



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



LINHA DE PESQUISA 02: CURRÍCULO, PRÁTICAS EDUCATIVAS E CURRÍCULO

DELEIDE DA SILVA RODRIGUES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÓS-REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA -
BA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA

2024

DELEIDE DA SILVA RODRIGUES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÓS-REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA -
BA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Linha de pesquisa 02: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Nilma Margarida de Castro Crusoé.

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2024**

R612p

Rodrigues, Deleide da Silva.

A prática pedagógica no primeiro ano do ensino fundamental pós-referencial curricular municipal de Vitória da Conquista – BA: percepções de professores. / Deleide da Silva Rodrigues, 2024.

57f.

Orientador (a): Dr^a Nilma Margarida de Castro Crusoé.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

Inclui referências. 54 – 57.

1. Ensino fundamental. 2. Prática pedagógica. 3. Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista – Ba. I. Crusoé, Nilma Margarida Castro. II. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. III. T.

CDD 372.110092

DELEIDE DA SILVA RODRIGUES

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
PÓS-REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA -
BA: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES**

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

Linha: Currículo, Práticas Educativas e Diferença

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé - ORIENTADORA

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira – AVALIADORA INTERNA

Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB)

Profa. Dra. Cristiane Batista da Silva Santos - AVALIADORA EXTERNA

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Dedico esse trabalho aos meus pais Arnaldo e Dolores, por toda a entrega de suas vidas pelo bem dos filhos em todas as áreas. Por estarem ao meu lado em qualquer situação. Presentes nas conquistas, nas falhas, nas alegrias, nas tristezas, com muito amor e cuidado. Sempre solícitos. Grandes exemplos para mim.

AGRADECIMENTOS

Realizar um mestrado é uma tarefa árdua e gratificante. Um caminho que jamais conseguiria percorrer sem a ajuda de muita gente boa. Agora o sentimento que me sonda é o da gratidão. Imensa gratidão a Deus por me proporcionar saúde, força, equilíbrio e desequilíbrio no pensar e no fazer.

Aos meus pais queridos, Arnaldo e Dolores por não medirem esforços para que eu alcançasse os meus objetivos em todas as áreas.

Ao meu filho Lorrان e a minha nora Andressa que nunca largaram a minha mão, ajudando com incentivos, ânimo, com esquemas de estudo, com buscas, acreditando sempre em minha superação.

Aos meus irmãos Arthur e Jaqueline e ao meu cunhado Rafael, que sempre estiveram presentes, acompanhando os altos e baixos dessa trajetória, sem duvidarem de que seria uma vitória certa.

Ao meu esposo Lucas, pela paciência, incentivo, compreensão e pelo carinho quando eu pensava em desistir, sempre suavizando, *“você vai conseguir amor..., você não pode faltar não..., vamos animar”*.

Aos meus sobrinhos grandes Ray e meu Kiko, por aguentarem o meu falatório durante os estudos e pela ajuda, (até foto de sua aula de inglês meu Kiko tirou e me enviou, pois sabia que toda ajuda seria necessária).

Aos meus sobrinhos pequenos, Pedro, Rafinha, Ester e Levy por reclamarem da ausência e sempre perguntarem *“ô tia, esse mestrado não acaba mais não, pra você brincar mais com a gente?”*.

A minha netinha Kira, por me proporcionar uma vontade imensa de concluir essa etapa para termos mais tempo juntinhas.

A minha amiga e colega e chefe, Rosane, que nunca colocou objeção em me dispensar do labor para que eu estivesse presente nas aulas, no estágio e nas orientações.

A Noélia e a Fabiano, amigos e colegas de trabalho, que várias vezes assumiram sozinhos a batalha diária da escola para que eu não faltasse em nenhum compromisso acadêmico.

Ao meu Bonde, apelido da minha turma de mestrado, pelas contribuições nos trabalhos, conversas, debates o que favoreceu muito o meu crescimento. Em especial aos colegas Tiago, Mayra, Nara e Claudionara, meus “grudinhos” e ajudadores. Nara me acolheu no momento de muito choro *rs*, gratidão demais. Claudionara, seguimos juntas até agora sem despartar nem no estágio.

A Tamara que foi crucial no momento de minha inscrição.

Aos professores do curso por ajudarem no meu aprendizado, tornando a minha vida profissional melhor.

A minha ilustríssima orientadora Prof.^a Dr.^a Nilma Margarida de Castro Crusóé, que há tempos contribui para a minha vida profissional e acadêmica. Muito obrigada querida, tenho certeza em afirmar que sem você, sem o seu incentivo, sem a sua dedicação, sem o seu cuidado e zelo, sem as suas correções, sem os seus conselhos, eu jamais chegaria até aqui. Você é uma referência de pessoa e de profissional para mim. Uma mulher sábia, competente, gentil, inteligente e de uma humildade gigantesca, um enorme exemplo. Axé pró.

A todas as pessoas que participaram direta ou indiretamente nesse trabalho, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

RESUMO

A pesquisa se insere nas discussões sobre a prática pedagógica na escola e tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica pós Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista – BA no Ensino Fundamental com base na percepção dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Vitória da Conquista. Destaca-se o quanto é importante assinalar o pensamento dessas professoras atuantes em meio às políticas curriculares implementadas, no caso, o Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista, o Documento Curricular Referencial da Bahia e a Base Nacional Comum Curricular – na forma como consideram o que seja a prática pedagógica e o desenvolvimento dela. Para a organização e a produção dos dados dessa pesquisa utilizamos da entrevista semiestruturada como instrumento e a Análise de Conteúdo para analisá-los de acordo com o que Bardin (2016) discute. As percepções das professoras tiveram ênfase na influência familiar, materna, a admiração e a escolha inesperada pela profissão, tornando-se fator decisivo das escolhas profissionais, sendo assim elementos que categorizaram o percurso denotado pelas entrevistadas. A prática pedagógica demonstra que as percepções apresentam a relação de ensino-aprendizagem, a construção das relações com os outros e o desenvolvimento com o fazer. Dessa maneira, as discussões da pesquisa foi acerca das percepções da prática pedagógica no espaço escolar e como se relaciona com o Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista. Com isso, conclui-se que as percepções concebidas à prática pedagógica pelas professoras evidenciam o quanto que a relação com o outro e a experiência são processos para o saber/fazer das professoras em que se consolidaram por meio do contexto.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Prática pedagógica. Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista – Ba.

ABSTRACT

The research is part of discussions about pedagogical practice at school and its general objective is to analyze pedagogical practice after the Municipal Curricular Reference of Vitoria da Conquista – BA in Elementary Education based on the perception of teachers in the 1st year of Elementary School in the municipal network of Vitoria da Conquista. It is highlighted how important it is to highlight the thoughts of these teachers working in the midst of the curricular policies implemented, in this case, the Municipal Curricular Reference of Vitoria da Conquista, the Bahia Reference Curricular Document and the National Common Curricular Base – in the way they consider what pedagogical practice is and its development. To organize and produce the data for this research, we used semi-structured interviews as an instrument and Content Analysis to analyze them in accordance with what Bardin (2016) discusses. The teachers' perceptions had an emphasis on family and maternal influence, admiration and the unexpected choice for the profession, becoming a decisive factor in professional choices, thus being elements that categorized the path denoted by the interviewees. Pedagogical practice demonstrates that perceptions present the teaching-learning relationship, the construction of relationships with others and development through doing. In this way, the research discussions were about the perceptions of pedagogical practice in the school space and how it relates to the Municipal Curricular Reference of Vitoria da Conquista. With this, it is concluded that the perceptions conceived regarding the pedagogical practice by the teachers show how much the relationship with others and experience are processes for the teachers' knowledge/doing in which they were consolidated through the context.

Keys: Elementary Education. Pedagogical practice. Municipal Curricular Reference of Vitória da Conquista – BA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Assistência Integrada à Criança
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCM	Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 SOBRE A PESQUISA: OBJETO DE ESTUDO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	11
1.2 METODOLOGIA	12
1.2.1 Local de Estudo e Participantes	13
1.2.4 Instrumentos	16
1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA	19
2. SIGNIFICADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS	24
3.1 A prática pedagógica nos documentos estadual e nacional	25
3. TORNAR-SE PROFESSORA	30
4. O REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	54

1. INTRODUÇÃO

1.1 SOBRE A PESQUISA: OBJETO DE ESTUDO, JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Essa pesquisa tem como objeto de estudo a percepção de professores sobre a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental após a implementação do Referencial Curricular Municipal (RCM) de Vitória da Conquista – BA. A escolha por tal tema nasce de observar, de forma assistemática, que mudanças curriculares sempre confrontam práticas pedagógicas que estão em movimento e/ou que se encontram “estabelecidas”, em termos de forma e conteúdo, em termos de significado simbólico e significado prático.

A justificativa está acerca em compreender como os professores têm apreendido a prática pedagógica em circunstância após a implementação do RCM a partir do cotidiano vivenciado, tendo em vista que ele serve de base para a construção das propostas pedagógicas e curriculares das instituições a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) bem como as Leis vigentes (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI e o Plano Municipal de Educação - PME) que precisam ser consideradas nesse processo.

Em vista disso, o propósito é compreender o que é a prática pedagógica dentro do RCM de Vitória da Conquista em vista dos pressupostos teórico-metodológicos e como isso tem influenciado na prática exercida na instituição escolar em que precisa estar em articulação com o propósito educativo do professor que estabelece interconexões com o outro e para o outro, a fim de oportunizar espaços de diálogos críticos e reflexivos entre o RCM e a prática pedagógica.

Dessa forma, a prática pedagógica, nessa pesquisa está voltada para a compreensão de uma ação social que se dá por meio relacionando o indivíduo e a sociedade e que, por isso, é demonstrada por meio valores, crenças e atitudes (Crusoé, 2014). Por essa razão, busca-se aqui analisar a percepção que envolvem a prática pedagógica das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental após a implementação do RCM de Vitória da Conquista.

Com isso, a partir das mudanças provocadas pelo currículo escrito, “O estabelecimento de normas e critérios tem significado, mesmo quando a prática

procura contradizer ou transcender esta definição pré-ativa. Com isso, ficamos vinculados a formas prévias de reprodução, mesmo quando nos tornamos criadores de novas formas” (Goodson, 2013, p.18).

Observa-se, também, que mudanças curriculares são acompanhadas de significados que polarizam as discussões em atribuição de importância. Ora atribui-se importância a prática em sala de aula, negando-se a política; ora atribui-se importância a política educacional, sobrepondo-se às práticas. Tal binômio, em termos de significação, pode indicar que não percebemos, conforme Goodson (2013, p.21), que

O currículo escrito não passa de um testemunho visual, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se escolhe para mediante retórica, legitimar uma escolarização. [...] Em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização.

Com isso, essa pesquisa, assenta-se na dimensão do currículo escrito, escolar, e busca-se, via percepção de professores, caracterizar a prática pedagógica que desenvolvem, a partir de mudanças no (RCM), provocadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). O objetivo geral da pesquisa é analisar percepção de professores sobre a prática pedagógica no primeiro ano do Ensino Fundamental após a implementação do Referencial Curricular Municipal (RCM), de Vitória da Conquista – BA. Os objetivos específicos são conhecer a percepção dos professores sobre a prática pedagógica pós Referencial Curricular Municipal (RCM) de Vitória da Conquista – BA; e revelar as configurações dessa prática pedagógica pós Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista – BA. O problema de pesquisa que provocam essa pesquisa é a seguinte: que tipos de prática pedagógica são reveladas, via percepção de professores, pós Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista?

1.2 METODOLOGIA

O desenvolvimento de uma pesquisa em Educação se dá em torno da organização das ideias, das perspectivas e dos conhecimentos tanto teóricos quanto práticos para poder elaborar um novo conhecimento que são obtidos a partir dos resultados dos dados da pesquisa. Para isso, é importante comparar e refletir sobre

discussões de diversos autores, articuladas à análise de dados e documentos. Nessa percepção, acentuar as estratégias de investigação em um ambiente escolar “[...] é acreditar que um dos desafios lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo em sua realização histórica” (Lüdke; André, 2005, p. 5).

Para entendermos melhor como os professores concebem sua prática pedagógica, utilizamos da pesquisa qualitativa com o intuito de compreender os sujeitos da pesquisa dentro da sua subjetividade e intersubjetividade, a fim de demarcar os significados. Segundo Minayo (2014, p. 57),

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

Tendo em vista isso, a pesquisa qualitativa proporciona e permite o estudo dos fenômenos sociais atrelados a um objeto, bem como suas interações, caracterizado pela experiência e pela sistematização do conhecimento até a compreensão da lógica interna do estudo.

Essa pesquisa qualitativa está voltada para o nível da realidade, trabalhando com o universo de significados, de motivações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014) a fim de analisar a percepção que os professores tem sobre a prática pedagógica diante da pós-implementação do RCM.

1.2.1 Local de Estudo e Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da Rede Municipal de Vitória da Conquista, no estado da Bahia. A sua população total é estimada em 370.879 habitantes no último Censo de 2022. A sua área territorial é de 3.254,186km² e o Produto Interno Bruto (PIB) é de R\$ 21.459,85 em 2019 (IBGE, 2021). A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de Vitória da Conquista na Bahia. É a terceira maior da cidade do Estado e fica localizada na região Sudoeste.

A quantidade de professores que estão em exercício na rede municipal nos anos iniciais dos Ensino Fundamental totaliza-se em 471 na dependência

administrativa conforme o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). O foco da pesquisa foi a zona urbana que conta atualmente – isto é, de acordo com o último Censo Escolar do ano de 2020 - com 360 professores (Macêdo, 2022).

O campo de atuação dos sujeitos engloba a escola da Rede Municipal de Vitória da Conquista, o Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire que fica localizada na Avenida Amazonas, S/N, bairro Urbis IV, na Zona Oeste de Vitória da Conquista. Os alunos são oriundos dos bairros ao redor da escola. A escola atende a uma comunidade heterogênea, no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos e culturais (Lima, 2019; Silva, Silva Júnior, 2012).

Essa escola foi entregue à comunidade no governo Collor, sendo denominada como CAIC – Centro de Assistência Integrada à Criança. A escola ficou alguns anos sem funcionamento completamente abandonada. Em 1997, a vizinhança incomodou muito com o abandono e cobrou da prefeitura municipal que abrisse o prédio para o devido funcionamento. A população organizou um mutirão de limpeza, capina, pintura e outros cuidados, então a administração pública fez com que a escola iniciasse seu primeiro ano de trabalho com o nome de Paulo Freire. Além disso, é uma escola reconhecida pela sua relevância, atendendo do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo uma das 5 (cinco) maiores do município.

A escolha dos sujeitos ativos são aqueles com práticas referentes foi determinada a fim de compreender como estes estão percebendo a prática pedagógica em meio às políticas curriculares e que exercem influência sobre eles no cotidiano escolar. Por isso, consideramos como importante entender a identificação das percepções dentro da prática emergentes no pedagógico. A escolha dessas professoras como participantes da pesquisa se deve à atuação nessa etapa de ensino.

Para a realização da pesquisa, foi feito um primeiro contato pelo WhatsApp, onde as informantes já demonstraram muita resistência, após longa conversa, com esclarecimentos sobre o assunto principal da pesquisa, os objetivos e a importância de investigar a prática após o RCM, aceitaram receber a visita da pesquisadora. As entrevistas foram realizadas na própria escola no dia da Atividades Complementares (AC), dia destinado para o planejamento das atividades. As informantes apresentaram certa em responder as perguntas da entrevista resistência alegando que não estavam preparadas para responder às questões, mas responderam, ainda que de forma bem

sucinta, compreendendo que as professoras pediram que as entrevistas fossem realizadas em um melhor momento para conversarmos sobre.

Quanto a escolha dos nomes das entrevistadas foi pensado em nomes fictícios, tendo em vista que as falas que transmitem advém da interpretação que tem acerca do assunto abordado, da prática pedagógica, intermediado pelos documentos curriculares que influenciam nesse processo, além de outras questões pontuadas durante a entrevista e, por isso, entende-se a necessidade de se manter o anonimato.

1.2.3 Processo de recolha dos dados, campo empírico e informantes da pesquisa

Ao iniciar com aquilo que é relatado do que é vivenciado na prática pedagógica após a implementação do RCM de Vitória da Conquista possibilita que o pesquisador tenha acesso ao aspecto coletivo constituído pela visão individual conforme aponta Minayo (2001). Com isso, o intento é buscar as configurações da prática pedagógica dos professores atuantes do 1º ano do ensino fundamental após o RCM de Vitória da Conquista. Essa etapa de ensino foi escolhida para a pesquisa devido ao cenário das intensas mudanças que vêm acontecendo e se estabelecendo no contexto educacional, ainda mais que o 1º ano é um período que os alunos estão em transição entre a Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, é necessário pautar que a prática pedagógica tem uma conceituação que se constituem a partir do contexto. De acordo com Lima (2019, p. 25),

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

Dessa maneira, a prática pedagógica realizada na escola tem que estar em articulação com um propósito educativo e que se interconecta com o outro e para o outro o que, segundo Cézár (2021, p. 15), “A prática pedagógica produz um currículo enquanto se desenvolve. Há um currículo que é vivido nesse dia a dia”.

Nesse intento foi necessário ir ao encontro destes informantes no lugar em que atuam a fim de compreender as suas percepções sobre prática pedagógica, o que

possibilita entende a forma que se pratica, podendo ocorrer uma “[...] liberação de um pensamento crítico reprimido que muitas vezes nos chega em tom de confiança” (Minayo, 2001, p. 59), que está em movimento constante, tendo em vista que o objeto de estudo vai sendo constituído pelas respostas durante as entrevistas.

1.2.4 Instrumentos

O instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi a entrevista que foi realizada a partir de um roteiro com perguntas que possibilita ter respostas amplas por ter uma descrição maior. Dessa forma, caracteriza-se tal entrevista como semiestruturada.

A entrevista é a tentativa de se aproximar ao máximo possível de situações naturais e/ou falas espontâneas, (Moura; Rocha, 2017). Segundo Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 222),

As entrevistas semiestruturadas, como a própria designação sugere, têm como característica um roteiro preestabelecido no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar, podendo realizar perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado. Esse modelo conjuga características das entrevistas não estruturadas com um roteiro de controle (DUARTE, 2006) e permite tanto a realização de perguntas indispensáveis à pesquisa que precisam ser respondidas, quanto a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e possibilitando o surgimento de novos questionamentos não previstos pelo pesquisador.

Desse modo, essa entrevista semiestruturada permitiu que as participantes voltassem o seu olhar para um retrospecto e reflexão acerca das experiências profissionais que são significativas a fim de se fazer uma análise de si mesmo e poder externar os seus sentidos em relação à prática pedagógica entendidos. Por isso, a entrevista semiestruturada é estabelecida dentro de uma dinâmica de conversação, tendo em vista o contato que é interativo por meio do pesquisador em conjunto com o informante ou o objeto de estudo a fim de contextualizá-lo. Por isso, “As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208).

Para ser feita a análise, utilizamos do princípio da Análise de Conteúdo conforme é apontado por Bardin (2016) com o objetivo de analisar tanto as falas bem como as expressões descrevendo os conteúdos obtidos pelas interações. Bardin também considera a forma de identificar os núcleos de percepção, isto é, a partir das falas obtidas dentro no processo de comunicação em que se constrói algum significado (Lima, 2019).

Bardin (2016, p. 37, grifos da autora) pontua que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, as comunicações.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo auxilia com os dados encaminhando para a resposta da questão problematizadora da pesquisa. Crusoé (2010, p. 66) indica que

[...] a Análise de Conteúdo é um processo que visa desvendar a percepção do discurso, despedaçando/fragmentando o seu conteúdo em temas, proposições ou acontecimentos, de modo a nos permitir a descoberta de outros percepções: 'percepções interpretativos/percepções ocultos' que não se revelam na exterioridade do discurso. (PAIS, 1993 apud AMADO, 2000, p. 56).

Portanto, essa modalidade configura-se em desmembrar os textos por meio de categorias, o que permite identificar os conteúdos a fim de evidenciar as percepções (Lima, 2019).

Após serem realizadas as entrevistas inicia-se a análise dos discursos provenientes das respostas das entrevistadas. A primeira parte foi ouvir com atenção o que foi dito pelas professoras a fim de transcrever e compreender. O intuito da transcrição atenta e minuciosa de cada pausa e pontuações se refere à importância de compreender as ações, considerando a percepção sobre prática pedagógica diante do cenário após o RCM de Vitória da Conquista, com base na orientação teórica e metodológica que propusemos a seguir.

Com a transcrição das entrevistas, de forma fiel ao que os entrevistados relataram, constitui o material coletado que “[...] possibilita retomar o que foi dito e como foi dito” (Lima, 2019, p. 54) para poder compreender as percepções por trás dos

discursos, movimentando os dados, as questões e os objetivos para a construção do objeto e na produção da teoria (Crusoé, 2014, p. 62).

Para a leitura vertical de cada uma das entrevistas, retirou-se os indicadores da fala, para estruturar os temas a serem trabalhados na análise que permitirá que se construa as subcategorias (Lima, 2019). De acordo com Lima (2019, p. 54-55), “O passo a passo dessa leitura vertical restringe-se em transformar em parágrafo o tema de cada entrevista, etapa que permite distinguir os temas e captar as unidades de registro, apontando os “indicadores””. É a partir da interpretação que acrescenta os debates teóricos referenciados em algum autor para serem usados na análise e, “[...] com o auxílio do computador, [é] possível selecionar o texto e darmos um código a cada entrevistado (cor) para se diferenciar no momento de construção da matriz conceitual” (Lima, 2019, p. 55).

A etapa seguinte foi listar os temas advindos da leitura vertical em uma organização lógica e sistemática do texto (Lima, 2019) para ser possível identificar os indicadores presentes nas falas. É um processo essencial para a compreensão do significado individual atribuído à prática pedagógica (Fiais, 2024).

Essa metodologia com base na leitura vertical em conjunto com a organização sistemática dos dados, foi possível analisar as percepções atribuídas à prática pedagógica pelas professoras por meio dos conteúdos obtidos com as respostas, tendo em vista que “Essa modalidade funciona por operações de desmembramento dos textos em unidades, em categorias, através da investigação dos temas” (Lima, 2019, p. 55).

A construção da matriz conceitual por meio das categorias permitiu que se contextualizasse os resultados. No desenvolvimento da dissertação serão analisados e discutidos para relacionar a teoria com a prática pedagógica.

A matriz conceitual foi estruturada em duas categorias que se subdividiram em subcategorias a partir da seguinte forma:

- *Percepção de prática pedagógica*: é a descrição das percepções que as professoras atribuem à prática pedagógica, descrevendo o fazer pedagógico.
- *Tornar-se professora*: discussão acerca da trajetória de formação, considerando o que a levou para ser professora e as experiências formativas que construiu durante esse processo que guiam a prática pedagógica.

2. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica tem percepções e significados diferentes de acordo com a perspectiva teórico-epistemológica adotada. A conceituação de prática pedagógica é polissêmica por não existir uma única definição nas discussões sobre educação pois segundo Almeida, Tartuce, Gatti e Souza (2021), a prática pedagógica decorre de um ato social contextualizado logo é contingente e circunscrita ao tempo e espaço em que acontece.

A prática pedagógica é uma ação decorrente de processos oriundos de experiências em que são realçadas percepções que é própria da práxis (Lima, 2022). A prática é carregada de intencionalidade e, de acordo com Vásquez (1977, p. 194), “O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. A finalidade dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana”. Desse modo, a prática tem como base a realidade, em que o material é transformado em produto, constituído assim da substantividade do sujeito.

A prática em si (per)passa por uma série de significações que decorre de percepções que atribuímos à ação pedagógica que realizamos. É importante compreendermos que é um ato reflexivo. Segundo Macêdo (2022, p. 71-72), “A prática é um elemento que incorre e ocorre em meio a processos que são estruturantes entre a vida e a existência, funcionando por intermédio da resistência e reverbera múltiplas dominações que realçam percepções que são próprios das práxis”. Por isso mesmo, a prática pode ser considerada como atividade por estar ao lado da realidade transformada em produto que depende da forma como é produzida, constituído assim substantividade imposta perante o sujeito (Macêdo, 2022).

Segundo Vásquez (1977), o indivíduo é prático e tem diante de si uma consciência comum, em que concebe as coisas ao seu redor como algo natural e imutável e, dessa maneira, a prática e a teoria podem ser tidas como coisas que caminham juntas e o conhecimento está sobre o conteúdo e a significação de sua atividade.

Por isso, investigar de que forma o professor tem percebido a sua prática pedagógica pode contribuir para a promoção de uma educação escolar pensada para os estudantes em todas as dimensões, atenta às necessidades cognitivas do indivíduo e, também, aos aspectos intelectuais, morais, éticos e sociais do sujeito (Lima, 2021).

Além do mais, segundo Caldeira e Zaidan (2010), a prática altera-se de acordo com a compreensão que o indivíduo tem sobre a sua ação e modo como a conduz. Esta é uma relação entre a teoria e a prática aqui entendida como uma troca: “[...] a deliberação prática está informada não só pelas ideias, mas também pelas exigências práticas de cada situação, uma vez que o juízo crítico e a mediação do critério do ator são sempre indispensáveis” (Caldeira; Zaidan, 2010, p. 03-04).

O que envolve a prática pedagógica, segundo Lima (2019, p.13), é

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

Nessa percepção, a prática pedagógica é a decorrência da aplicação dos conhecimentos teóricos, um caminho da ideia à ação, dos princípios teóricos à prática. A prática pedagógica, pode ser compreendida, nessa perspectiva, como “[...] uma ação social dotada de percepções construídos na relação indivíduo/ sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes” (Crusoé, 2014, p. 96).

Com isso, a prática pedagógica expressa o saber docente, bem como é o desenvolvimento da teoria pedagógica no exercício da docência, conforme as experiências e aprendizagens, diante dos desafios que os professores enfrentam, desafios cotidianos que possibilitam a construção e reconstrução dos saberes envolvidos em processos dentro do que é pensado e realizado (Caldeirão; Zaidan, 2010).

Segundo Felício e Possani (2013, p. 132),

[...] ao interpretar a prática pedagógica de um professor como ‘uma rede viva de troca, criação e transformação de significados’, Gómez (1985, p. 85) está a dizer que esta prática deve ser capaz de orientar, preparar, motivar e efetivar, por um lado, as trocas entre os educandos e o conhecimento científico, de modo que esses construam e reconstruam os seus significados, autonomamente. Por outro lado, a prática deve favorecer as trocas das elaborações construídas no próprio grupo a fim de que compartilhem seus conhecimentos.

Desse modo, torna-se necessário que o professor identifique em sua prática elementos para a compreensão do currículo em ação provocada por meio dela

mesma. O campo da prática pedagógica é um espaço que perpassa pela descontextualização e recontextualização dos textos oficiais. Com isso, o documento oficial quando chega nas mãos do professor tem a sua interpretação acerca dela que interfere na sua aplicabilidade (Macêdo, 2022).

A prática pedagógica é a prática que envolve a própria realidade que o professor está inserido cotidianamente e da historicização dada pela sistematização dos conteúdos, o que, segundo Lima (2019, p.24) é “[...] uma perspectiva direcionada para uma prática pedagógica que se expressa na própria Didática como meio de transformação social”. Pode-se dizer que a prática pedagógica é o vivido adaptado a partir das orientações legais no dia a dia, bem como há o percebido que é a forma como significamos aquilo que está sendo vivenciado com tais documentos curriculares.

Desse modo, merece ser evidenciado que a prática pedagógica inicia-se na esfera da prática concreta, relacionando-se à um conhecimento acumulado sobre elas, que são reconhecidas por meio das observações, estudos e reflexões, com aspectos que precisam das teorias e das socializações (Almeida; Tartuce; Gatti; Souza, 2021).

Com isso, cabe considerar que a prática pedagógica é a atuação do professor na sala de aula que conduz o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lima (2019), a prática pedagógica é afetada e influenciada por diversos fatores externos. Ao falar sobre prática envolve as maneiras de comunicação, atitudes e movimentos do professor na sua relação com os estudantes. Além disso, há a questão da intencionalidade envolvida que pode ser associada ao ato pedagógico.

Refletir sobre a prática pedagógica torna-se importante ao professor a fim de que a educação seja significativa: “é práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1974, p. 77).

A prática pedagógica associa-se ao currículo e à sala de aula e, segundo Arroyo (2020), o que está mais aparente nesse processo é a sala de aula que é o espaço onde o trabalho docente é realizado intermediado pela relação entre estudantes e professor em que está envolvido o processo de ensino-aprendizagem e o currículo dando outra redefinição na prática por conta das ações projetadas no cotidiano.

Na prática pedagógica o professor precisa assumir a função e a ação de reflexão no desenvolver da sua prática e ao realizar esse processo proporciona ponderações sobre o que realiza na atitude sobre a sua prática que, também, pode

ser considerada como prática social por conta de poder ser advinda das necessidades sociais (Lima, 2019). Veiga (1992, p. 16) associa essa relação compreendendo que

[...] a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Com isso, “[...] a prática pedagógica requer conhecimento filosófico, científico e artístico como suportes da práxis, ou seja, o trabalho docente é de natureza intelectual e artística e se desdobra em práticas educativas” (Betlinski; Lobo; Rosa, 2020, p. 12).

Segundo Franco (2016), a prática pedagógica tem relação com os aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos e, por isso, “[...] o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo da percepção que se atribui a prática” (Franco, 2016, p. 536).

É necessário compreender como os professores estruturam a sua prática pedagógica, tendo em vista que eles interagem com estudantes, com as condições de produção de suas práticas, com políticas educacionais e produzem currículos e práticas no decorrer desse processo.

O professor está na escola para atender as especificidades da comunidade, empreendendo assim uma prática pedagógica a partir das necessidades do cotidiano. São eles que constroem posicionamentos e conhecimentos acerca da prática pedagógica, porém há questões decorrentes das políticas educacionais a fim de estar em consonância com o que julgam ser consideradas e constituir o trabalho pedagógico (Santos, 2016). Schneider, Durli e Nardi (2009, p. 332-333) apontam que

Os textos produzidos no campo do Estado sofrem transformações antes de serem posicionados no campo da prática. Essas transformações representam as recontextualizações, possíveis de ocorrer tanto no campo das determinações oficiais quanto das práticas curriculares.

Dessa forma, os textos oficiais têm relações entre os campos em que se atribui significações no âmbito e no contexto da prática pedagógica. Assis e Santos (2022, p.

205-206) consideram que “[...] nas práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores nas relações espaço-temporais da escola, configurando-se como delineadora de identidades e subjetividades docentes que, por muitas vezes, apresentam-se contraditórias [...]”. Por isso, a prática pedagógica pode se configurar por intermédio da mediação com o outro por ser um espaço de possibilidade. Portanto, a prática é um espaço de disputa entre o que é dito e o que é realizado, sendo assim um espaço eivado de contradições (Assis; Santos, 2022).

Além disso, a política curricular do município – o Referencial Curricular Municipal (RCM) de Vitória da Conquista – BA – demonstra a compreensão que se tem acerca de como as práticas são articuladas por meio das relações de poder, bem como na incidência das ações decorrentes nas escolas a partir de um campo teórico sobre as políticas curriculares em paralelo com a conceitualização que se tem de pedagógico como campo de conhecimento.

O RCM de Vitória da Conquista é o principal documento tendo como referência o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apontam e idealizam uma educação que seja humanizada e atenta às demandas do mundo globalizado, além de contar com a sistematização dos “documentos oficiais e textos legais (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Curriculares Estaduais e Municipais” (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019, p. 14). Porém, o que se vê, por meio da prática pedagógica dos professores, é um fazer mais voltado para a responsabilidade social, para a formação dos estudantes (Macêdo, 2022).

Com isso, essa pesquisa vai na busca de compreender a percepção da prática pedagógica pautada na política curricular do RCM de Vitória da Conquista que tem como base tanto o DCRB quanto a BNCC. Tais políticas são verticalizadas quando chegadas no espaço da escola na sua forma de atuação pelos professores que a interpretam conforme as demandas que são significativas na prática pedagógica. Por isso, nos próximos subtópicos iremos buscar concepções de prática pedagógica no RCM de Vitória da Conquista - BA.

3. SIGNIFICADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS CURRÍCULOS PRESCRITOS

As políticas curriculares podem ser compreendidas e consideradas como “[...] uma multiplicidade cada vez maior de referência para o campo do currículo, tornando difícil, inclusive, a sua delimitação” (Lopes; Macedo, 2002, p. 09). Dessa maneira, a dinâmica das políticas curriculares não está apenas nos documentos escritos, mas também na inclusão dos diferentes espaços e sujeitos (Macêdo, 2022). Como afirma Macêdo (2022, p. 35) “[...] não se pode desconsiderar que o poder da esfera de governo é privilegiado na produção de percepções das políticas, mas considerar que a prática pedagógica desenvolvida nas escolas também são produtoras de percepções para as políticas curriculares”. Como Oliveira (2022, p. 07) afirma, “[...] as políticas educacionais não são apenas documentos legislativos ou normas que perpassam o âmbito escolar, em uma perspectiva de implementação, mas sim através dos movimentos discursivos que o permeiam envolvendo as ações dos sujeitos”.

Nessa percepção, é necessária a reflexão teórica sobre a prática pedagógica e o reconhecimento da centralidade nos estudantes, no cenário do planejamento curricular, tendo as competências e habilidades como eixos estruturantes das atividades. Ao serem esses documentos oficiais introduzidos na prática pedagógica, faz-se importante que se responsabilize pela proporção do conhecimento abrangente sobre a que está a ser implantado (Vieira; Figueiredo, 2023).

Os currículos prescritos oficiais são socializados e interpretados diante da prática pedagógica cotidiana indo além daquilo que é instituído por conta das suas complexidades, redes de poderes, saberes e fazeres tecidas e habitadas, compreendendo assim “[...] as articulações entre as diferentes dimensões do real que dão origem às *prácticasteorias* educacionais cotidianas [...]” (Alves; Oliveira, 2012, p. 63).

Nessa perspectiva, manifesta-se uma nova compreensão de currículo imbricado em um processo por aqueles que praticam o currículo sobre o qual ressignificam, pois o currículo culmina na prática pedagógica e, sobretudo, curricular (Sacristán, 2000), em que as próprias experiências incidem nas redes de saberes e fazeres emergentes cotidianamente, pelo qual “O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador [...] que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (Sacristán, 2000, p. 26).

Pode-se considerar assim que a construção de documentos curriculares, como no caso do DCRB e a BNCC precisam de discussões de caráter coletivo, tendo em vista que há diferentes tempos, espaços e realidades a fim de indicar os caminhos didáticos e pedagógicos para o professor.

Para isso é necessário iniciar essa discussão a partir do Estado, isto é, o documento baiano, pelo qual busca apresentar uma proposta curricular que esteja relacionada às necessidades e vivências dos estudantes baianos, contexto de nossa pesquisa.

3.1 A prática pedagógica nos documentos estadual e nacional

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), bem como também chamado de “Currículo Bahia” foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação mediante o Parecer nº 196/2019 publicado no Diário Oficial do Estado em 14 de agosto de 2019. O Documento torna-se uma referência tanto para as redes públicas como para as privadas de ensino a fim de garantir os princípios educacionais e os direitos de aprendizagens dos estudantes do território estadual da educação básica (Bahia, 2020).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começa em 2015 quando ocorria o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff e se ramifica na construção de tal documento curricular para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Brasil, 2017) que foi homologada em 20 de dezembro de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Brasil, 2018), homologada em 14 de dezembro de 2018 na época do governo de Michel Temer (Paula, 2020).

O DCRB quando se refere à prática pedagógica demonstra e aponta o quanto é importante as escolas terem autonomia ao produzirem seus currículos bem como a prática pedagógica em que se reincorpora diversos conhecimentos. Além disso, o DCRB contrasta ao propor debates que sejam de cunho progressista a fim de possibilitar uma formação mais ampla dos estudantes.

Segundo Macêdo (2022), os mecanismos de funcionamento, organização, procedimento que são explicitados no DCRB traz algumas problemáticas que à constituem. Na apresentação do “Currículo Bahia” destaca que

[...] tem como objetivo assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica. Trata-se de um documento aberto, não prescritivo, que pretende incorporar inovações e atualizações pedagógicas advindas dos marcos legais, do arcabouço teórico-metodológico do currículo, no processo de implementação, considerando, também, aspectos identificados pelos segmentos da comunidade escolar. (Bahia, 2020, p. 13)

O “Currículo Bahia” articula tanto os conteúdos curriculares previstos para a educação básica – nas etapas da educação infantil, do ensino fundamental nos anos iniciais e finais – quanto os saberes que são das tradições e culturas locais a nível estadual da Bahia acerca da estruturação curricular e isso acontece por conta da elaboração e da implementação, entre o formal e o vivido nas e pelas políticas curriculares. Macêdo (2022, p. 40) considera que “Por ser uma produção curricular destinado para a Bahia nos seus 27 Territórios de Identidade faz com que seja importante considerar a ideia acerca dos contextos políticos e curriculares que são meios híbridos”.

O Documento Curricular Referencial da Bahia é como se fosse a releitura da Base Nacional Comum para o Estado baiano a fim de “[...] assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a Educação Básica” (Bahia, 2020, p. 13).

Dessa forma, pelo fato de a BNCC ser um documento curricular e tem como percepção a melhoria dos currículos educacionais no Brasil, acarretando transformações significativas, como no caso dessa pesquisa, o 1º ano do Ensino Fundamental (Vieira; Figueiredo, 2023).

Para Vieira e Figueiredo (2023, p. 10),

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco paradigmático na condição das práticas pedagógicas no cenário educacional brasileiro. Ao pautar-se por princípios que visam a uma educação mais inclusiva, contextualizada e alinhada às demandas do século XXI, a BNCC instiga transformações significativas nas abordagens pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) serve de base para subsidiar a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental anos iniciais e contribuir para a organização do campo educativo dessa etapa. No entanto, é necessário pensar permanentemente como esse documento será implementado nas escolas e seus

desdobramentos em relação à formação inicial e continuada dos professores (Macêdo, 2022).

Nesse encaminhar da prática pedagógica em que tem como perspectiva a BNCC, perpassa pelas implicações construídas em torno dessa implementação. Como Vieira e Figueiredo (2023, p. 10) apontam,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem um impacto significativo na prática pedagógica dos professores no ensino fundamental, pois a mesma direciona agora que o currículo educacional deve ser comum e nisso influencia tanto os conteúdos quanto às abordagens utilizadas em sala de aula, onde a mesma estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa do ensino fundamental, traz a aprendizagem participativa e ativa do estudantes e dentre outras novidades.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica em meio à BNCC vem a partir do que o professor avalia no impacto desses programas ao que se atua diariamente pois demanda reflexão sobre o que se realiza dentro de contextos. Desse modo, um documento curricular como a BNCC é permeada por uma relação de poder constante que exerce sobre os professores, tendo desafios e possibilidades para repensar sua prática pedagógica na escola (Vieira; Figueiredo, 2023).

Com essa percepção, o DCRB tem como objetivo contextualizar e orientar a produção dos currículos nos municípios baianos e isso de alguma forma pode influenciar na prática pedagógica, bem como na releitura feita a partir dela (Costa, 2021). Costa (2021, p. 126) pontua que “[...] o DCRB se apoia na ideia de que os currículos devem ser uma produção do cotidiano de cada território”, demonstrando que a ideia do Documento está apoiado nos currículos como uma produção do cotidiano de cada território.

Com isso, ao se pensar a prática pedagógica nesse processo do DCRB destaca a necessidade da aprendizagem por meio das competências e habilidades, com um foco

[...] para a formação integral do indivíduo é necessária uma formação em todas as instâncias da vida humana (técnica, científica, social, cultural, emocional etc.). Dessa forma, o DCRB se aproxima de uma concepção progressivista dos conhecimentos, visto que o currículo deve estar apto a apresentar conhecimentos universais (disciplinas de referência) e conhecimentos individuais (dimensão psicológica) para formar cidadãos para uma sociedade democrática, de equidade social

e qualidade de vida para todos (LOPES; MACEDO, 2011). (Costa, 2021, p. 131).

Segundo Santos (2021, p. 06), o “Currículo Bahia” vai no embalo da pretensiosidade da “igualdade” e “qualidade da educação” que são significantes que demonstram o discurso focado e os posicionamentos constituídos pelos sujeitos. Desse modo, Santos (2021, p. 12) pontua que

[...] o DCRB/Currículo Bahia aponta para a necessidade de articulação com a BNCC, a qual está contemplada por uma parte diversificada que constitui um todo integrado através do Currículo Bahia, cuja sistematização deverá viabilizar a sintonia dos interesses mais abrangentes de formação básica dos indivíduos com a realidade local.

O “Currículo Bahia” define as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver na educação básica e isso ocorre para a construção de currículos nas escolas, bem como orienta a organização do professor em seu planejamento e na sua prática pedagógica (BAHIA, 2020). São Documentos Curriculares como esse que tem mostrado a reflexão sobre o que se constitui a prática pedagógica em conjunto com as aprendizagens.

Diante desse cenário, percebe-se que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem um impacto significativo na prática pedagógica dos professores no ensino fundamental, pois a mesma direciona agora que o currículo educacional deve ser comum e nisso influencia tanto os conteúdos quanto às abordagens utilizadas em sala de aula, onde a mesma estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver em cada etapa do ensino fundamental, traz a aprendizagem participativa e ativa do aluno. (Vieira; Figueiredo, 2023, p. 10)

Dessa maneira, a circunstância ao ser regulamentada a BNCC proporcionou várias mudanças que influenciam na prática pedagógica do professor.

É uma perspectiva em que os professores enxergam a aplicação da BNCC, porém com suas próprias interpretações, bem como é usado este documento no desenvolvimento da sua prática pedagógica tendo em vista que ele tem caráter normativo e um viés orientador da prática pedagógica a fim de tentar garantir a aplicabilidade da BNCC. Tais interpretações apreendidas dentro de um mesmo documento enfatiza o quanto que a educação é subjetiva.

Em vista disso, pode-se compreender que a implementação da BNCC traz à tona que há um cotidiano escolar, havendo assim uma relação intrínseca entre um e outro. Como Bueno (2022, p. 25) aponta que

A Base Nacional Comum Curricular dita onde se precisa chegar e os atores envolvidos nesse processo é que definirão os melhores caminhos. Ela foi pensada para balizar a qualidade da educação, a fim de garantir, além do acesso, a permanência na escola, e um patamar comum de aprendizagem a todos os estudantes do Brasil, de modo a facilitar o monitoramento dos resultados.

A BNCC em conjunto com o DCRB organiza a prática pedagógica e, de acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 69), o “[...] desplanejar não significa agir sem planejar, mas agir segundo um planejamento que, no mesmo ato, é desmontado”.

Segundo o “Currículo Bahia” (Bahia, 2020, p. 114),

Preocupar-se com uma prática pedagógica que não compartimentalize Educação Infantil e Ensino Fundamental é fundar mais uma atitude de desconstrução das fragmentações que tanto aprendemos a fabricar. Aproximar, articulando, esses dois momentos educacionais é um procedimento que nos direciona justamente para a complexidade da aprendizagem como fenômeno sociointerativo que deve sempre, de forma inarredável, estar compromissada com a qualificação da formação.

E é aí que reside a ideia de prática pedagógica no “Currículo Bahia” em que compreende-se o quanto é essencial a autonomia docente, as especificidades culturais e territoriais que estão inseridas e presentes nesse documento em que a proposta é ter diferentes currículos, em diferentes contextos por mais que haja a prescrição da BNCC (Costa, 2021).

Na sequência serão apresentados os relatos dos sujeitos participantes e as interpretações advindas desse processo da pesquisa acerca da motivação inicial em tornar-se professora, a percepção acerca da prática pedagógica e, a configuração sobre a prática pedagógica que realizam em diálogo com o Referencial Curricular Municipal (RCM), de Vitória da Conquista.

4. TORNAR-SE PROFESSORA

Neste capítulo, o objetivo é revelar os motivos que levaram as entrevistadas a se tornarem professoras e os princípios que orientam sua prática profissional, permitindo construir percepções ao longo de suas trajetórias profissionais e pessoais. Em especial, essa categoria permitiu obter as causas das entrevistadas para se decidirem profissionalmente em tornarem-se professora. Fazer a descrição das experiências que cada uma teve e tem pelo qual são proporcionados pelos aprendizados que acompanham tanto a trajetória pessoal quanto a profissional, bem como a sua prática pedagógica que elaboram as percepções. Por isso, nesse capítulo a discussão estará voltada para as razões que sustentam essa decisão, ou seja, os dados empíricos serão apresentados a partir de categorias que mobilizam conceitos.

Para Rosa (Entrevistada Rosa, 2024) a sua relação e construção com o profissional

[...] para ser educadora eu tive certa resistência, não era o meu propósito ser, mas em um determinado momento eu fui trabalhar em uma creche como voluntária e eu comecei a perceber assim que era aquilo mesmo que eu queria para mim, que até me surpreendi tanto porque não era o que eu queria. (Entrevista Rosa, 2024)

Esse processo se deu por meio da pressão da sua mãe, pois não era algo que não queria seguir como profissão, mas que foi além com o tempo. Isso revela um processo de descoberta pessoal e transformação de perspectivas em relação à carreira de educadora. Essa experiência retrata como a prática pedagógica pode não apenas ensinar e transformar os estudantes, mas também aqueles que inicialmente não se viam como educadores, revelando um propósito profundo que estava oculto até ser descoberto por meio da vivência direta no campo educativo. Para Verdum (2013, p. 96-97),

O saber profissional do professor não provém apenas da formação, da experiência, vem também da sua história de vida pessoal, conforme destacam diferentes autores, entre eles, Tardif (2002). O professor, habitualmente, não possui uma só e única 'concepção' de sua prática, mas várias concepções que utiliza ao agir em sala de aula, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana, de sua biografia e de suas necessidades, recursos e limitações.

Rosa complementa dizendo que “Já foi já próximo ao período do estágio quando eu estava fazendo magistério e ali eu vi que realmente que era aquilo que eu queria. Aqueles pequenos, o amor, tudo isso aí foi o que conquistou” (Entrevistada Rosa, 2024). Por meio desse discurso, Rosa expressa o momento de confirmação de uma vocação educacional durante o estágio, reforçando como a prática direta com crianças e o envolvimento afetivo foram decisivos na escolha pela carreira de educadora. Para Lima (2019, p. 86-87) isso acontece porque

[...] o processo de ensino e aprendizado e demais relacionamentos no contexto educacional são como base para estimular a dinâmica de aprendizado que influenciam a relação dos estudantes com o saber, abrindo, assim, novas possibilidades de aprendizado capazes de promover uma ação transformadora da realidade social em que se encontram. A prática pedagógica, nessa perspectiva, deve se constituir por meio de uma relação participativa de troca de conhecimento contextualizado, superando o ensino mecânico.

Essa reflexão mostra como a experiência na prática e o contato direto com os estudantes são momentos cruciais para confirmar a vocação de muitos educadores, especialmente quando a prática desperta sentimentos profundos de realização pessoal e profissional.

A partir dessa fala de Rosa nota-se que o querer ser professora não estava em sua alçada no primeiro instante, mas que aos poucos foi se realizando com a prática na relação com o outro. É um processo que a projetou em que seguir a carreira profissional se deu com o percorrer de estar em sala, isto é, a construção da experiência. A percepção está no seu propósito de se realizar profissionalmente, solidificando-se na sua constituição de querer ser algo.

Tulipa (Entrevistada, 2024) revela que não tinha a intenção de ser professora, pois “[...] não tinha opção eu fui para escola para matricular fazer o curso base que era o preparatório para o vestibular. É, mas encerrou as vagas para esse curso e houve um ‘emboleiro’ na porta da escola e eu acabei me matriculado para o magistério [...]” (Entrevistada Tulipa, 2024). De início isso não foi uma escolha dela, mas sim uma questão de necessidade de estar cursando algo, sendo um acontecimento inesperado de querer uma coisa que não estava mais disponível que, depois de estar prosseguindo no curso fez com que repensasse na ideia do que estava fazendo.

Conseqüentemente fez com que Tulipa se matriculasse “[...] no magistério foi a melhor coisa que aconteceu na minha vida porque eu amo a profissão, mas não foi

planejado, nunca sonhei em ser professora, não foi aquela coisa que sonhei desde pequena aconteceu e foi bom e eu amo” (Entrevistada Tulipa, 2024). Na fala de Tulipa a percepção está na construção da experiência e da prática ao se relacionar com o outro e isso decorre considerando-a como decisivo para a organização a fim de que a prática pedagógica seja concretizada em que foi construído, compartilhado e experienciado no ambiente escolar (Lima, 2019).

Essas falas desvelam como o caminho para a carreira de educadora, neste caso, aconteceu de forma inesperada, quase acidental, mas que acabou definindo um novo rumo na vida da pessoa. Nessa circunstância, a entrada no campo da educação a levou a ter uma jornada rica e transformadora (Lima, 2019). A falta de opção naquele momento específico direcionou Tulipa para uma carreira que, embora não planejada, poderia revelar-se como uma opção profissional. Tulipa encontrou na docência uma aptidão inesperada, que trouxe percepção à sua vida, mostrando que a prática e o tempo podem revelar um caminho não tão esperado de início.

Orquídea (Entrevistada, 2024) se deu na dúvida do que queria ser profissionalmente e foi influenciada pela mãe em escolher a sua profissão

[...] porque ela disse que seria melhor para mim e eu iria conseguir um trabalho com mais facilidade que eu iria conseguir uma profissão e assim eu fiz e comecei realmente gostar. Assim, quando eu estava no terceiro ano que comecei a gostar mais e depois do terceiro ano também eu também já fui com vontade já não foi por incentivo da minha mãe, mas eu tive vontade de fazer o adicional. (Entrevistada Orquídea, 2024)

A percepção apresentada por Orquídea é a relação familiar que incidiu na sua decisão e escolha a fim de que fosse professora bem como de um longo processo histórico, o da feminização do magistério visto como um fenômeno de cunho histórico e social, que busca compreender e explicar a inserção da mulher para a docência, especialmente para o magistério, que, de acordo com Lima (2019, p. 56),

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

Dessa forma, essa construção é decorrente de um processo gradual em descobrir-se e aceitar uma carreira, inicialmente motivada por influência externa, mas que, com o tempo, transformou-se em uma escolha pessoal e desejada por parte de Orquídea. Evidencia-se dessa maneira como uma carreira inicialmente escolhida por influência externa pode, com o tempo, se transformar em uma vontade, pois as características evocadas como femininas – mãe, cuidadora, educadora, apaziguadora etc. –, estendendo-se ao seu ingresso na busca por profissionalização no professorado. A jornada de Orquídea que iniciou sem um interesse inicial, culminou com a vontade própria de crescer e se especializar na área, mostrando que o compromisso com a profissão pode crescer com a experiência prática e do amadurecimento pessoal (Lima, 2019).

Já Margarida (Entrevistada, 2024) teve a motivação inicial parte da influência materna

Era um sonho da minha mãe que ela queria ter um filho professor porque ela era analfabeta e não queria os filhos dela fossem analfabetos então ela falava assim pelo menos uma tem que ser professor. No meu caso, só tem eu. E eu também tive muita admiração pelos professores da minha infância que realmente eu achava lindo transmitir conhecimento. (Entrevistada Margarida, 2024).

Essa fala de Margarida demonstra que o aspecto familiar, enfaticamente materna, que a incentivou fazer sua escolha pela profissão considerando que fosse boa. Além disso, exercer a profissão é a que faz convicta em ser professora. Lima (2019, p. 58) considera que, “[...] 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”.

Além disso, traz à tona uma combinação poderosa de influências familiares e admiração pessoal na escolha da profissão de educadora. É presente também o seu sentimento de admiração pela profissão desde a infância sendo para ela um prazer hoje em dia ser professora, o que a desperta a ter uma inclinação pessoal para o exercício da profissão. Desse modo, a percepção de Margarida está no campo da afetividade que causa lembrança da sua parte para o desenvolvimento da sua experiência.

Para Lima (2019, p. 58), “A base dessas percepções permeia a relação familiar e a relação com outros como precursor que desperta a motivação e estrutura lembranças afetivas ao longo da formação pessoal de maneira significativa”. Com isso, essa reflexão de Margarida demonstra como a escolha de se tornar professora foi moldada tanto por um sonho materno de romper com o analfabetismo quanto pela própria admiração pelos educadores que a inspiraram na infância. A profissão de professora, nesse caso, não é apenas uma carreira, mas também um símbolo de transformação e realização pessoal e familiar.

Com a análise dos discursos por meio dessas entrevistas obtidas foi possível compreender que as percepções empreendidas para a motivação para ser professora inicialmente está localizada em fatores como influência materna, brincadeiras na infância e a vontade em ensinar a partir da experiência e da prática. Desse modo, isso possibilitou que tais inclinações pessoais as levarão para seguir a profissão docente.

Portanto, nota-se pelas narrativas obtidas é que o meio externo exerce influência enfaticamente no encaminhamento da sua carreira e que impactaram nas suas decisões para exercer tal profissão no que construíram durante as suas trajetórias. Desse modo, as percepções que cada uma tem são singulares e que, posteriormente reverbera na prática e a forma como visualizam o campo escolar. Para Crusoé (2014, p.68),

Ao mergulhar na vida, as professoras atribuem percepções, e estes são rasurados pelas percepções 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.

O destaque maior nessas motivações para tornarem-se professoras está mais para o lado dos desejos e percepções que outras pessoas do meio familiar expressaram e externaram para seguir tal carreira profissional, sendo em menor parcela a vontade vinda pelas próprias docentes em serem professoras.

A análise realizada a partir desses relatos faz com que seja possível compreender que o percurso foi constituído por meio das experiências de vida, tornando-se fundamental “[...] o entendimento de como cada professor concebe a sua prática pedagógica, ou seja, por meio de quais experiências elas significam” (César, 2021, p. 75). Conforme Crusoé (2014, p. 68) afirma “A realidade é refletida e refratada,

ao mesmo tempo, e interpretada de forma múltipla e heterogênea. Nesse processo, as professoras tornam-se autoras e criadoras das suas histórias de ser professora, porque a realidade passa pelo crivo das interpretações e posições valorativas.”

Desse modo, o alicerce para essa motivação inicial por meio dessas narrativas decorre das experiências de vida que direciona na forma como compreendem e concebem a prática pedagógica dessas professoras e advém do que as contextualizam no contexto vivenciado e, por isso, “Há entre as professoras uma ligação funcional que não é dada a priori, mas construída no contexto da rede de percepções atribuídos nas relações e interações sociais” (Crusoé, 2014, p. 70).

5. O REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA E A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção serão apresentados como são caracterizados e conceituados a prática pedagógica, deslocar esta discussão para quando ela é evocada antes, ou seja, a maneira como as professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental concebe a prática pedagógica na relação com os pressupostos do Referencial Curricular Municipal, de Vitória da Conquista. Segundo Aragão, Santana, Araújo e Silva (2023, p. 02),

O Referencial Curricular Municipal da Educação Infantil da rede de ensino de Vitória da Conquista/BA foi elaborado durante os anos 2018 e 2019, mobilizado pela Equipe de Coordenação do Núcleo Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SMED), com a participação de professores, diretores, coordenadores e monitores, em parceria e assessoria do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP).

O RCM nesse cenário tem como “função” ser suporte tanto para a construção como para a reconstrução das propostas pedagógicas e curriculares das instituições tendo como base a BNCC, o DCRB e as leis vigentes como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Municipal de Educação (PME).

O RCM de Vitória da Conquista é um documento elaborado para orientar e estruturar o ensino na rede municipal de educação de Vitória da Conquista, Bahia. Esse referencial atua como uma diretriz pedagógica que organiza o currículo e busca alinhar as práticas educativas do município aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adaptando-os ao contexto local. O RCM visa oferecer uma educação que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando as especificidades culturais, sociais e econômicas da comunidade local.

Alguns dos pontos centrais do RCM de Vitória da Conquista incluem a Concepção de Currículo como Processo Social; Interação como Base do Conhecimento; Formação Integral e Humanizadora; Aproximação com a BNCC e Flexibilidade; e de Relação Interpessoal e Parceria com a Comunidade.

Desse modo, o RCM de Vitória da Conquista atua como uma ferramenta para guiar as práticas pedagógicas no município, valorizando uma educação inclusiva, contextualizada e voltada para o desenvolvimento integral dos alunos. Ele apoia uma

prática pedagógica que vai além do conteúdo, considerando o papel da escola como formadora de indivíduos conscientes e preparados para contribuir positivamente na sociedade.

Para início de diálogo com o referencial conquistense, deve-se ressaltar o cenário apresentado em encaminhamento com o que é tangente às proposições do que seja prática pedagógica no Brasil. Cabe enfatizar que tal documento tem como caráter dar as orientações acerca da organização do trabalho educacional em termos específicos nos anos iniciais do ensino fundamental (Vitória da Conquista, 2019; Macêdo, 2022).

O RCM Se deu a por meio da implantação da BNCC havendo um avanço significativo, tendo em vista que tal referencial em que descreve minuciosamente a diversidade da população conquistense (VITÓRIA DA CONQUISTA, 2019). Segundo Macêdo (2022, p. 35),

A ideia aparente do Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista é de auxiliar as instituições escolares com o intuito de elevar a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) para que seja feito o atendimento das orientações das bases legais. Diante desse contexto, uma das sugestões presentes é de que as unidades escolares organizem seu Projeto Político-Pedagógico conforme o que está apontado na BNCC como oportunidade do desenvolvimento da intencionalidade educativa perspectivado por uma relação dialógica.

Na introdução do RCM de Vitória da Conquista – Bahia, no tópico “Pepitas de ouro” coloca-se que tal documento tem como princípio

[...] não é um texto acadêmico, e sim um material que pretende orientar a prática pedagógica da sala de aula. Nosso maior desejo é que as professoras e os professores façam um uso constante dele nos espaços cotidianos e, em especial, nas atividades de coordenação pedagógica (ACs).

Assim, reiteramos, este é um trecho da estrada. O que move a caminhada é o desejo, o sonho e a alegria de chegarmos ao final com nossas crianças, nossos jovens e nossos adultos transformados em cidadãos e cidadãos do mundo letrado!

Tal documento enfatiza o quanto os elementos que constituem a política são importantes no desenvolvimento da prática pedagógica bem como uma definição que precisa ser destacada. O texto foi assinado pela mestre em Educação pela Université

du Québec à Chicoutimi – Canadá e diretora-presidente do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP), Elizabete Monteiro em que aponta

[...] que este referencial não é um texto acadêmico, e sim um material que pretende orientar a prática pedagógica da sala de aula. Nosso maior é que as professoras e os professores façam um uso constante dele nos espaços cotidianos e, em especial, nas atividades de coordenação pedagógicas (ACs). Assim, reiteramos, este é um trecho da estrada. O que move a caminhada é o desejo, o sonho e a alegria de chegarmos ao final com nossas crianças, nossos jovens e nossos adultos transformados em cidadãos e cidadãos do mundo letrado. (Vitória da Conquista, 2019, p. 9)

Quando o RCM de Vitória da Conquista no tópico “Pressupostos teórico-metodológicos das práticas pedagógicas” considera uma escola crítica e articuladora demonstra o que se compreende como práticas pedagógicas

[...] como experiências, ações e vivências de propostas educativas que aproximam sujeitos em processos de ensino e de aprendizagem, norteados, sobretudo, pela intencionalidade reflexiva de conteúdos, práticas e desenvolvimento de habilidades inerentes a determinado currículo, que tem como seus sujeitos crianças, adolescentes e jovens em parceria com as educadoras e educadores. (Vitória da Conquista, 2019, P. 36)

Além do mais, o próprio Referencial enfatiza que

[...] as práticas pedagógicas revelam escolhas conceituais e metodológicas que visam promover a aprendizagem das alunas e dos estudantes. Essas escolhas implicam tomadas de decisões que devem considerar os modos como elas e eles aprendem, criam, sentem suas vidas e arquitetam realidades (Vitória da Conquista, 2019, p. 36).

Dessa maneira, o RCM destaca a intencionalidade e a complexidade envolvidas nas práticas pedagógicas, evidenciando que o ato de ensinar não é apenas uma transmissão de conhecimento, mas uma construção cuidadosa e fundamentada em escolhas conceituais e metodológicas. Essas escolhas refletem as concepções do educador sobre como ocorre a aprendizagem e quais métodos são mais adequados para fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes.

Franco (2016) considera dessa maneira que a prática pedagógica na percepção de práxis demonstra como ação que é consciente e participativa decorrente

de dimensões que permeiam o ato educativo. Pode-se considerar que as percepções da prática pedagógica abrangem tanto as relações desenvolvidas no ambiente educacional, indo além dessas relações, pois encaminha-se para o contexto dos sujeitos que estão envolvidos nesse processo que, de acordo com Lima (2019, p. 76) é “[...] considerada, portanto, uma prática historicizada”.

Neste tópico a discussão será em torno de percepção de professoras acerca da prática pedagógica que conduzem. O intento é trazer a realidade que as cerca acerca das dificuldades e conflitos, como pensam as suas estratégias pedagógicas. Segundo Lima (2019, p. 8), “[...] os elementos teóricos e pedagógicos que norteiam a prática das docentes, estes revelam percepções marcados por uma postura reflexiva e crítica do ato de ensinar e aprender”.

O saber adquirido e construído ao longo da formação pessoal, acadêmica e profissional das professoras pode-se inferir sobre a forma de conduzir seu fazer pedagógico (Crusoé, 2014). A relação entre a teoria e a prática trata da posição que o professor tem enquanto sujeito que produz conhecimento bem como concebe o que seja saber voltado para o saber fazer da prática pedagógica (Lima, 2019). Segundo Crusoé (2014), a prática pedagógica possui diversas percepções que vão além da simples aplicação de métodos de ensino. Ela entende a prática pedagógica como um processo intencional, reflexivo e dinâmico, no qual a teoria e a prática são constantemente articuladas e revisadas.

Desse modo, ao analisar as narrativas das professoras sobre como reconhecem a prática pedagógica, Rosa (Entrevistada, 2024) aponta que “Nos dias atuais assim em sala de aula hoje está muito pela minha prática e o que eu consigo, o que vai dar certo” (Entrevistada Rosa, 2024). Percebe-se que a entrevistada está na incessante busca em identificar por meio dos seus saberes o que se torna importante em sua prática pedagógica e qual a sua essencialidade nesse processo para a aprendizagem dos estudantes.

Nessa fala de Rosa (Entrevistada, 2024) é perceptível que a rotina da sala de aula, com aquilo que realiza é um ponto para o que acontece na prática pedagógica. Dessa forma, o que se planeja tem que estar de acordo com o processo de ensino e aprendizagem para atingir o objetivo esperado. O modo como pensa a prática que influencia tanto no planejamento como nas técnicas de ensino assumido e que se (re)configura (Crusoé, 2014; Lima, 2019).

Para o RCM (Vitória da Conquista, 2019, p. 36),

Ao organizar o trabalho pedagógico, a docente, ou o docente, deve considerar a história de vida das alunas e dos alunos, p que sabem sobre os conteúdos propostos no currículo, as características e os estilos de aprendizagem individuais, as estratégias de aprendizagens elaboradas entre os pares, a proporção de distintos tipos de atividades e a distribuição do tempo no desenvolvimento das propostas, além de delinear as estratégias condizentes para avaliação da aprendizagem.

Essa narrativa de Rosa e o que propõe o RCM reflete uma perspectiva comum entre os educadores nesse ambiente de contextos de constante mudança e desafios na educação contemporânea. Essa ideia aponta para a realidade de que a prática pedagógica hoje muitas vezes é moldada pela experiência individual do professor, pela adaptação às circunstâncias e pela busca por estratégias que funcionem de maneira prática e eficaz para cada turma. Cézar (2021, p. 84) aponta que

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

Em um contexto de tantos desafios enfrentados, os professores se veem em uma posição em que precisam experimentar diferentes abordagens e avaliar, em tempo real, o que funciona ou não. A expressão "*o que vai dar certo*" proferida por Rosa demonstra um processo de constante tentativa, em que o professor utiliza da sua prática e experiência para poder encontrar soluções que atendam às necessidades imediatas da sala de aula. Cézar (2021, p. 90) considera que

[...] os sujeitos vivenciam a realidade do mundo da vida em intersubjetividade, e que mediante o ato de rememoração das experiências, as percepções sobre a prática pedagógica fluem e são informados em acordo com a sua importância, pois as professoras, ao olharem para as suas experiências significativas, transmitem o que realmente as estruturou e estrutura (AMADO, 2017; SCHUTZ, 2012).

Com isso podemos refletir que essa é uma postura pragmática, em que o professor se compromete metodologicamente, em que ajusta as suas ações pedagógicas de acordo com os resultados observados na prática. Isso possibilita que os professores tenham acesso a novas ferramentas e estratégias que complementem sua experiência (Lima, 2019).

Esse discurso de Rosa (Entrevistada, 2024) pode ser interpretado como a descrição de um cenário em que a prática pedagógica é baseada na realidade concreta da sala de aula, nas possibilidades do professor e em seu esforço contínuo para encontrar soluções eficazes e práticas que funcionem no dia a dia educativo.

Para Cézár (2012, p. 82), “As percepções atribuídas, no discurso pelos informantes, indicam a intencionalidade do planejamento e das ações em face da realidade da escola, com base nas expectativas e nas aspirações dos indivíduos e da cultura em que estão envolvidos”. Por serem percepções, são eles que auxiliam definir a qualidade e a eficácia da prática pedagógica, orientando os professores na construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, reflexivo e transformador.

Rosa (Entrevistada, 2024) ainda considera: “Se eu estou vendo resultados eu vou ampliando aquilo ali para ver o que eu estou querendo, né?! Para atingir [...] o meu objetivo” (Entrevistada Rosa, 2024). Isso sugere um processo pedagógico baseado na experimentação, avaliação contínua e ajuste de estratégias a partir dos resultados alcançados. Ela reflete uma abordagem prática e flexível, em que o docente monitora o progresso dos estudantes e ajusta suas práticas pedagógicas para garantir que os objetivos educacionais sejam atingidos. Nesse cenário temos a escola que se apresenta “[...] como uma organização flexível, um sistema aberto que permite pensar criticamente sobre suas ações, a fim de alcançar melhores resultados, sendo estes voltados totalmente ao processo de ensino e aprendizagem do estudante” (Lima, 2019, p. 90).

Desse modo, uma abordagem que seja prática e que se adapte com a realidade, exige um olhar atento e reflexivo por parte do educador, que deve ser capaz de interpretar os resultados e modificar suas estratégias para a aprendizagem dos estudantes, com foco no objetivo final o que, de acordo com Lima (2019, p. 81), “[...] essa prática pedagógica que tem a intencionalidade de intervir, significativamente, na realidade social de forma política e pedagógica é uma condição importante do papel de educador (RAYS, 2012; VEIGA, 2012)”.

Já Tulipa (Entrevistada, 2024) pontua que

[...] A prática pedagógica ela faz e refaz todos os dias. Eu acho que a prática faz a gente mudar constantemente. Eu estou indo ao pé da letra. O exercício da profissão eu faço hoje considerando que estou fazendo bem, fazendo certo e no outro dia já não é mais o que acredito

e posso até mudar totalmente a minha prática. (Entrevistada Tulipa, 2024)

Isso evidencia a natureza dinâmica e flexível da prática pedagógica. Ela sugere que o ensino não é um processo fixo, mas algo que está em constante transformação, guiado pela reflexão e pela experiência diária do educador. Para Lima (2019, p. 87), “[...] devido o seu caráter relacional a prática pedagógica apresentada se desenvolve por meio de um processo flexível e contínuo e, sendo assim, se estrutura através das experiências intersubjetivas, de forma significativa”. Essa perspectiva ressalta a importância da flexibilidade, da reflexão crítica e da disposição para mudar, qualidades essenciais para um educador que busca melhorar continuamente sua prática e proporcionar uma educação mais eficaz e significativa para seus estudantes.

Ela também complementa: “eu acho que a prática pedagógica muda constantemente” (ENTREVISTADA TULIPA, 2024). Isso significa que a prática pedagógica nunca é estática, pois ela se adapta às mudanças que ocorrem tanto dentro da sala de aula quanto no contexto mais amplo da sociedade, da educação e do próprio desenvolvimento do professor. Em encontro com essa fala, Libâneo (2013) aponta que o professor deve ser reflexivo a fim de ser capaz de aprender e reaprender constantemente na sua prática e, por meio das formações docentes a fim de aperfeiçoar a sua prática pedagógica. Em suma, a prática pedagógica é um processo dinâmico e sujeito a constantes ajustes. Isso reflete a natureza viva da educação, que é moldada por contextos, experiências e descobertas diárias, tanto dos professores quanto dos estudantes.

Para Orquídea (Entrevistada, 2024) “A prática pedagógica é o que acontece de real na sala de aula. O cotidiano na interação com o professor, aluno, aprendizagem, conhecimento é o que realmente acontece no dia a dia, no cotidiano da sala” (Entrevistada Orquídea, 2024). Dessa maneira, Orquídea por meio do seu discurso destaca a ideia de que a prática pedagógica é algo concreto e vivenciado no ambiente escolar. Ela não é apenas a aplicação de teorias ou planos previamente estruturados, mas sim o conjunto de interações e experiências que ocorrem entre professor e estudantes no dia a dia da sala de aula. Segundo Lima (2019, p. 72),

[...] a prática pedagógica se enquadra dentro que tem como objetivo o desenrolar da prática de ensino na sala de aula em que ao tentar ensinar o aluno, o professor observa constantemente a sua prática, fazendo possíveis ajustes se for necessário. Mostra-se nesse ponto

uma preocupação quanto ao aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, a prática de ensino. Assim, o olhar do professor está constantemente atento às situações cotidianas da sala de aula.

Essa visão de prática pedagógica enfatiza a importância das interações cotidianas e da realidade concreta que ocorre na sala de aula, onde a aprendizagem e o conhecimento são construídos através da experiência e da convivência entre professores e estudantes.

Para Margarida (Entrevistada, 2024) a situação dela aconteceu

[...] no superior eu trouxe minha experiência do magistério, da minha prática da sala de aula e não foi tão difícil porque eu já trabalhava na sala de aula. Então, não foi tão difícil fazer o curso de pedagogia. Embora, com suas limitações, mas eu consegui trazer para minha prática o curso de pedagogia.

Essa fala reflete a partir do impacto da experiência prática anterior no processo de formação acadêmica e o papel dessa vivência no desenvolvimento de novas competências pedagógicas. Segundo Libâneo (1994, p. 225),

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

Essa reflexão destaca a importância da experiência prática no magistério como facilitadora na formação acadêmica e o modo como o conhecimento adquirido no curso de pedagogia pôde ser incorporado para enriquecer ainda mais a prática docente.

Com isso, de acordo com o Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista, “Pensar e organizar o fazer pedagógico envolve intencionalidade, planejamento, antecipações e muita vontade de aceitar. Para isso, faz-se necessário um compromisso com a construção de sujeitos responsáveis por fazer da sociedade um lugar melhor para viver” (Vitória da Conquista, 2019).

Ainda segundo o RCM de Vitória da Conquista (Vitória da Conquista, 2019) pressupõe a organização do trabalho pedagógico em alguns aspectos que tem como

objetivo afetar a qualidade desse processo que precisam ser considerados de acordo com as narrativas das entrevistadas:

- O propósito didático das ações pretendidas na sala de aula;
- Os cuidados necessários para selecionar os conteúdos;
- As situações significativas de aprendizagem;
- As construções de práticas pedagógicas inovadoras;
- As estratégias de acompanhamento dos discentes;
- As relações docente/discente e discente/docente;
- A promoção da autoformação docente.

Dessa maneira, com essas narrativas obtidas e discutidas podemos notar o quanto as professoras durante o exercício da sua docência em que instiga referências para a sua experiência. Além disso, demonstra-se por meio das falas dessas professoras que a formação não ocorre de forma solitária, tendo em vista que a construção do conhecimento se dá com o fazer cotidiano dessas professoras. Percebe-se o prazer da profissão docente como motivação na vida delas. Portanto, os saberes docentes decorrentes da prática pedagógica constantemente se modificam e que aperfeiçoa-se que movimenta a formação em sua vida profissional, o que as impulsionam ao longo de sua trajetória.

O RCM de Vitória da Conquista indica que “Para a proposição de situações didáticas potentes, as práticas pedagógicas devem refletir os pressupostos teóricos que compreendem a sala de aula como lugar de acontecimento social do currículo. Lá encontram-se sujeitos passíveis de trocas e de aprendizagens múltiplas e autorais” (Vitória da Conquista, 2019). Orquídea (2024) mesmo pontua “O currículo são os conteúdos apropriados para cada série ou ciclo de aprendizagem. As atividades relacionadas ao conteúdo. A realização dessa atividade, os conteúdos de acordo a sistematização da escola e de acordo também com a BNCC e os currículos”.

Nessa perspectiva, o RCM posiciona o currículo como um processo vivo e interativo, onde ocorrem trocas de conhecimentos e experiências entre sujeitos (alunos e professores) e onde múltiplas aprendizagens, incluindo aquelas mais autorais e individuais, têm espaço.

Por outro lado, para Orquídea (2024) descreve o currículo como um conjunto de conteúdos que se estrutura conforme a BNCC e que se organiza a partir das diretrizes de cada instituição. Ela considera o currículo como um planejamento de

conteúdos e atividades que devem ser acompanhados para garantir a progressão dos estudantes.

Dessa maneira, isso nos revela uma tensão acerca do que se concebe como currículo: o do RCM que preconiza como mais dinâmico e relacional, que valoriza a sala de aula como espaço social de construção de conhecimentos e trocas intersubjetivas, enquanto que na fala de Orquídea (2004) destaca-se por ser estruturada e normativa, que vê o currículo como um sistema de conteúdos a ser implementado de acordo com padrões pré-estabelecidos. Ambas as visões têm valor; a primeira promove flexibilidade e adaptação ao contexto dos estudantes, enquanto a segunda assegura a uniformidade e equidade no acesso a conhecimentos fundamentais.

No entanto, a prática pedagógica mais robusta é aquela que consegue equilibrar essas abordagens, reconhecendo tanto a importância dos conteúdos formais quanto a riqueza das interações e experiências que acontecem dentro da sala de aula.

De acordo com o documento conquistense, podemos considerar que os professores buscam e encontram alternativas para poder melhorar a sua prática pedagógica nessa circunstância, que, de acordo com a fala de Orquídea (2004), “Uma boa relação interpessoal com os alunos, profissionais da escola, família só poderá contribuir de forma positiva para formação do aluno, com certeza, essa relação só vem contribuir para melhorar essa formação”.

Com isso, o RCM aponta que os professores procuram alternativas para aprimorar sua prática pedagógica. Assim, sugere que a prática pedagógica não é estática, mas algo que se aprimora continuamente através de relações positivas e de uma busca ativa por alternativas que respondam ao contexto e às necessidades dos estudantes. Em síntese, o trabalho pedagógico se torna mais completo quando integra tanto o conhecimento técnico quanto as relações humanas que sustentam o aprendizado.

Dessa maneira, as professoras entrevistadas ao estar em prática investiga o seu próprio espaço, a fim de possibilitar vivenciar o seu exercício reflexivo. Desse modo, a prática pedagógica realizada pelo professor pode emergir por meio da interação em que se ressignifica todo um arcabouço do que seja professor, de aluno, de aula e de aprendizagem (Lima, 2019).

Para o RCM de Vitória da Conquista, que o conhecimento é decorrente da interação com a matéria prima. Para Margarida (2024) mesmo,

Eu acho que a maior contribuição que o professor pode mostrar na sala de aula é conhecimento, contribuir na formação dos alunos e despertar nele o desejo de ser alguém, ter um futuro melhor. Colocar nessa contribuição que ele pode ser alguém estudado, ter um curso, ter uma formação, então nossa contribuição como professor é esse aí.

Dessa maneira, percebe-se que o conhecimento pontuado pelo RCM é resultado da experiência concreta e do contato direto com objetos, conteúdos e atividades que compõem o currículo e em articulação a isso, Margarida (2024) amplia esse conceito ao destacar a função do professor como inspirador e formador, alguém que não só transmite conhecimento, mas também desperta nos alunos o desejo de transformação pessoal e social.

Isso reforça a visão da educação como uma prática que vai além da simples transmissão de conteúdos. Ao considerar o conhecimento como fruto da interação e a atuação do professor como incentivadora do potencial dos alunos, demonstra que a concepção de educação que valoriza tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o pessoal e social. O professor, nesse contexto, contribui não só com conteúdo, mas com inspiração, oferecendo aos alunos as ferramentas e o encorajamento para que eles possam construir suas próprias trajetórias e alcançarem uma vida mais satisfatória.

Além disso, a concepção de prática pedagógica advém de uma conversa com o DCRB e a BNCC dentro do currículo, havendo princípios pedagógicos com articulação e ter um papel social e prático por se tratar de um documento oficial pelo qual o discurso posiciona as coisas (Macêdo, 2022).

Na discussão sobre quais são os “Fundamentos da educação municipal” na orientação curricular do RCM de Vitória da Conquista discute-se a relação acerca do

[...] processo de formação e desenvolvimento [que] se dá por meio da prática pedagógica e das relações estabelecidas no cotidiano escolar e compreender que a interação entre docentes com discentes é carregada de especificidades. A quem ensina cabe a tarefa de utilizar o tempo de interação com alunas e estudantes para promover o processo de humanização. (Vitória da Conquista, 2019, p. 11-12)

Em relação a isso, Tulipa (2004) considera que as relações de ensino-aprendizagem é um

[...] processo [que] se dá de forma lenta, eu acho indispensável nesse processo são às relações às boas relações no ambiente apropriado, amoroso de doação, compartilhar. O que mais eu posso dizer?! Assim, um ambiente saudável, harmonioso e amoroso, talvez isso aqui resume o que eu acho fundamental para acontecer seja entre professor aluno e os outros profissionais da escola, mas eu creio que a gente aprende com quem a gente gosta. Então eu acho que essa relação amorosa é um requisito muito importante para que se dar aprendizagem. Relação interpessoal é fundamental para aprendizagem.

Sobremaneira, percebe-se pela narrativa de Tulipa percebe-se que valoriza uma abordagem humanizada da educação, na qual o cuidado, o respeito e o afeto são fundamentais para um aprendizado profundo e transformador. Essa visão está alinhada com abordagens pedagógicas que valorizam o desenvolvimento integral do aluno, reconhecendo que as emoções e as relações têm um papel essencial na construção do conhecimento.

Dessa maneira, compreendemos como processo de formação e desenvolvimento na prática pedagógica, bem como as relações emergentes entre a relação professor-estudantes é o que constitui dentro de uma perspectiva mais próxima do contexto vivenciado, o que, de acordo com Macêdo (2022, p. 38), “[...] para isso acontecer, envolve entender o que se quer de fato realizar, isto é, sobrecarregar ao/a professor/a o seu entendimento do que se faz importante estar ali como conteúdo para assim integrar o currículo e segui-lo adiante”. Por isso, sobre as concepções e conceitos que orientam o RCM de Vitória da Conquista (2020, p. 11-12), consideram que

[...] é de fundamental importância discutir como o processo de formação e desenvolvimento se dá por meio da prática pedagógica e das relações estabelecidas no cotidiano escolar e compreende que a interação entre docentes com discentes é carregada de especificidades. A quem ensina cabe a tarefa de utilizar o tempo de interação com alunas e estudantes para promover o processo de humanização. Na antropologia, humanizar-se é apropriar-se das formas humanas de comunicação para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos que permitirão aprender a utilizar instrumentos e a se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas de criação nas artes e ciências (LIMA, 2008).

Dessa maneira, demonstra-se no RCM de Vitória da Conquista que a educação advém de uma percepção ampla como um processo de conhecimento e intervenção no mundo.

Quando conversamos com as professoras entrevistadas acerca da questão do RCM de Vitória da Conquista percebe-se que não tem conhecimento sobre como foi elaborado, bem como não tem o domínio sobre o conteúdo, como bem apontaram Orquídea e Tulipa. Orquídea (Entrevistada, 2024) diz que “[...] não vou falar sobre o referencial curricular municipal porque eu não estou me lembrando nesse momento aqui [...]”, bem como para Tulipa (Entrevistada, 2024) “Não tive conhecimento, não lembro”. Já as demais professoras participantes da pesquisa não disseram sobre o Referencial Curricular. Um professor que desconhece o RCM perde uma ferramenta essencial para alinhar sua prática pedagógica aos objetivos e diretrizes estabelecidos localmente. O RCM serve como guia para a organização do ensino, definindo conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada etapa da formação dos estudantes, em consonância com a BNCC e o DCRB e as necessidades específicas da comunidade escolar local.

Este “esquecimento” que ambas as professoras pontuam demonstram que desconhecem discussões acerca do RCM e que não praticam conforme o que é proposto pelo documento pelo fato de não terem concretamente o que se propõe como orientação da prática pedagógica que seja concernente.

Como Macêdo (2022, p.37) considera,

Nessa percepção, são escondidos os verdadeiros atores que atuam com o currículo nas instituições de ensino – a gestão escolar e, sobretudo, os professores – pelo qual são “atropelados” e não têm uma escuta atenta do que seja ideal para eles a fim de que tenha uma maior qualidade na efetivação do processo de ensino-aprendizagem na educação. Há um outro lado da moeda disso e que devemos reforçar: a participação desses profissionais. Porém, o modo como são envolvidos nesse processo tem um cerne diferente, pois abre-se espaço para eles que ocupam o seu lugar como curriculistas mas, que no fim, não é notado de forma transparente na formulação do documento.

Isso aponta para uma crítica ao processo de construção e implementação dos documentos curriculares nas instituições de ensino, destacando como os verdadeiros atores do currículo muitas vezes são excluídos das discussões que afetam diretamente seu trabalho. Sugere-se, dessa maneira que, por mais que esses

profissionais desempenhem um papel na execução do currículo, eles não têm e nem recebem uma "escuta atenta" que considere as suas perspectivas e necessidades. Esse é um distanciamento que resulta em um currículo que não funciona em rede.

A natureza impositiva com que os documentos curriculares são apresentados, como se fossem planejados "de cima para baixo" sem uma verdadeira participação daqueles que estarão na linha de frente da implementação pode levar ao descontentamento, desmotivação e até a uma prática pedagógica desalinhada, já que as necessidades e a realidade prática dos educadores não são integralmente contempladas.

A importância da participação ativa desses profissionais é por serem parte do processo curricular para que seja uma construção significativa. No entanto, Macêdo (2022) argumenta que esse envolvimento é superficial, pois, embora se crie uma aparência de participação (oferecendo-lhes espaço como "curriculistas"), suas contribuições não se refletem de forma concreta ou transparente na formulação final do documento.

É necessário que essa abordagem seja mais colaborativa na construção curricular, em que a expertise desses profissionais seja valorizada e integrada desde o início. Para que o currículo seja realmente eficaz, é fundamental que ele reflita tanto as diretrizes pedagógicas mais amplas quanto as experiências e conhecimentos dos profissionais da educação, resultando em um processo de ensino-aprendizagem mais relevante e ajustado à realidade dos estudantes.

Com isso, as percepções sobre a prática pedagógica pelas professoras envolvem e perpassam por um processo formativo que provoca aprendizado em tempos diferentes da vida, de modo que a relação vivida nesse processo de interação social constrói percepções por meio das experiências que se radicaram de forma significativa (Lima, 2019).

O RCM de Vitória da Conquista pode ser considerado como um documento macro dentro da instituição escolar, sendo assim um guia orientador da prática pedagógica do professor com a finalidade de se ter uma aprendizagem significativa. Isso incide na maneira como o professor traça o seu planejamento e, sobretudo a prática pedagógica, sendo necessário trazer para o centro o currículo de sua escola (Macêdo, 2022).

Desse modo, o RCM de Vitória da Conquista como um documento de natureza macro que vem como forma de direcionar as práticas pedagógicas dentro das escolas do município. Ao ser considerado um guia, o RCM se configura como uma referência essencial que orienta o trabalho dos professores, estabelecendo diretrizes para o ensino e auxiliando na construção de uma ****aprendizagem significativa**** para os alunos.

Ao mencionar o impacto do RCM no planejamento e na prática pedagógica do professor, o texto destaca a importância do educador basear seu planejamento diário e suas estratégias de ensino nas orientações do documento. Esse alinhamento entre o currículo e a prática pedagógica é fundamental para garantir a coerência entre o que é ensinado e os objetivos educacionais desejados pela comunidade escolar e pela secretaria de educação. Essa abordagem ajuda a assegurar que o conteúdo e as metodologias aplicadas em sala de aula estejam em consonância com os objetivos locais e com as competências e habilidades propostas pela BNCC e o DCRB.

O professor precisa trazer para o centro o currículo de sua escola, por mais que o RCM ofereça diretrizes amplas, ele deve ser contextualizado e adaptado às especificidades da instituição e da comunidade. Por isso o currículo não pode ser somente imposto, mas também interpretado conforme a realidade local da escola e dos estudantes.

Evidencia-se assim que o papel do RCM é uma ferramenta de orientação que proporciona estrutura e propósito ao trabalho pedagógico apontando para uma aprendizagem significativa, a fim de que haja equilíbrio entre o RCM e o contexto de sua escola, tornando o currículo vivo e relevante no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com esta pesquisa analisar a prática pedagógica após o RCM de Vitória da Conquista – BA no Ensino Fundamental com base na percepção dos professores. Nessa perspectiva, a investigação nos permitiu compreender a prática pedagógica empreendida e realizada pelas professoras participantes, revelando como elas vivenciam e interpretam suas experiências no contexto educacional após a implementação desse referencial. Mesmo diante de uma (in)conclusão dada por conta da pesquisa, por meio das análises oriundas dos dados coletados dessa pesquisa, buscamos respaldo para responder a inquietude central de nossa investigação: qual a percepção dos professores sobre a prática pedagógica após o RCM de Vitória da Conquista?

Como objetivos específicos a proposta é conhecer a percepção dos professores sobre a prática pedagógica após o RCM de Vitória da Conquista – BA; e revelar as configurações dessa prática pedagógica pós RCM de Vitória da Conquista – BA. Dessa maneira, o objeto de estudo foi a percepção sobre a prática pedagógica pelas professoras entrevistadas.

O contexto de pesquisa foi composto por quatro professoras que atuam na rede municipal de Vitória da Conquista – BA e, a partir disso foram estabelecidos contato com as quatro professoras que aceitaram o convite para participar desta construção.

Desse modo, com o encaminhar da pesquisa, ao serem analisadas as percepções atribuídas pelas professoras entrevistadas acerca da prática pedagógica, nos permite entender que estão permeados a partir da motivação inicial da trajetória, mesmo antes de começar a carreira docente. As experiências construídas no decorrer da jornada constituem de forma formativa as professoras, moldadas por meio das relações intersubjetivas. A motivação em tornarem-se professoras está relacionada com os aspectos familiares e às interações que acontece no ambiente escolar.

O fato de imitar o comportamento da professora da infância, a admiração pela profissão e o desejo de seguir o incentivo materno para a escolha do magistério demonstram e revelam que a motivação inicial para ser professora é despertada a partir de uma inclinação pessoal para o exercício da profissão. Esses fatores nos apontaram que a prática pedagógica é moldada por aspectos técnicos em conjunto com os fatores relacional e emocional.

A percepção sobre a maneira como as professoras concebem e percebem a prática pedagógica apresentado por meio das narrativas obtidas se interconectam, pois apresenta uma constante quanto à formação e ao ensino. Com o desenvolvimento da prática em sala, o professor observa cotidianamente como elabora a sua prática, ajustando-se com o que faz. Percebe-se que as professoras reconhecem e apresentam uma persuasão do valor e da importância da profissão para todos. Desse modo, é fundamental fazer a análise da prática pedagógica das professoras pelas percepções que concebem, tendo em vista as relações pedagógicas construídas bem como o cotidiano, que perpassada por conflitos e estratégias, que caracterizam as características do espaço escolar em que as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental atuam.

Nessa percepção, discutimos acerca do campo empírico das políticas curriculares iniciando pelo local encaminhando-se para o nível nacional – o RCM de Vitória da Conquista, o DCRB e a BNCC – daquilo que consideram o que é prática pedagógica. As discussões nesses documentos não são tão profundas. Porém, o RCM Vitória da Conquista (Vitória da Conquista, 2019) evidencia o que compreende por prática pedagógica perspectivada na experiência, tendo em vista a dar orientações acerca da organização do trabalho educacional em termos específicos dos anos iniciais do ensino fundamental. O “Currículo Bahia” (Bahia, 2020) demonstra que a prática pedagógica é fundamental em que as escolas precisam ter autonomia em produzir os seus currículos bem como a prática pedagógica deve estar reincorporada por diversos conhecimentos. A BNCC (Brasil, 2018) impacta na prática pedagógica dos professores, já que o currículo direciona para que seja comum que influencia os conteúdos e as abordagens utilizadas em sala de aula, estabelecendo as competências e habilidades que os estudantes precisam desenvolver.

Portanto, compreendemos que essa pesquisa alicerça para a reflexão em que a análise dá voz às professoras para a prática que desenvolve e envolve para o campo acadêmico. Dessa forma, entendemos que há uma rede de percepções que atravessam as relações (Lima, 2019).

Nesse cenário, a prática pedagógica está entre a formação, os conhecimentos advindos desse processo e as experiências que essas professoras, trazendo à tona os aspectos que a fazer desenvolver a prática pedagógica. Com isso, evidencia-se o quanto o conhecimento e a experiência com o outro.

Podemos (in)concluir que as percepções insurgiram desta pesquisa apoiam os estudos acerca da percepção da prática pedagógica. Por mais que as ponderações apontadas e levantadas sobre a percepção que essas professoras atribuem à sua prática pedagógica, deduz-se que esta pesquisa pode favorecer para a discussão sobre prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernardete A.; SOUZA, Liliane Bordignon de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação.** 2021. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2022/04/Praticas-pedagogicas-na-educacao-basica-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 15 maio 2024.

AMADO, João. (Orgs.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/manual_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_qualitativa_em_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 maio 2024.

AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; VAZ-REBELO. **Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação.** In: AMADO, João. (Orgs.). **Manual de investigação qualitativa em educação.** Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. Disponível em: https://digitalis.uc.pt/pt-pt/livro/manual_de_investiga%C3%A7%C3%A3o_qualitativa_em_educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 01 maio 2024.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Salvador: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/DocumentoCurricularReferencialdaBaha12072019.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

CALDEIRA, A.M.S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>. Acesso em: 10 maio 2024.

CÉZAR, Isamary Roberta Ferreira. **Práticas pedagógicas nos anos finais do ensino fundamental: percepções de professoras.** Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/07/ISAMARY-ROBERTA-FERREIRA-CÉZAR.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2024.

COSTA, Jéssica Gomes das Mercês. **Os contextos de influência e produção da base nacional comum curricular: um enfoque na disciplina escolar ciências.** 2021. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2021. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2021/04/JÉSSICA-GOMES-DAS-MERCÊS-COSTA.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática Pedagógica Interdisciplinar na Escola Fundamental: Percepções atribuídos pelas professoras.** 2010. Tese

(doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-graduação em Educação: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, 2010. 173f. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14278/1/NilmaMCC_TESE.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola**: percepções atribuídos pelas professoras. 1. Ed Curitiba, PR: CRV, 2014. 144 p.

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

FIAIS, Claudionara Azevedo. **Percepções atribuídos à formação continuada de professores do ensino médio**: perspectivas das coordenadoras pedagógicas. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2024. Disponível em: www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2024/05/Claudionara-Azevedo-Fiais_Dissertação_Versão-Final.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2024.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 14.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar em Revista, núm. 17, 2001, pp. 3-26. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf>. Acesso em: 27 de abr. de 2024.

LIMA, Tamara Ribeiro. **A Prática Pedagógica no 1º Ano do Ensino Fundamental**: percepções de professoras. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/05/TAMARA-RIBEIRO-LIMA.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

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

MACÊDO, Emília Lima. **Base Nacional Comum Curricular**: Representações Sociais de Professores Sobre “Prática Curricular”. 2022. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2023/05/EMÍLIA-LIMA-MACÊDO.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, J. C. P. et al. O questionário, o formulário e a entrevista como instrumentos de coleta de dados: vantagens e desvantagens do seu uso na pesquisa de campo em ciências humanas. In: **Congresso Nacional De Educação**, 3., 2016, Campina Grande. Anais... Campina Grande: Realize Editora, 2016. p. 1-13. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/21719>. Acesso em: 27 maio 2024.

PAULA, Alessandra Valéria de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2020. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/39424/1/2020_AlessandraValeriadePaula.pdf. Acesso em: 30 jun. 2024.

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

SANTOS, João Paulo Lopes dos. O movimento de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares Baianos na era da governamentalidade: articulações políticas, disputas e interesses. **Seminário Gepraxis**, v. 8, n. 14, p. 1-19, maio/2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/9879/0>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SANTOS, Vera Regina Souza dos. Reflexões sobre políticas curriculares e suas implicações na prática pedagógica. **RELVA**, v. 3, n. 2, p. 67-80, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1741/1633>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; DURLI, Zeneide; NARDI, Elton Luiz. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre as políticas curriculares e a prática pedagógica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez., 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822009000300013. Acesso em: 25 jul. 2024.

SILVA, Nelma Bispo; SILVA JÚNIOR, Milton Ferreira da. Educação Ambiental e práticas pedagógicas comunicativas no Ensino Fundamental no CAIC em Vitória da Conquista – BA. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 29, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2894/1908>. Acesso em: 25 out. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1992.

VERDUM, Priscila. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito** – PUCRS, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/04/Práticas-pedagógicas.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2024.

VIEIRA, Livia Chrisley Serafim; FIGUEIREDO, Francisco Clebio de. Implementação da BNCC na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino

fundamental. **CONEDU**, 2023. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/98001>. Acesso em: 20 jun. 2024.

VITÓRIA DA CONQUISTA. **Referencial Curricular Municipal de Vitória da Conquista**: para os anos iniciais do ensino fundamental. 2020.