas recordações. Logo, a formação da consciência é um processo no qual encontram-se presentes elementos socioculturais, a consciência crítica da função social da docência e suas experiências concretas no universo escolar, sendo que, em todos esses estágios estiveram presentes a inter-relação do eu com o outro. Portanto,

Ao mergulhar na vida, as professoras atribuem sentidos e estes são rasurados pelos sentidos dos outros. A realidade é refletida e refratada, ao mesmo tempo, e interpretada de forma múltipla e heterogênea. Nesse processo, as professoras tornam-se autoras e criadoras das suas histórias de ser professora, porque a realidade passa pelo crivo das interpretações e posições valorativas (CRUSOÉ, 2014, p. 68).

Nísia apontou que a influência familiar em especial, a partir de seu pai, foi fundamental na escolha pela área educacional, mas, para Anália, esta escolha surgiu, sobretudo, a partir das brincadeiras de infância, sendo solidificada a sua convicção com base na sua vivência escolar durante sua atuação profissional com o Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Logo, as escolhas delas nascem na relação com o outro, na afetividade e nas lembranças vividas no decorrer da sua trajetória de vida, pois “o mundo social no qual o homem nasce e no qual ele precisa encontrar seu caminho é experienciado por ele como uma estreita rede de relações sociais, de sistemas de signos e símbolos, com sua estrutura particular de significados [...]” (SCHUTZ, 2012, p. 92).

No que diz respeito à experiência formativa, esta apareceu explicitamente vinculada às trajetórias pessoais e sociais das docentes, configurando-se assim, enquanto aprendizado, ou em outros termos, um ato deliberado de se dedicarem à apreenderem as habilidades essenciais para o exercício de suas profissões. Logo, este conhecimento

adquirido, aconteceu nas relações intersubjetivas, mas também no exercício da prática, atravessado pelos seus significados e sentidos.

O processo em que alguém se torna professor (a) é histórico, ensina-nos ela, mesmo sem o pretender. Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente (FONTANA, 2010, p. 50).

Com base nos relatos colhidos, percebemos que, diferente do que é comum ocorrer durante o processo de reconstrução *a posteriori* das motivações que levaram determinados sujeitos a optarem pela carreira docente, onde a suposta “vocação”⁵ aparecem como sendo a causa central, no universo mental das duas participantes aqui ouvidas, as motivações encontram-se nas influências que receberam em seus núcleos parentais e nos grupos de sociabilidade. Neste sentido, em nenhum dos dois casos a “vocação” se apresentou como sendo um fator motivador, o que pode apontar para a existência de uma consciência crítica por parte das docentes de que o ato de ensinar é uma atividade deliberativa, carregada de anseios pessoais, sociais e políticos e orientada a partir de uma formação técnico-pedagógica.

Nessa perspectiva, a experiência formativa de Nísia aconteceu inicialmente no curso de Magistério, onde também se substancializou sua convicção sobre a função social do ser docente “[...] quando começaram as aulas, aí eu percebi que esse era o lugar onde eu tinha que estar”. De modo similar Anália afiançou que a formação no Magistério foi uma experiência fundamental para o exercício da sua docência, pois nesse período: “eu tive a oportunidade de estar na sala de aula, observando, coparticipando e exercendo a regência de classe”.

Como dissemos, nos relatos colhidos, dentre as motivações apresentadas a vocação não se apresentou como sendo uma motivação, contudo, não podemos perder de

⁵ No que diz respeito a construção *a posteriori* da consciência sobre as motivações para a escolha da docência entre os profissionais que atuam com a educação de crianças e jovens na educação básica, Araújo e Purificação (2021, p. 3) afirmaram que “a desvalorização financeira, somada aos métodos engessados de organização curricular, geraram um movimento de debandada masculina das salas de aula, abrindo espaço para a entrada das mulheres”, esse processo foi importante por inserir diversas mulheres no mercado formal de emprego, sobretudo, a partir de fins do século XIX, mas era preciso criar uma justificativa social para explicar a desvalorização e assim salvaguardar o sistema educacional precário que era implantado. Desse modo, a explicação mais cômoda adotada pelos agentes públicos que estavam à frente do Estado era a suposta “natureza” feminina que as impeliu ao cuidado e à educação, logo, o exercício da docência se fundamentava na falsa ideia de “vocação”, ideia que se tornou popular durante o Oitocentos e persiste ainda hoje no imaginário popular brasileiro.

vista o relato de Nísia, segundo o qual a principal referência para sua escolha foi o pai, para quem a docência seria uma vocação feminina. Em suas recordações, mesmo que a contragosto, aquelas palavras tiveram um peso decisivo em sua trajetória formativa e de vida, pois, mesmo reconhecendo não ter sido seu projeto inicial, a influência do seu núcleo familiar e do grupo de sociabilidade acabaram a encaminhando à docência, tendo sua afinidade com o exercício do ensino se tornando concentrado somente durante seu curso de formação inicial.

Retomando os relatos das informantes, observamos como para Anísia a experiência esteve na base da formação de sua consciência, pois como informou o curso de Magistério proporcionou a construção do seu fazer docente, pois a prática da sala de aula era aprendida e evidenciada em todo momento, sendo que foi também a partir desse momento que suas simulações de sala de aula no ato lúdico de brincar, assumiam novos significados. Assim sendo, observamos, com base nas considerações de Schütz (2012), que a consciência não é um elemento estático, estando em constante processo de transformação, cuja base ancora-se nas experiências que experimentamos ao longo de nossas interações com o outro, com os grupos, com os eventos e com os contextos socioculturais onde nos inserimos.

Com base nisso, compreendemos a formação profissional e o exercício da docência como sendo instâncias capazes de conformarem a consciência dos sujeitos, de modo a atribuírem significados às suas escolhas, às suas práticas e às suas trajetórias de vida. Assim sendo, em nossa busca pelas motivações para a escolha da carreira docente, nos deparamos com uma série de fatores que contribuíram de modo ativo para os caminhos que foram sendo tomados, mesmo que muitos deles não estejam claramente definidos ou encarados como relevantes no imaginário das informantes.

Segundo Anália, a experiência formativa no Magistério consolidou o aprendizado da docência, pois “[...] foi no Magistério que eu aprendi como se comportar numa classe, como fazer plano de aula, como confeccionar uma atividade e principalmente como é importante e valioso o planejamento”. Neste sentido, a formação profissional cumpriu a função de capacitar à professora, dotá-las das habilidades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem e formar criticamente a consciência sobre a função da educação nos processos de construção da cidadania e da sociedade. Assim, percebemos por meio da fala de Anália, como a experiência formativa foi decisiva não apenas para a construção da profissional e composição de suas estratégias metodológicas de ensino, como também para a formação crítica sobre sua relevância enquanto uma agente de transformação

social, cujos impactos relacionam-se diretamente nas trajetórias de vida de seus educandos, como é possível aprendermos a partir da seguinte afirmação feita, “Mas foi também durante minha formação que entendi melhor a importância dos profissionais da educação para a formação humana dos nossos alunos, pois, como acredito, temos a possibilidade de impactar positivamente ou negativamente na vida daqueles que atendemos”.

De acordo com as falas das informantes, a experiência formativa vivida no Ensino Superior ofereceu um dinamismo às suas práticas pedagógicas e também um suporte para o atendimento dos alunos que atendiam. Algo curioso que notamos nos relatos das duas informantes é a presença de uma consciência crítica sobre a educação como sendo uma atividade consciente, cujos impactos afetam todos os agentes envolvidos, pois como defendemos e como aparecem em suas narrativas, o ato de ensino pressupõe também o ato de aprender. Para Nísia, por exemplo, “[...] desde minha primeira experiência em sala de aula, ainda durante o estágio obrigatório do curso, tive a felicidade de me deparar com alunos que me ensinaram sobre coisas que eu nunca imaginei aprender”, esse movimento duplo em que consiste o ato de ensinar, também imbuído da possibilidade de aprendizado, encontra-se em uma das falas de Anália, ao alegar que “em minha atuação no campo aprendi muito sobre a relação que o povo da roça tinha com a terra, com os animais e com as comunidades onde viviam” ainda segundo ela “[...] aqueles anos foi de muito aprendizado e sinto que isso melhorou minha prática pedagógica, pois hoje sinto que me tornei uma professora mais responsável, pois sempre que inicio um novo ano letivo faço questão de conhecer a realidade dos meus alunos, a fim de identificar suas principais necessidades [...]”.

O depoimento de Nísia expressou seu engajamento em promover sua prática pedagógica voltada a atender esses atributos a partir de seu depoimento, alegando que “ao terminar o Magistério, ingressei no curso de Pedagogia para aprimorar a minha prática pedagógica na sala de aula por meio das teorias” nesse mesmo viés Anália argumentou: “o curso de Pedagogia permitiu o meu contato com diversas teorias e isso possibilitou eu analisar e rever a minha prática pedagógica na sala de aula com os alunos”.

Em nosso inquérito sobre as motivações e seus desdobramentos na formação profissional, com vista a compreendermos a consciência que as informantes tinham sobre as práticas pedagógicas que aplicavam no processo de alfabetização de crianças no nível do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), percebemos os significados atribuídos a formação profissional enquanto “divisor de águas” para a superação das incertezas que

cercavam o exercício profissional, sobretudo, como tendo sido (ou não) uma escolha adequada e satisfatória. Em ambos os casos pudemos perceber nas recordações sobre às trajetórias de vida e qualificação profissional, a consciência de que a formação acadêmica foi importante no processo de definição de suas práticas pedagógicas.

O aprendizado adquirido na universidade oportunizou às professoras um conhecimento acerca das propostas educativas, pois “os sentidos sobre os saberes da universidade, para essas professoras, contribuem para compreender o processo educativo de forma mais ampla” (CRUSOÉ, 2014, p. 72). Todavia, essa experiência formativa percorreu a trajetória profissional do indivíduo, dando significado ao fazer docente das professoras. Observamos que as experiências formativas no magistério e na universidade deram sentidos tanto na prática docente como na prática pedagógica de cada informante, isso demonstra como o aprendizado se constrói nesse processo de formação.

Ademais, observamos a partir das falas das informantes o quão transformador foi o estágio de formação inicial e formações complementares para a formação cidadã das profissionais que se tornaram. Não podemos perder de vista que, mesmo reconhecendo as diversas naturezas, processos, etapas e finalidades inerentes à educação, neste estudo a encaramos como um dispositivo político, processual, contínuo e histórico-socialmente referenciado. Desse modo, deve haver por parte dos profissionais que estejam envolvidos com o seu exercício profissional, o compromisso em promover uma educação integral, justa, igualitária e que esteja em conformidade com as especificidades e as necessidades dos sujeitos e da sociedade aos quais atendem. Nísia ao reconstruir sua memória sobre o período de formação profissional, fez questão de sinalizar recorrentes vezes que “temos sempre que buscar nos preparar, não é isso?! Eu mesmo depois que me formei comecei logo a trabalhar, mas logo vi que deveria fazer Pedagogia, pois o exercício traz muitos desafios [...]”, em outro momento ela chegou até esboçar uma explicação do papel transformador que a experiência na formação universitária teria lhe representado: “[...] na graduação aprendi várias teorias sobre alfabetização, que eu nunca tinha escutado falar durante o magistério, esse contato mudou totalmente minha didática em sala aula”.

Esses fragmentos interpretados de modo comparado com as considerações de Anália sobre sua trajetória formativa e profissional, demonstram a confluência entre ambas, no que se refere ao revelado dado a formação universitária, na defasagem entre a formação em Magistério e o Ensino Superior em Pedagogia na abordagem das correntes teórico-metodológicas em ensino e aprendizagem e da adoção, da mudança e do abandono

de estratégias metodológicas em suas práticas pedagógicas após o término da formação universitária.

Conforme nos relatou Anália, “[...] eu acredito que sempre lecionei, quando terminei o Magistério já estava ensinando e depois senti que era necessário prosseguir com a formação em Pedagogia, foi quando eu conciliei trabalho com estudo”. Ainda segundo a participante, seu retorno foi uma decisão tomada com base na percepção de que o processo educacional era bem mais desafiador do que acreditava ser e que a primeira formação não a tinha preparado adequadamente para enfrentar os problemas que o exercício impunha. Ademais, a informante esboçou uma explicação sobre a relevância de uma jornada formativa na delimitação de suas práticas pedagógicas: “[...] acredito que minhas experiências em sala de aula foi o que mais me preparou para o ensino, mas o período da faculdade foi também muito importante para ser a professora que sou hoje”.

Por fim, percebemos as informantes, por meio de suas experiências formativas e em uso dos dispositivos curriculares em suas práticas pedagógicas, adquiriram sobre ele uma consciência crítica, cujos significado e significante representam os projetos civilizatórios, sociais e políticos.

Nessa lógica, o próximo tópico tem como objetivo apresentar reflexões sobre os princípios que orientam as práticas pedagógicas das professoras no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental pós-BNCC no exercício da sua formação.

4 A EXPERIÊNCIA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA DEFINIÇÃO DE SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste tópico, temos como propósito caracterizar os conceitos sobre educação e escola, currículo e conhecimento escolar sob a ótica das professoras do ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, afim de entender os princípios que norteiam a sua prática pedagógica.

4.1 Educação e Escola

No que diz respeito à educação, Nísia a conceituou como: “[...] o caminho para você se tornar um cidadão, para você ser capaz de interagir e opinar no seu meio e também na sociedade”, por isso ela afiançou que sua prática pedagógica era voltada a buscar, mesmo no processo de letramento, durante a alfabetização, a formar entre os alunos um senso de coletividade, onde as atividades consistiam em jogos de socialização dos saberes por meio do trabalho em grupo. Em seu processo de construção consciente da definição do modelo de educação presente em sua prática pedagógica, ela definiu a educação como uma prática social que visa o desenvolvimento humano na sua plenitude, mas também na sua singularidade. Este modelo coaduna com que preconizou Libâneo (2013, p. 21-22), ao definir que:

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modo de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática. Nesse sentido, educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo*, por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade.

Observamos, portanto, que tanto para o pesquisador quanto para uma das informantes de nosso estudo, a educação é um instrumento que produz conhecimento e esse conhecimento é libertador, na medida em que as práticas pedagógicas estejam voltadas para promover entre os educandos uma série de valores socializantes, humanizantes, críticos, criativos e emancipatórios. Isso significa dizer que o

conhecimento é adquirido na relação interpessoal, nos saberes adquiridos e socializados na vivência social e na experiência individual e coletiva do indivíduo, onde a escola é somente um dos espaços onde ele ocorre, sendo papel do educador empreender métodos de ensino capazes de estimular a continuidade do aprendizado, fora dos espaços escolares. Isso implica na construção de programas curriculares que deem conta de socializar o que se constituem enquanto os saberes comuns, reunindo as diversas contribuições das sociedades ao longo do tempo, por meio do ensino da língua portuguesa e matemática, no caso da alfabetização de crianças no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), mas exige também atenção aos saberes que são próprios das coletividades locais em seus aspectos sociais e culturais.

Seguindo uma linha argumentativa similar, Anália argumentou que “[...] a educação é o alicerce do ser humano, é por meio dela que o homem se torna cidadão. Outra coisa: o acesso à Educação não é um favor... A Educação é o direito de todos!”. Com isso observamos que para a participante, a educação é fenômeno que desempenha protagonismo na formação dos sujeitos, sobretudo, para o exercício consciente da cidadania, sendo um atributo legal, compreendido enquanto um direito social.

Neste ponto precisamos chamar atenção para alguns dos aspectos do depoimento, com base na fenomenologia sociológica, uma vez que é possível identificarmos o princípio legal do objetivo, como sendo uma das prerrogativas para a sua oferta pública. No âmbito legal, a educação é vista como um direito constitucional (1988), que foi ordenada a partir de diretrizes e bases (1996) e organizada a partir de uma base nacional comum (2018), em especial, com a determinação de um conjunto determinado de conteúdos e habilidades e uma parte diversificada de métodos, conteúdos e práticas pedagógicas de ensino e aprendizado, em especial, dos saberes, das especificidades e dos aspectos culturais regionais e locais. Logo, a atividade docente, vista a partir do olhar das informantes, não é um dado a priori, é compreendida enquanto uma atividade humana, ordenada pelo direito positivista e que serve para a construção dos projetos de sociedade. Ao nosso ver, a educação é uma atividade carregada de intencionalidades, em que se encontram presentes os projetos sociais, políticos e econômicos, cujos dispositivos legais e pedagógicos orientam às práticas dos agentes envolvidos.

Então, “ a educação é, também, uma prática ligada à produção e reprodução da vida pessoal, condição para que os indivíduos se formem para a continuidade da vida social” (LIBÂNEO, 2018, p.73). A fala de Anália é clara e firme ao afirmar que a educação é o direito de todo indivíduo e esse acesso é fundamental para torná-lo cidadão.

Logo, a educação é vista como uma ideia de transformação no qual o sujeito se desenvolve através de conhecimentos e experiências. Portanto,

[...] a educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepara-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da sociedade, mas também o processo 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, 2013, p.14-15).

A prática educativa acontece nos diferentes contextos da vida social, seja no ambiente escolar ou no ambiente não-escolar, mas esses ambientes se desenvolvem por meio de uma instrução ou por diferentes formas de organização. Sendo assim, “ a educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais” (LIBÂNEO, 2013, p. 23). Essa noção conflui com as considerações que foram feitas pelas participantes deste estudo, de que a prática docente é uma atividade intencional.

Os sentidos atribuídos à educação pelas professoras ocorrem pela socialização dos saberes através do ato de ensinar e essa assimilação de conhecimentos permite o desenvolvimento humano, isto significa, que a educação tem um caráter formador. Mas é preciso questionarmos como se processam as experiências de ensino e as práticas pedagógicas no processo de alfabetização das crianças e de que modo essas ações estão em consonância com os princípios educacionais presentes nos marcos legais e nos dispositivos pedagógicos.

Nísia pontuou que: “a escola é a casa, é o acolhimento para as crianças. A escola deve ser um ambiente afetivo para os alunos, onde eles têm o prazer de estar, de permanecer e voltar no dia seguinte”. Contudo, ela também falou que a escola é um ambiente “de ensino, onde as crianças vão para aprender inúmeros assuntos, mas também para brincar e conviver com outras pessoas”, dimensionando a escola como um *lócus* que possibilita ao educando a aquisição de conhecimento e a interação social. Portanto, “a escola pela qual devemos lutar hoje visa o desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando as crianças e jovens para a vida, para o trabalho e para cidadania, por

intermédio da educação geral, intelectual e profissional” (LIBÂNEO, 2013, p. 44). Neste projeto educacional, as práticas pedagógicas podem desenvolver um importante papel no processo de alfabetização em tempo certo, ao mesmo tempo possibilita formar determinados valores como, por exemplo, o senso de pertencimento, de coletividade, de democracia e de criticidade.

Em suas considerações sobre suas práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças, Anália nos forneceu sua impressão da relevância da escola para a vida dos educandos, em suas palavras “é na escola que muitas dessas crianças têm a oportunidade de conhecer o mundo através do livro, é onde eles aprendem a ler e escrever”. Ainda segundo Anália, a escola é um lugar de instrução com inúmeras possibilidades que auxiliam as crianças nesse processo de aprendizagem, mas também de socialização no qual, o domínio dos conhecimentos seja o direito de todos os alunos. Então,

proporcionar a todas as crianças e jovens o acesso e a permanência na escola básica, de 8 anos, no mínimo, provendo-lhes uma sólida e duradoura formação cultural e científica, é dever da sociedade e, particularmente, do poder público. A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por *democratização* a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais. A escolarização necessário é aquela capaz de proporcionar a todos os alunos, em igualdade de condições, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais requeridos para a continuidade dos estudos, série a série, e para as tarefas sociais e profissionais, entre as quais se destacam as lutas pela democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2013, p.33 e 34).

A escola é definida como um ambiente formativo que tem a finalidade de socializar o conhecimento, mas também de assegurar condições necessárias para esse processo educativo que é o ensino e a aprendizagem. Portanto, o sentido de escola é dado como um lugar que acontece a interação entre o ensino e a aprendizagem.

4.2 Currículo e conhecimento escolar

A escola continua sendo, portanto, um espaço de significação no qual o conhecimento escolar está baseado na relação entre docentes e alunos, dando sentido ao que pode ser ensinado ou aprendido. Logo, “a ação de influir sobre o outro, ensinando o outro, seja de forma consciente ou inconsciente (rotineira ou mecânica), provoca e produz

ou estimula a elaboração de um significado em quem é sujeito às ações dessa influência” (SACRISTÁN, 2013, p. 25). Portanto, é por meio do currículo e das dinâmicas expressas no ambiente escolar que os profissionais da educação constroem suas práticas educacionais e atribuem significados ao exercício de suas profissões.

No que diz respeito às experiências profissionais no ambiente escolar, as informantes apresentaram pontos de confluência, contudo, predominou entre elas relatos sobre eventos específicos, impressões particulares e impactos dispares das experiências com as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. Dentre as categorias temáticas que observamos encontram-se: a experiência profissional ligada a noção de compromisso social; a educação enquanto um dispositivo civilizatório e político; a escola como a unidade básica onde se processam a maior parte do ensino e aprendizagem do sujeito; e, o currículo enquanto um dispositivo pedagógico diretivo e ordenador.

O conhecimento escolar para Nísia: “é o centro de tudo na escola, o conhecimento é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos”, por isso a informante seguiu alegando que o conhecimento escolar é composto por conjunto de saberes que “ eu como professora sou responsável por ensinar os conteúdos de uma maneira clara e objetiva para que o meu aluno possa adquirir esse conhecimento, por isso o currículo é tão importante”.

Observa-se nas falas dela uma atenção quanto à transmissão desses conteúdos (*vide* currículo) para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, ela demonstrou uma preocupação sobre a assimilação desse conhecimento escolar por meio de sua prática. Coadunando com a noção de que, “o conhecimento ensinado não é qualquer conhecimento, mas apenas o corpo de conhecimentos selecionados pela sociedade para serem ensinados, tanto pela possibilidade de serem ensinados quanto pela importância conferida socialmente a esses conhecimentos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 96-97). Logo, o currículo é um dispositivo ordenador e promotor de significados, tanto dos objetivos a serem alcançados nos processos de ensino e aprendizagem quanto à prática profissional dos agentes que atuam com a educação.

Neste ponto precisamos tratar do papel que o currículo representa para à dinâmica escolar e aos estágios do processo de ensino e aprendizagem, assim, torna-se necessário dialogarmos com os teóricos educacionais que discutem os impactos no currículo escolar pós-instituição da BNCC.

No contexto itapetinguense e temporalmente situadas em 2022, as informantes demonstraram conhecer a BNCC e ter uma visão crítica sobre o processo de sua

implantação no contexto de trabalho onde atuam. O que observamos de similar e que nos chamou atenção foi a forma com que conceituaram os saberes escolares, a escola e o currículo, neste sentido, o entendimento de Anália, por exemplo, sobre o conhecimento escolar, era de que se tratava de “um conjunto de tudo aquilo que se aprende na escola através dos conteúdos que são ou serão ensinados, mas que acaba nos acompanhando pela vida, acho que quase todo mundo tem uma recordação afetiva de uma atividade que fez em sala de aula na infância”, é evidente em sua fala uma defesa da escola, do conhecimento escolar e do currículo como elementos indissociáveis para a implementação de práticas pedagógicas autonomistas e humanizadoras.

O currículo foi visto pelas docentes como um dispositivo pedagógico essencial, mas que faz parte do jogo das contradições: ora ele é adequado à prática pedagógica, mas encontra-se defasado ou inadequado à realidade local e ao público-alvo; ora ele traz orientações técnico-pedagógicas com base nas necessidades formativas e nas condições de infraestrutura das unidades de ensino e ora estão em desacordo às necessidades e às condições mínimas para sua realização. Portanto, é encarado como sendo o dispositivo no qual são feitas a sistematização dos conteúdos que têm como objetivo organizar as habilidades e os conhecimentos que são adquiridos pelos alunos no âmbito escolar. De modo que “por conhecimento entenda-se não apenas os conteúdos de ensino, mas as normas e os valores que também constituem o currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 31). Assim sendo, as matrizes curriculares, o conjunto de conteúdos e as metodologias de ensino são os elementos que organizam a educação, contudo, não se constituem enquanto elementos únicos, uma vez que aos profissionais competem encaminhar suas práticas educacionais a partir de suas experiências e consciências.

Para Teixeira e Martins (2019) a BNCC se configura atualmente como um documento oficial normativo da educação brasileira, em escala nacional, um currículo amplo, sendo que sua complexidade aponta para a necessidade de estudos perenes, em especial, a partir da aproximação do prescrito e do praticado. Assim sendo, argumentou que as pesquisas que tratam dos impactos das mudanças curriculares em decorrência da BNCC, ao privilegiarem os docentes que estão em atividade, garantem a possibilidade de apreender o que se encontra dado aos profissionais da educação enquanto novos dilemas de trabalho em meio às mais diversas tarefas extenuantes a que estão submetidos. Os pesquisadores chamaram atenção para o cenário político do país, que tem se caracterizando enquanto um cenário instável para as políticas públicas educacionais:

Dado o novo desenho político-administrativo do país, que sinaliza mudanças significativas das políticas públicas que impactam diretamente os processos educativos nas escolas e na formação dos professores, compreende-se que a formação das crianças na etapa de alfabetização e letramento, necessita de uma base curricular sólida, preocupada com a formação do sujeito, baseada em conceitos teóricos consistentes importantes para a continuidade de sua formação, não uma mera repetição de receitas prontas ou adequações às provas e testes padronizados. A alfabetização é, portanto, fundamental para o avanço da aprendizagem, a partir do domínio da leitura e escrita, da compreensão da realidade e das concepções e práticas curriculares que permeiam as práticas pedagógicas no contexto das escolas [...]. (TEIXEIRA; MARTINS, 2019, p. 10-11).

O currículo adquire configuração e significado educativo na proporção que experimenta inúmeras transformações dentro das práticas realizadas em um contexto histórico e cultural sendo condicionado aos comportamentos didáticos, políticos, econômicos, pedagógicos e administrativos. Assim, “não devemos esquecer que o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja” (SACRISTÁN, 2017, p. 15). Diante disso, pensar em um currículo requer definir as funcionalidades da escola dentro de um determinado momento social e histórico levando em consideração as suas peculiaridades. Logo, é necessário compreendermos o papel exercido pelas docentes no processo de elaboração dos currículos que são utilizados na rede pública.

É necessário reconhecer a escola como ambiente reprodutor de tudo aquilo que é ensinado e aprendido, além disso é preciso também entender que o ensino tem múltiplas formas de ser concretizado. Pensando nesse aspecto, Anália afirmou que “o currículo é o documento que contém tudo aquilo que devo ensinar aos alunos”. Aqui, Amália apresentou uma visão de que o currículo é um guia que orienta a sua prática pedagógica no processo de alfabetização infantil. Portanto,

se o currículo é uma prática [...], isso significa que todos os que participam dela são *sujeitos*, não *objetos*, isto é, elementos ativos. O que nos leva a analisar a fenomenologia que produz a intervenção de processos subjetivos – o professor como indivíduo ou como coletividade profissional – e, ao mesmo tempo, colocar um problema que não se refere a essa intervenção subjetiva de ordem psicológica, nem a um problema técnico relacionado com procedimentos de intervenção, mas à dimensão estritamente política, questionando se deve intervir ou não, onde e em que medida. Quer dizer, não se trata apenas de ver como os professores veem e transferem o currículo para a prática, mas se têm o direito e a obrigação de contribuir com seus próprios significados. (SACRISTÁN, 2017, p.165).

Para o professor recai a função de mediador no processo de ensino, no qual essa mediação se dá na prática desenvolvida através do currículo. Para Nísia, o currículo é um importante documento escolar: “eu tenho noção da sua importância na organização da grade curricular, mas aprendi a não me limitar a ele”. Já no pensamento de Anália, “[...] sem o currículo é impossível trabalharmos de como organizado, acho que a maior qualidade dele é trazer organização ao processo de ensino, porém, eu tenho cada vez mais me rendido a ele”. Observa-se que tanto na fala de Nísia como na de Anália, o currículo funciona como um indicador da prática pedagógica, mas sua existência pressupõe organização e direção, o que retiram das docentes margens de sua autonomia em definir conteúdos e formas. Logo, “o currículo não pode ser estendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (SACRISTÁN, 2017, p. 108). Necessitamos, portanto, compreendermos com os olhares das participantes sobre o currículo se traduz na perspectiva tradicional que é compartilhada coletivamente, de ser ele um dispositivo ordenador composto por conjunto de conhecimentos e de informações a serem transmitidos aos alunos.

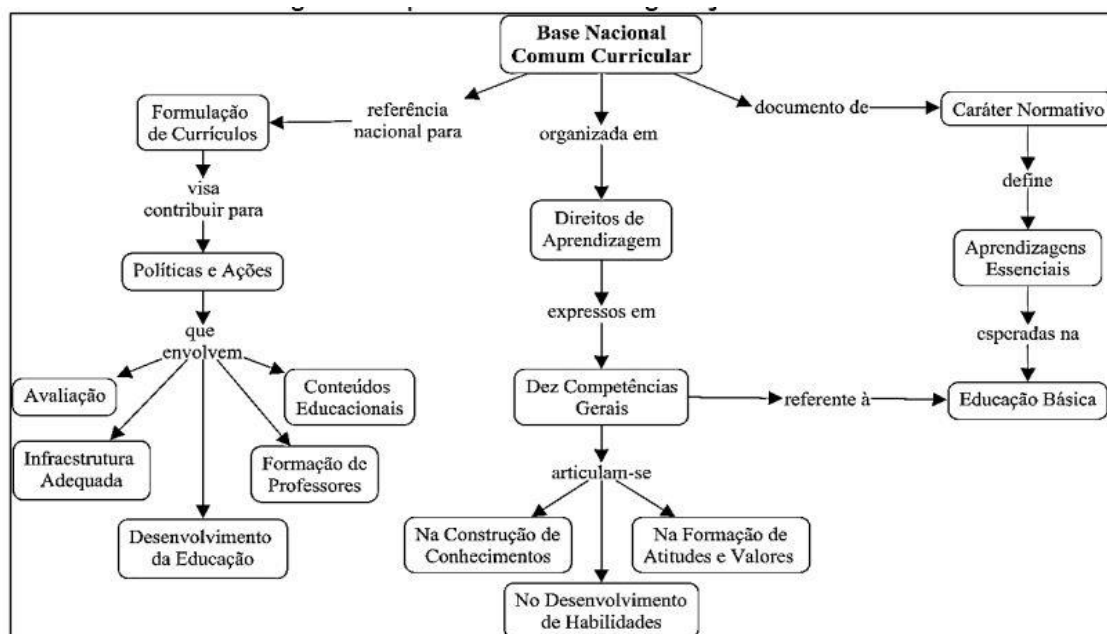
Consideramos que essa ideia de se o currículo um dispositivo de orientação está relacionada ao que deve ser ensinado aos educandos por meio dos docentes, isto significa, que o currículo estabelecido está presente nas diversas práticas tendo o professor como mediador. Neste aspecto Anália afirmou que “[...] somente de uns tempos para cá foi que eu me interessei em participar da construção do currículo escolar e do calendário, pois antes eu não me inteirava e sempre que tinha reunião dessa natureza eu me esgueirava”. Em sua fala a informante reafirma que sempre tentou se ausentar das reuniões, encontros e atividades dedicadas a discutir o currículo, primeiramente, por não se interessar muito pelas discussões e, posteriormente, por não estar completamente inteirada sobre as discussões teóricas sobre o currículo. Mas que essas visões tinham desaparecido nos últimos anos devido a discussão sobre a implantação da BNCC, onde havia participado de diversos encontros locais para tratar sobre o tema e despertado ali o interesse pelo tratamento da matéria.

Segundo Sacristán (2017) o currículo é o cruzamento de práticas diferentes que se configuram nas aulas como uma prática pedagógica com significações múltiplas e adquirindo por meio delas significados concretos. Assim, partindo dessa lógica, onde o currículo é o ponto de partida e o ponto final da prática do ensino e da aprendizagem, sua

construção depende da participação ativa dos agentes que compõe o universo escolar, não sendo possível estabelecê-lo de modo verticalizado, de cima pra baixo, com risco dele não estar de acordo com as necessidades do público-alvo, dos profissionais que o utilizará e da localidade onde será aplicado.

Argumentamos, portanto, que o currículo é o resultado de uma construção social, isto significa dizer que ele se baseia naquilo que somos ou nos tornarmos. O currículo também é uma construção cultural, portanto, o currículo não é um instrumento neutro existente nas escolas. Sendo assim, “o currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93). Na figura 2 apresentamos um mapa conceitual e do currículo escolar como sendo uma das peças centrais da BNCC, cujos impactos ligam-se diretamente à organização escolar, às condições de trabalho dos profissionais e aos rumos formativos dos educandos que são atendidos pelo sistema público de educação.

Figura 2 – Mapa conceitual da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):



Fonte: BRASIL, 2018.

Para além disso, as falas das informantes estão fundamentadas na concepção de que é através ou por meio do currículo que ocorre uma conjuntura cultural dos conteúdos a serem ensinados por elas na escola e, em outras palavras, elas têm o entendimento que o conteúdo previsto dá sentido ao ensino. Logo, precisamos imergir também na historicidade crítica da BNCC e percebermos, a partir dos seus eventos, como os docentes

desempenharam um papel importante no processo de construção da Base. No Quadro 3 é possível vermos um pouco da cronologia da BNCC.

Quadro 3 – Versões da BNCC publicada no site oficial do Ministério da Educação:

Versão da BNCC	Período de publicação
1ª versão	Setembro de 2015;
2ª versão	Maior de 2016;
3ª versão	Abril de 2017, homologada em 02 de abril de 2018, encontra-se em vigor atualmente.

Fonte: BRASIL, 2018.

Como é possível acompanharmos, a BNCC foi elaborada no Brasil em meio a diversos desafios e com sérias suspeitas, pois, em decorrência das críticas recebidas após a publicação de sua primeira e segunda versão, em agosto de 2016, deu-se início a construção da terceira versão, tendo sido disponibilizado um repositório digital, onde os profissionais da educação poderiam participar de modo conjunto e remoto na elaboração de propostas que seriam avaliadas. Contudo, conforme ficou claro, a terceira versão, publicada em 2017 e homologada em 2018, não trouxe em seu bojo a incorporação das sugestões feitas. Mas, o que diz a BNCC sobre a alfabetização durante os estágios iniciais da educação básica, em especial, nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental (Anos Iniciais)? Segundo o material de apoio do próprio Ministério da Educação, o currículo deve ser construído de modo a atender aos critérios definidos na BNCC. Sobre o ciclo de alfabetização e sua realização no tempo certo, que o MEC compreendeu a necessidade de conferir ao fundamental, a incumbência de promover o letramento e a organização silábica, a luz do que os pareceres técnicos do Conselho Nacional de Educação vinha elaborando, sobretudo, no que diz respeito ao processo de alfabetização no antigo modelo de organização. Segundo a BNCC (2018, p. 59):

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201029, ‘os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo’.

No que se define enquanto competências a serem alcançadas, temos que “[...]a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças [...]”, nesse sentido é preciso observar a partir do educando quais são as apreensões feitas e os *déficits* existentes para que as ações pedagógicas posteriores possam se concentrar em sanar esse problema. É durante esta etapa que os discentes experimentam as sensações inerentes à vida em coletividade, sejam a partir das atividades em equipe ou conjuntas ou mesmo pelo convívio no período das atividades lúdicas e recreativas. Segundo os argumentos contidos na BNCC (2018, p. 59): “Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente”. Essa noção coaduna com as visões das participantes desse estudo de que é durante este estágio da formação escolar que vivenciamos experiências que nos marcam e nos acompanham ao longo da vida formativa inteira ou a de que o currículo é o dispositivo organizador da dinâmica escolar.

Para as professoras essa mudança curricular implicou na perda da autonomia, pois “[...] nos últimos anos percebi que o currículo se tornou não mais um aliado, mas um manual” como advertiu Nísia, ou ainda “[...] o currículo cada vez mais tem assumido um papel central na definição das nossas práticas em sala de aula e atividades pedagógicas na escola [...]”, segundo percebeu Anália.

Sobre as mudanças trazidas no currículo pós-BNCC e seus impactos nas condições de trabalho, sendo que a diminuição da autonomia foi um dos temas que mais se destacaram nas falas das informantes, apontando para a existência de uma consciência crítica sobre os impactos negativos dessas mudanças em suas práticas pedagógicas, com respaldos em suas vidas extra muros escolares. Vejamos melhor esses aspectos na fala de Anália, quando questionada sobre as mudanças nas suas práticas pedagógicas pós-implantação da BNCC:

Eu sinto que perdi um pouco da minha autonomia ao longo dos últimos anos, não somente por conta da BNCC, mas em decorrência dos tantos projetos, programas, metas e sistema de avaliação. Mas, é fato que a BNCC, representou um fator de mudanças em nossas práticas pedagógicas, pois cada vez que penso em desenvolver uma atividade que acho adequada para alfabetizar, preciso ligar o sinal de alerta e consultar o manual, para ver se está de acordo com os conteúdos

definidos ou habilidades esperadas. Depois das últimas mudanças eu precisei reelaborar todo o material didático que utilizada, pois nunca fiquei presa ao livro, sempre gostei de ter meus próprios modelos, mas, com as mudanças, eu precisei descartar quase tudo que tinha, não porque eram inadequados, mas porque dava bem mais trabalho buscar justificar a pertinência do que construir novo material. Isso é bastante desanimador, mas devemos estar sempre preparadas para as mudanças, não é isso?! (ANÁLIA, 2022).

Como é possível observamos, para a participante Anália, as mudanças implicaram na adoção de novas práticas pedagógicas, na reformulação, rejeição ou adequação dos materiais pedagógicos que utilizava na alfabetização e na retração de sua autonomia em escolher determinadas atividades, pois, o currículo, segundo sua percepção, tornou-se “central” na rotina da vida escolar, conformando não apenas as práticas pedagógicas que são utilizadas em sala, como também a vida e a dinâmica de toda a unidade.

Em caminho similar, Nísia sinalizou para a perda da autonomia em definir os conteúdos que seriam trabalhados em sala de aula, em seu relato, essa perda se apresenta, no risco do não cumprimento dos conteúdos programados, o que implicaria na elaboração de respostas e justificativas nos dispositivos avaliativos e de acompanhamento didático-pedagógico das unidades, em especial, para as cadernetas escolares.

Antes, quando uma situação, como, por exemplo, uma fala preconceituosa, um acontecimento na comunidade ou algo do tipo acontecia, eu rapidamente deixava de lado o que tinha programado para o dia e tratava de discutir com os alunos o assunto. Hoje em dia, sinto que estou cada vez mais presa ao cumprimento do currículo, pois deixar de aplicar uma tarefa, que atende ao conteúdo previsto a à habilidade esperada, implica em encontrar justificativa mirabolante para preencher na caderneta. Hoje eu não faço como antes, antes eu deixava de lado o currículo e seguia minhas práticas de acordo com minhas convicções sobre o que dava certo, agora faço dar certo a partir do que é esperado (NÍSIA, 2022).

Logo, entre o prescrito e o praticado, o currículo tem se tornado, pós-BNCC, com base nas impressões das participantes deste estudo, um dispositivo orientador das práticas pedagógicas no processo de alfabetização de crianças que estudam o Ensino Fundamental (Anos Iniciais), acarretando em perda da autonomia docente, mesmo que haja a consciência de que ele pode ser sublevado.

4.3 Prática Pedagógica

Aqui temos o objetivo de caracterizar a prática pedagógica de professoras que atuam no ciclo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental pós-BNCC a fim de desvendar como os sentidos se constituem nessa prática (CRUSOÉ; MOREIRA; PINA, 2014).. Acredita-se, por exemplo, que, ao focalizar a discussão nos sentidos atribuídos à prática pedagógica do professor, é possível entendê-los como parte de um processo complexo, estabelecido em um campo bem delimitado, mas que, em contrapartida, estão imbricados na dimensão social, econômica e política da sociedade.

O próprio texto da BNCC traz à tona a importância da experiência enquanto um elemento agregador do processo formativo das crianças do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), um elemento presente também no depoimento de Nísia, ao informar que sempre buscava trabalhar em coletivo com as docentes dos anos posteriores ao 1º e 2º ano, para socializar informações sobre as experiências já implantadas e os resultados observados sobre aprendizagem e comportamento. Em seu relato a participante informou: “[...] sempre trabalhei em conjunto com os colegas e faço questão no início de todo ano letivo sentar junto com a professora responsável por acompanhar os meus antigos alunos do 1º ano, para compartilhar informações sobre cada um”. Segundo a BNCC, os anos anteriores ao ingresso no Ensino Fundamental (Anos Iniciais), na dimensão de todas as suas experiências, considerou que:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2018, p. 57-58).

Contudo, a prática pedagógica acontece por meio de ações educativas que visam atender expectativas educacionais com uma ação docente ao qual possui objetivo

intencional de organizar, potencializar e educar determinada classe escolar com propostas pedagógicas. Nesse processo o currículo desempenha um papel fundamental para a organização da dinâmica escolar e para a consecução do projeto educacional, mas não pode ser visto enquanto único dispositivo ordenador das práticas educacionais, necessitando estar atrelado às experiências dos profissionais e à sua consciência sobre o papel da educação.

Para isso, é necessário partir do ponto que uma prática pedagógica visa o aprendizado com ações que se potencializam para atender as expectativas educacionais, em respeito ao currículo, mas sem se limitá-lo a ele, como observamos nas falas das participantes, que informaram sentirem a perda da autonomia a partir da implantação das reformas curriculares trazidas pela BNCC. Logo, o currículo não pode engessar a autonomia dos docentes no processo de delimitação das práticas pedagógicas, pois:

os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido prático configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

Portanto, a prática pedagógica acontece em diferentes espaços da escola tendo como elo principal a interação entre os indivíduos e o conhecimento, isto significa, que o docente ao planejar uma ação pedagógica deve levar em consideração não apenas o que será desenvolvido para que aconteça a aprendizagem do aluno, mas é preciso também compreender o contexto social e cultural a qual o aluno está inserido e as suas relações interpessoais. Esse, contudo, tem sido o maior dilema dos docentes, preservar seu protagonismo frente a definição das ações educativas e atender às exigências preconizadas pelos dispositivos curriculares e normativos.

Para Anália a sua prática pedagógica está relacionada ao seu planejamento: “o que define a minha prática pedagógica com a turma que eu leciono, é o que irei planejar e ao mesmo tempo eu preciso estar atenta aos movimentos e falas dos alunos, mas as vezes, ao termino do planejamento preciso refazer tudo por não ter atendido a determinados pontos do currículo”. A estratégia utilizada por ela se baseia de como o aluno se movimenta e se relaciona com o mundo,

[..] eu estava com muita dificuldade de alfabetizar a minha turma e o planejamento não estava fluindo. Fui em busca de Magda Soares e fiz inúmeras leituras (mesmo sem ter tempo para isso), fiquei atenta aos que as crianças relatavam na sala de aula e na hora do recreio. Observei cada movimento delas, como elas se relacionam entre os pares e também com adultos. Percebi que afetividade com as crianças seria o meu instrumento e elaborei um projeto com tema *Cheiros e Encantos*. Todos os dias eu ficava na porta da sala de aula para recepcionar as crianças com boas vindas, com um cheiro e um abraço. E a partir desse momento comecei alfabetizá-las utilizando o nome dos perfumes que elas utilizavam [...](ANÁLIA, 2022).

Nota-se no depoimento de Anália que a sua prática pedagógica tem um caráter metucioso diante do processo de aprendizagem dos alunos, sendo que o seu ato de planejar perpassa o seu saber fazer. Uma prática pedagógica que está bem mais preocupada em firmar laços entre o educando e o educador, em prol do seu acolhimento no ciclo de alfabetização, período intermediário entre a iniciação na coletividade escolar (Educação Infantil) e a progressão por meio do ensino da escrita e da leitura (Educação Fundamental, Anos Iniciais, a partir do 3º Ano).

Portanto, o trabalho pedagógico da professora ocorre sobre a ação do planejamento em consonância com a relação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termo de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 221). Logo, o planejamento escolar é uma etapa obrigatória e importante, pois é por meio dele que são construídos os planos de ensino, cujas realizações se constituem enquanto o praticado, à luz do que foi prescrito.

Conforme defendeu Amália, para elaborar uma prática pedagógica é necessário decidir quais os tipos mais adequados de técnicas de ensino. Segundo defendeu a participante, suas ações são parte desse planejamento que visam atender o processo de ensino e aprendizagem, os quais se constituem de uma forma política, crítica e democrática em que o aluno é um sujeito social desse ato, conforme presente na fala: “[...] busco planejar minhas atividades, cada vez mais, com base no currículo e nos materiais de base, nas necessidades locais e nas peculiaridades de cada um dos meus alunos”. Sobre este aspecto estamos de acordo com a consideração de que:

as práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar

nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (FRANCO, 2015, p. 608).

O que nos chama atenção é como o discurso de Anália acerca da sua ação docente, define sua auto representação profissional e supostamente molda a sua prática pedagógica, onde se encontram presentes: uma visão crítica sobre o papel centralizador do currículo e a perda progressiva da autonomia docente no processo de delimitação dos conteúdos e definição das metodologias; uma visão consensual acerca da importância do currículo enquanto um dispositivo organizador da dinâmica escolar.

Por fim, mas não menos importante, foi preciso questionarmos quais tinham sido os impactos encontrados no processo de implantação das reformas curriculares trazidas pela BNCC, no universo da escola municipal itapetinguense, local de suas atuações profissionais.

Em seus depoimentos, encontramos novamente indícios que nos permitem afirmar que as experiências das docentes no processo de implantação das reformas curriculares da BNCC, Nísia, por exemplo, alegou que “[...] não tive dificuldades em me adequar à Base, além do mais, antes da implantação havia participado de alguns eventos promovidos pela secretaria de educação da prefeitura e pelo curso de pedagogia da universidade”. Segundo demonstrou, a experiência na participação de eventos científicos e de habilitação pedagógica, lhes permitiram uma transição tranquila para a nova configuração curricular implantada pela BNCC.

Em ambos os depoimentos observamos a confluência de determinadas impressões, como na transição tranquila, em decorrência da participação de eventos, Anália informou em determinado momento de nossa entrevista que “[...] se não fosse os cursos e eventos que participamos [...] tanto antes quanto depois da Base [...] acho que eu teria ficado perdida, mas consegui me adaptar bem às mudanças”. Além disso, em ambos os casos as participantes demonstraram terem adquirido o interesse em participar de modo mais ativo na delimitação dos currículos, mesmo que já estivessem, em outro momento, ocupados os principais cargos escolares (diretoras e/ou coordenadoras pedagógicas), responsáveis pela construção do currículo, a partir das experiências partilhadas nos eventos e nos grupos de formação que realizaram.

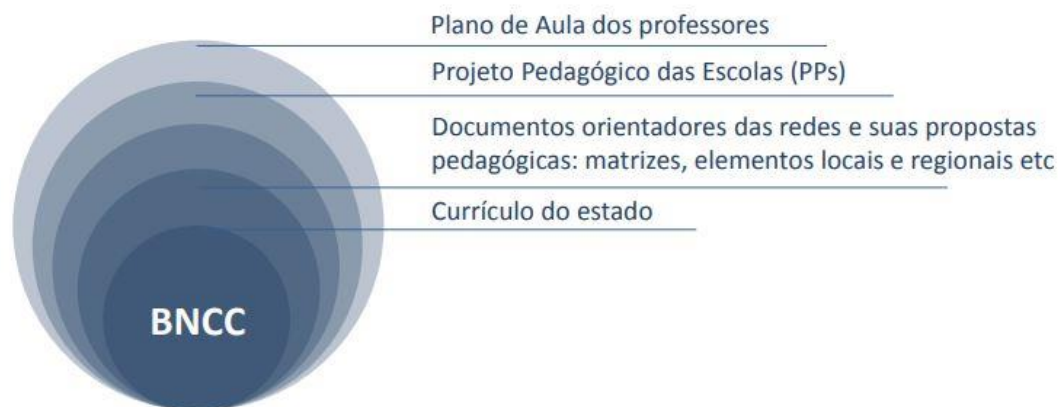
Nem quando fui diretora eu fiquei tão animada para colaborar na construção de um currículo. Acho que as discussões que estava participando, tinha despertado meu interesse de estudo como durante o vivenciado na graduação, mas não chegava a ler uma obra sobre o tema da reforma trazida pela BNCC, mas lia reportagens, assistia vídeos e

quando tinha os encontros e eventos, eu sempre fazia questão de ouvir tudo e participar com minhas impressões. Ali eu mesmo senti envolvida em participar da discussão e comecei a perceber o currículo como nunca tinha percebido antes, como um projeto de mundo. Confesso que foi bastante enriquecedor, mas ao mesmo tempo também entediante, pois as vezes participava de umas discussões que não avançava em nada, era desgastante (NÍSIA, 2022).

Esse depoimento demonstra como a atmosfera intelectual e política, permitiram, por meio da discussão sobre a elaboração da BNCC, um envolvimento público de diversos setores da educação e da sociedade civil, discutindo a definição de um dos mais importantes dispositivos curriculares, responsável por conter o projeto social e político e o conjunto de temas privilegiados enquanto base comum de conteúdos. Na figura 3 apresentamos uma representação, segundo o material de referência e apoio da BNCC, publicado também em 2018, da relação entre à prática docente – referida como planejamento – e à BNCC.

Figura 3 – Representação da relação entre a BNCC e o planejamento pedagógico:

É importante lembrar que, independente do grau de detalhamento do currículo do estado, a sua concretização será progressiva ao longo do percurso até a sala de aula. Isso não significa a criação sucessiva de outros currículos, mas a sua contextualização em diferentes esferas.



Fonte: BRASIL, 2018.

Em meio aos depoimentos das participantes deste estudo, observamos que os projetos políticos pedagógicos e os dispositivos estaduais encontram-se ausentes, sendo a construção do currículo um exercício que atende em especial aos interesses da BNCC, passando então a ter uma relação direta entre: Planos de aulas dos professores ↔ BNCC.

Em termos técnicos, a BNCC traz em seu conjunto uma série de expressões que eram pouco usuais no campo das teorias da educação, como é possível percebermos no glossário apresentado na figura 4, apresentada a seguir, obtida a partir do material de apoio técnico da BNCC, elaborado pelo MEC em 2018.

Figura 4 – Glossário de termos técnicos presentes na BNCC e suas definições:

Competências

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. (BNCC – versão homologada)

Capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido. (Glossário de terminologia curricular/Unesco - adaptado)

Habilidades

Capacidade de desempenhar tarefas e resolver problemas. É a proficiência ou a destreza para desempenhar tarefas, derivada da educação, da formação, da prática ou da experiência. Pode possibilitar a aplicação prática de conhecimentos teóricos a tarefas ou situações particulares. (Glossário de terminologia curricular/Unesco - adaptado)

Campos de experiência

Arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. Saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências. (BNCC – versão homologada - adaptado)

Objetivo de aprendizagem

Especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional

Unidades temáticas

Estruturas que definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. (BNCC – versão homologada - adaptado)

Objetos de conhecimento

Conteúdos, conceitos e processos (BNCC – versão homologada)

Fonte: BRASIL, 2018.

De acordo com as docentes deste estudo, a perda da autonomia na delimitação de suas práticas pedagógicas, muitas vezes ocorrida pela não adequação aos termos técnicos nos quais as novas configurações curriculares pós-BNCC impõe aos educadores, no cumprimento das comprovações de suas ações pedagógicas. Assim, em alguns casos, ambas as professoras alegaram terem descartado trabalhos e materiais baseados em metodologias não prevista no conjunto técnico pedagógico dos documentos de referência, a exemplo da BNCC, que cada vez mais se tornava um dispositivo curricular centralizador da organização da dinâmica escolar e do processo de ensino e aprendizagem.

Conforme argumentou Ribeiro (2019, p. 124):

A Construção da BNCC coloca a alfabetização de nossas crianças em diálogo com os atores que a constituem? Diante de nossa constatação acerca do silenciamento de diversas vozes na construção da BNCC, podemos agora afirmar que não. A BNCC, apesar dos esforços implementados pelos agentes que a construíram e por seus apoiadores, manifesta ressoante a voz de um sistema que pretende, à custa da das desigualdades e da crueldade de uma ideia meritocrática, estabelecer a hegemonia daqueles que se encontram no poder. A concepção de

alfabetização que sustenta a BNCC não está aberta ao diálogo. Estrutura-se na disseminação de uma ideia que ensinar “o mínimo” ou “o básico” é suficiente para a superação da pobreza, como se fosse possível a todos a superação de uma construção historicamente estabelecida sem mudanças reais nas estruturas sociais.

Evidenciamos, entretanto, com base no que foi apresentado pelas professoras dessa pesquisa, que a implementação da BNCC aconteceu de maneira tranquila, mas acarretou em mudanças significativas no seu fazer docente e também na sua prática pedagógica. Por fim, de um modo geral, os sentidos atribuídos à prática pedagógica pelas professoras alfabetizadoras dos anos iniciais se constituem na reorganização e adaptação da sua prática para atender as demandas educacionais a fim de contribuir para a socialização dos saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo de elaboração de sentidos, em especial, de um senso crítico sobre suas atribuições profissionais e as implicações de suas práticas pedagógicas para a alfabetização de crianças no ciclo da Educação Fundamental (Anos Iniciais) é um desafio muito importante para os docentes que atuam nesta modalidade. Ao longo deste estudo, partimos da fenomenologia sociológica para inquerirmos qual a consciência que as participantes do estudo tinham sobre suas escolhas profissionais e o papel de suas práticas pedagógicas. Em considerações finais, argumentamos que as profissionais ouvidas demonstraram possuir uma consciência sobre a relevância da educação, em especial, da alfabetização infantil como uma ação dirigida, processual e carregada de intencionalidade.

Ainda sobre esse aspecto do nosso estudo, as professoras da rede pública de educação da cidade de Itapetinga/BA, em especial, duas docentes que atuam em uma unidade escolar do referido município, nas modalidades de Educação Fundamental (Anos Iniciais) – 1º Ano e 2º Ano – demonstraram estarem alinhadas ao projeto da pedagogia da autonomia humana, onde a educação cumpre o papel de colaborar na formação do caráter, do ensinamento dos valores democráticos e cidadãos.

No que se refere às práticas pedagógicas, as participantes reconheceram a importância da atuação profissional, mas fizeram questão de frisar a importância da formação superior em Pedagogia enquanto um momento decisivo para a reafirmação da carreira docente como sendo a profissão adequada aos seus anseios sociais e políticos. Logo, as participantes demonstraram estarem em confluência com os princípios presentes nos marcos regulatórios e nos dispositivos curriculares orientadores, a exemplo da BNCC, esse alinhamento não se mostrou natural, sendo, na verdade o resultado do engajamento dessas profissionais em atividades científicas e de cursos formativos sobre as mudanças curriculares trazidas pela BNCC, durante o momento de efervescência política e cultural.

Entre os relatos, observamos como as docentes participantes deste estudo estiveram envolvidas nas discussões intelectuais e políticas sobre a BNCC e desse modo, justificaram suas “transições pacíficas”, mesmo reconhecendo a perda da autonomia em definir as práticas pedagógicas no ciclo da alfabetização de crianças. Em seus depoimentos, a Base foi um momento que ao mesmo tempo envolveu politicamente os

profissionais da educação, como também tirou deles determinadas prerrogativas, em decorrência do sistema de declaração e fiscalização do cumprimento de atributos de natureza legal.

No quadro geral, percebemos o alinhamento das participantes deste estudo em promover uma educação, que desde cedo, socialize entre os discentes valores coletivistas, humanistas e críticos. Neste processo, a formação, o compromisso político que o currículo representa na elaboração de projetos e na consecução de modelos de sociedade e de cidadania, as docentes indicaram possuir senso crítico sobre o centralismo e a importância desse dispositivo, ao afirmarem, por exemplo, que desde as discussões em torno das mudanças trazidas pela BNCC, a partir de suas experiências em eventos científicos e cursos de formação profissional, haviam se inteirado sobre o assunto e assumido cada vez mais postura crítica frente as discussões intelectuais que participavam.

Logo, a reforma curricular implantada pela BNCC, encontra-se envolta em meio das contradições que caracterizam a natureza fenomenológica da educação no modelo de organização social da contemporaneidade. Onde a educação, mesmo sendo um direito constitucional, tornou-se também uma moeda de troca em meio às relações de produção e reprodução do modelo capitalista. Portanto, é preciso, tal como considerou Schütz (2012), olhar para o objeto e perceber nele sua dimensão fenomenológica, cuja natureza sociológica, permite que o interpretamos de diferentes prismas.

Assim sendo, não trazemos aqui respostas acabadas para o questionamento que fizemos, mas impressões críticas obtidas a partir da leitura sociológica do fenômeno da educação, da reforma curricular, da implantação da BNCC e das práticas pedagógicas. Neste caminho encontramos indícios seguros que nos permitem afirmar que, a partir da consciência expressa e das experiências relatadas, as docentes informantes apontaram alguns dos desafios que integram o processo de reforma curricular: a perda da autonomia docente; a distância entre o prescrito e o praticado quando se trata da implementação da Base; e mudanças nas condições de trabalho, com a necessidade de adaptarem seus materiais e planejamentos às novas determinações legais, gerando um aumento do trabalho e/ou o abandono de práticas pedagógicas que avaliavam enquanto adequadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Josenilda Rita Teixeira. **Reflexos do PNAIC na Prática Pedagógica dos Professores dos Anos Iniciais na Rede Estadual em Belém do Pará**. 2019. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Belém, 2019.
- AMADO, João (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Imprensa de Coimbra, 2014.
- ANDRADE, Edijane Pereira de. **A fabricação das práticas de ensino na alfabetização e uso dos recursos de didáticas: rotina, atividades, planejamentos e princípios norteadores**. 2017. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Ceará, 2017.
- ARAÚJO, Sidnei Ferreira. PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. SER PROFESSOR: VOCAÇÃO OU FALTA DE OPÇÃO? Os motivos que envolvem a escassez de jovens na profissão docente no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais**, v. 2 n. 1, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acessado em: 23 out. de 2022.
- CRISTOFOLINI, Márcia Nagel. **As contribuições dos estudos do letramento na compreensão e nas ações dos professores do ciclo de alfabetização**. 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Santa Catarina, 2017.
- CRUSOÉ, Nilma; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. **Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 19. n. 31 jul./dez. 2014.
- CRUSOÉ, Nilma. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2014. 144p.
- Crusoé, N. C., & Santos, E. M. (2020). Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, 13(32), 1-16. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13274>.
- CUNHA, Ruth Araújo da. **O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e suas implicações na formação e na prática pedagógica do professor alfabetizador**. 2018. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

FERREIRA, Marilza Luiz. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a formação continuada e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras em uma escola estadual de Cáceres-MT.** 2017. 158f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2017.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professores.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo.** Formação em Movimento v. 2, i. 2, n. 4, p. 380-394, jul./dez. 2020.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n.3, p. 601-614, jul/set. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido. **As práticas pedagógicas de um mesmo professor: padrões e variações.** ANPED/2017, São Luís/MA (GT 04 – Didática).

IBGE. **Itapetinga/BA.** Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>. Acessado em 12 de jan. de 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** 6 ed. Rev. e ampl. São Paulo: Herccus Editora, 2018.

LIMA, Tamara Ribeiro. **A prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental: sentidos de professoras.** 2019. 119 f. (Dissertação — Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa Currículo, Práticas Educacionais e Diferença). Vitória da Conquista: UESB, 2019.

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

LUDKE, M; ANDRÉ, M E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Corumbá/MS e o 1º ano do Ensino Fundamental: as ações da formação na prática pedagógica.** 2017. 134f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2017.

OLIVEIRA, Nelma Gusmão de. **De “capital da pecuária” ao “sonho de pólo calçadista”**: a constituição da estrutura urbana de Itapetinga, BA. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo. Salvador: UFBA, 2003.

RIBEIRO, Camila de Oliveira Fonseca. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): a alfabetização de crianças em diálogo?**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades. Vitória: UFES, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª. Ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?**. 2018. 175f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2018.

SOUZA, Wederson Paulo de. **Alfabetização e desenvolvimento da autonomia discente: o que dizem as práticas pedagógicas?**. 2020. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2020.

STANCIOLA, Adriana Andreia da Silva. **Prática pedagógica e cotidiano escolar: tecendo caminhos entre duas professoras**. 2018. 63f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2018.

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

TEIXEIRA, Zildiane S.; MARTINS, Kézia S. B. da S. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o processo de alfabetização e letramento de criança: impactos para a escola de Ensino Fundamental em Parintins/AM. **Anais do VI Congresso Nacional de Educação – Conedu**, p. 1-12, 2020.

Apêndice 1 – Roteiro semiestrutura de entrevista

Entrevistador _____

Entrevistado _____

Data ____/____/____ (_____) Local _____

BLOCOS	Objetivo do bloco	Questões orientadoras	Perguntas de recurso
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	Ir à Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga-BA, informar sobre a pesquisa e os instrumentos que serão utilizados. Em seguida 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 serem professoras e experiências formativas	Obter dados sobre as motivações para ser professora e experiências formativas no ensino médio, na universidade e na escola com o objetivo de identificar elementos que possibilitem conhecer suas características em termos de	Informe sobre suas motivações para ser professora e suas experiências formativas	O que a levou a ser professora? De que maneira as suas experiências formativas no ensino médio e no superior

	experiência de vida relacionando com o objeto de estudo.		contribuem no exercício da sua prática pedagógica? Quais as limitações? Quais as contribuições?
BLOCO 3 CONCEITOS Conceituação: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica	Obter dados sobre como as professoras conceituam: educação, escola, currículo, conhecimento escolar, prática pedagógica com a finalidade de identificar elementos que caracterizam a prática pedagógica realizada na escola, campo de estudo das participantes e relacionar com o objeto de estudo.	Como você conceitua educação, escola, currículo, conhecimento escolar e prática pedagógica?	Você conhece a BNCC? Como esse documento está inserido na sala de aula? Como a BNCC orientou e se orienta a sua prática?
BLOCO 4 RELAÇÕES Relações entre: ensino-aprendizagem conhecimento escolar;	Obter dados sobre como as professoras veem as relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; professora-saber-conhecimento escolar; professora-aluno; professora e professoras- equipe pedagógica; professoras-família com o objetivo de identificar elementos que caracterizam a maneira como ela lida com diferentes atores sociais na escola (campo de estudo).	Como você vê as seguintes relações entre: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; professora-saber-conhecimento escolar; professora-aluno; professora e professoras- equipe pedagógica; professoras-família.	De que maneira uma boa relação interpessoal interfere na prática pedagógica? Citar exemplos.