

## SENTIDOS DE PROFESSORAS SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA

TEACHERS' MEANING ABOUT PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE FIRST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: A PHENOMENOLOGICAL APPROACH

LOS SENTIDOS DE LAS PROFESORAS SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL PRIMER GRADO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA: UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO

Tamara Ribeiro Lima<sup>1</sup>  
Nilma Margarida de Castro Crusóe<sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 15 de fevereiro de 2021.

**Aprovado em:** 06 de abril de 2021.

**Publicado em:** 07 de abril de 2021.

### Resumo

Este artigo se insere nas discussões sobre a prática pedagógica nos anos iniciais e se propõe a analisar os sentidos atribuídos à prática pedagógica pelas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental. A base metodológica está fundamentada na Fenomenologia de Alfred Schutz, pois parte-se do pressuposto de que a prática pedagógica é atravessada por sentidos que nascem da relação entre os entrevistados e o mundo e que guiam a ação pedagógica dos professores na escola. A investigação foi realizada no município de Vitória da Conquista na Bahia e foi utilizada entrevista semiestruturada com professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Para analisar os dados foi utilizada a Análise de Conteúdo. Os sentidos sobre a prática pedagógica expressam uma preocupação quanto ao ensino e aprendizado. O ato de ensinar se propõe a superar as dificuldades de aprendizagem com base na troca de experiências concretizada por meio de parceria entre professoras, equipe pedagógica, família e estudantes. Conclui-se que a relação com o outro torna-se elemento importante para o saber/fazer das professoras, sendo estruturada por meio das experiências que se consolidam significativamente no mundo da vida da escola.

**Palavras-chave:** Ensino fundamental; Fenomenologia sociológica; Prática pedagógica.

### Abstract

This paper is a component of discussions about the pedagogical practice in the initial years and it aims to analyze the meanings attributed to the pedagogical practice, by teachers, of the first year of elementary school. The methodological basis is justified in Alfred Schutz's Phenomenology due

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora pedagógica na rede Municipal de Educação de Candido Sales, Bahia. Membro do grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0421-0825>

Contato: [tamararibeiro1214@gmail.com](mailto:tamararibeiro1214@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra/Portugal. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0610-8237>

Contato: [nilcrusoe@gmail.com](mailto:nilcrusoe@gmail.com)

to the assumption that the pedagogical practice is permeated by meanings that emerge from the relation among the interviewees and the world and guides the teachers' pedagogical action in school. The study was conducted in the city of Vitória da Conquista, Bahia, and the semi structured interview has been used with teachers that work in the first year of elementary school. The Content Analysis has been used to analyze the data. The meanings about pedagogical practice express a concern related to teaching and learning. The act of teaching proposes to overcome the learning difficulties based on the exchange of experiences achieved through the partnership among teachers, pedagogical staff, family and students. It is concluded that the relationship with one another becomes an important element of the teachers' knowing/doing, being structured by terms of experiences that are significantly consolidated in the world of school's life.

**Key-words:** Elementary school; Sociological phenomenology; Pedagogical practice.

## Resumen

Este artículo hace parte de los estudios que se refieren a la práctica pedagógica en los años escolares iniciales y se propone analizar los sentidos atribuidos a la práctica pedagógica, por parte de profesoras, del 1er grado de la Enseñanza Primaria. La base metodológica de este estudio se fundamenta en la Fenomenología de Alfred Schutz, pues parte de la hipótesis de que a la práctica pedagógica la atraviesan sentidos que nacen de la relación entre los entrevistados y el mundo y guían la acción pedagógica de los profesores en la escuela. La investigación se realizó aplicándose una entrevista semiestructurada a profesoras que actúan en el 1er grado de la Enseñanza Primaria en el municipio de Vitória da Conquista, Bahia. Para analizar los datos se utilizó el Análisis de Contenido. Los sentidos registrados sobre la práctica pedagógica expresan preocupación respecto a la enseñanza y al aprendizaje. El acto de enseñar se propone superar las dificultades de aprendizaje basándose en el intercambio de experiencias llevadas a cabo por medio de una alianza entre profesoras, equipo pedagógico, familia y estudiantes. Se concluye que la relación con los demás se vuelve un elemento importante al saber/hacer de las profesoras, estructurándose a través de las experiencias que se consolidan significativamente en el mundo cotidiano de la escuela.

**Palabras clave:** Enseñanza primaria; Fenomenología sociológica; Práctica pedagógica.

## Introdução

Esta pesquisa se insere nas discussões sobre a prática pedagógica e tem como objetivo analisar os sentidos atribuídos à prática pedagógica por professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental<sup>3</sup>. Os sujeitos professores experenciam o contexto das vivências pessoais e o contexto das vivências sociais que atravessam, de forma subjetiva, a

---

<sup>3</sup> Esse artigo é parte da dissertação de mestrado, de Tamara Ribeiro Lima, defendida no ano de 2019, junto ao Programa de Pós-Graduação Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob a orientação da Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé. LIMA, T. R. **A prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental: sentidos de professoras.** 118f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

legislação que regula o seu trabalho escolar. O fato de compreender as vivências em sua dimensão subjetiva coloca o objeto dessa pesquisa “sentido de prática pedagógica” no campo da abordagem fenomenológica social cuja ênfase são os sentidos que se atribui às coisas do mundo. Nessa perspectiva, começaremos por mostrar o contexto da legislação, que regulamenta e orienta a inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, além de apresentar às pesquisas acadêmicas que abarcam essa discussão teórica, de maneira a evidenciar e apresentar os sentidos de prática pedagógica, presentes nesses contextos.

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

O MEC ressalta que essa passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental precisa considerar as características e potencialidades da criança. Os sistemas devem administrar uma proposta curricular capaz de assegurar a elas um melhor tempo de convívio escolar que não depende, apenas, do aumento de tempo na escola, mas, principalmente, do emprego eficaz desse período. Destaca-se, portanto, a necessidade de uma ação política, administrativa e pedagógica nesse processo.

A Resolução CNE/ CEB nº 07/2010 que trata do Ensino Fundamental de Nove Anos descreve no título *II Princípios*, que a base do ensino deve ser pautada nos princípios éticos, políticos e estéticos, norteadores das propostas curriculares e das ações pedagógicas, com o objetivo de contribuir para a formação política e social do educando. Considera-se, portanto, a escola como um espaço formal e intencional, capaz de desenvolver uma prática social significativa que contemple de forma diferenciada as características de cada contexto social e cultural, bem como assegurar um conhecimento comum, com o propósito de formar o educando para a cidadania e o trabalho (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, a Resolução CNE/ CEB nº 07/2010 enfatiza que, o sistema de ensino deve reconhecer e valorizar as experiências do educando, considerando-o “centro do planejamento curricular” (BRASIL, 2010). Estabelece-se no artigo 4º, parágrafo único, que:

as escolas que ministram esse ensino deverão trabalhar considerando essa etapa da educação como aquela capaz de assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (BRASIL, 2010, p.1)

Essas orientações demonstram a responsabilidade atribuída aos professores e demais atores educacionais em garantir, por meio do seu trabalho, um ensino que visa reverter as várias desvantagens sociais do país. Todavia, é importante acentuar que as políticas educacionais no Brasil, desde o início da década de 1990, vêm se estruturando por meio de várias reformas de ensino com a intenção de reparar essas desvantagens sócio-históricas. Desse modo, a inclusão dessas crianças “[...] não se configura como uma iniciativa suficiente para resolver as questões relacionadas à desigualdade social, visto que a aprendizagem, o desenvolvimento integral [...] e as características etárias, cognitiva e social, são negligenciados” (LIMA, 2019, p.24).

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

Consideramos importante apresentar algumas pesquisas que mostram como se efetivou o processo de inserção das crianças de 6 anos de idade, no contexto do Ensino fundamental, observando a legislação vigente e, sobretudo, o que apontam. Desse modo, a pesquisa realizada por Silva e Scaff (2010), cujo objetivo foi analisar o processo de matrícula no Estado da Bahia e do Mato Grosso do Sul, as autoras perceberam que a

preocupação dos sistemas de ensino restringiu-se em cumprir com a regulamentação da Lei 11.274/2006<sup>4</sup>, que determina a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Segundo as pesquisadoras, todo o processo se deu de forma convencional, mesmo com a ciência do objetivo em relação à qualidade educacional. Os dados revelam que as escolas investigadas absorveram a matrícula de forma rápida, sem considerar os ajustes materiais necessários ou a importância da qualificação dos profissionais para atuarem nessa nova realidade.

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

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

[...] a escola de Ensino Fundamental não só costuma tratar todos os novos alunos da mesma forma- tenham eles ou não já sido alunos nos anos anteriores- como também faz questão de reforçar as rupturas entre as duas etapas iniciais da educação básica: sinaliza-se claramente que acabou o direito à brincadeira [...] que a aprendizagem é imposta e não construída, que todos devem seguir no mesmo ritmo, independente de suas diferenças individuais, culturais ou de nível de conhecimento. (CAMPOS, 2009, p.2)

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

---

<sup>4</sup> A lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabelece a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, ao se iniciar aos seis anos de idade; reorganiza os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9. 394/ 96.

adaptarem e conduzirem as mudanças necessárias. Nesse contexto, as condições de funcionamento das escolas reforçam uma relação desigual, em contraste com o que prevê a Resolução CNE/ CEB nº07/2010, no artigo 4º, § 3º, o qual estabelece como fundamento contribuir para “a erradicação da pobreza e das desigualdades, [...] que sejam oferecidos mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos estudantes que deles mais necessitem”.

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

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

Algumas pesquisas acadêmicas têm apresentado que a condição de trabalho docente vem sendo intensificada com as demandas de responsabilização pelo desempenho do estudante, “o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação” (OLIVEIRA, 2012, p.367). Os professores que participaram dos trabalhos analisados relataram que, durante o processo de implementação do Ensino Fundamental nas escolas, não foi levada em consideração a importância da prática pedagógica que seria realizada nos anos iniciais. Os professores foram vistos apenas como meros executores, tendo que adaptar a sua prática de acordo com a regulamentação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; CAMPOS, 2009; SILVA; SCAFF, 2010; SILVA, 2013).



É importante ressaltar que a Resolução CNE/ CEB nº 7/2010 – ao propor diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos – descreve que essa medida depende prioritariamente da participação do professor no Projeto Político Pedagógico, bem como da sua eficiência em sala por meio da sua ação. No entanto, são estabelecidos critérios de avaliações externas que têm grande peso sobre a prática pedagógica, redirecionando-a. Essas avaliações externas têm sido resultado de algumas pesquisas no âmbito da educação. De acordo com essas pesquisas, a pressão dos resultados avaliativos sobre a escola e especificadamente sobre o trabalho do professor tem levado alguns profissionais da educação a voltar o seu olhar mais para o currículo base do que às necessidades do contexto educativo (NETO, 2009; BONAMINO; SOUZA, 2012; CÓSSIO, 2014; ALVES, 2014).

Isso faz crer que os sentidos de prática pedagógica do professor têm sido forjados na legislação, com base em ideais políticos, econômico e social alheios ao chão da escola. Acredita-se que é preciso ouvir os professores e reconhecer que é por meio deles e de demais profissionais da educação que as políticas educacionais ganham vida. Face ao exposto, destaca-se que, apesar de a ampliação do Ensino Fundamental se constituir como um avanço no processo de universalização do ensino, sua implementação traz para o contexto educacional desafios e mudanças, pois o aumento do tempo que a criança permanece na escola depende de ações que reorganizem a estrutura da instituição, como, também, uma reorganização pedagógica para atender à inserção da criança de seis anos.

Com o intuito de conhecer os sentidos revelados, nas produções acadêmicas, sobre a prática pedagógica, realizamos uma busca nos anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) sobre o tema.

O recorte temporal considerou entre 2010 e 2016. Escolhemos começar a partir de 2010, considerando a Resolução nº7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as diretrizes para o Ensino Fundamental. As pesquisas foram selecionadas no GT 04-Didática e no GT 08-Formação de Professores. Para esta busca, foi utilizado como descritor a expressão prática pedagógica.

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

pedagógica. No site do EPEN, encontramos em 2013 no GT-08, *Formação de Professores*, dois trabalhos sobre a prática pedagógica, e nada no GT-04, *Didática*. Os trabalhos analisados partem de uma discussão que visa considerar a prática pedagógica na relação entre teoria e prática, sendo a formação do professor um dos aspectos de maior ênfase, pois consideram que a formação docente precisa ser mais direcionada para a prática do professor.

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

Dessa forma, os trabalhos em torno da prática pedagógica veiculados no repositório de ANPED e EPEN, no período de 2010-2016, evidenciam que a prática pedagógica é pesquisada em diferentes perspectivas e destaca-se aqui a relevância da prática pedagógica constituir-se como uma prática social, produtora de sentidos, numa vertente schutziana (CRUSOÉ; BRITO, 2018; CRUSOÉ; SANTOS, 2020).

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

Ao considerar esses estudos sobre a prática pedagógica no banco de dados da ANPED e EPEN, podemos perceber que essas discussões, muitas vezes, apresentaram-se restritas à formação docente – por meio de uma postura reflexiva do educador e dos atores educacionais envolvidos no processo de análise, de forma que o tema restringiu-se às questões relacionadas à ação docente no contexto da sala de aula, descartando-se,



portanto, o aspecto amplo e relacional que tem a prática pedagógica em sua totalidade. Os sentidos revelados nas produções do EPEN e da ANPED apontaram para a importância da relação entre teoria e prática e para a sólida formação teórica na formação inicial e continuada do professor e, para a prática pedagógica como prática social, voltada para a transformação e o tensionamento de realidades.

Sobre o conceito de prática pedagógica, ressaltamos a relevância de se pensar os sentidos que as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental atribuem à prática pedagógica para percebermos de qual forma tais sentidos norteiam suas práticas e quais as suas implicações para ação pedagógica na escola. Neste trabalho, assume-se a prática pedagógica como “[...] uma ação social dotada de sentidos construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes” (CRUSOÉ, 2014, p.96). Por essa razão, busca-se aqui analisar os sentidos que envolvem a prática pedagógica das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Assim, a questão norteadora desta pesquisa foi: Quais os sentidos de práticas pedagógicas são revelados via narrativa das professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental? O objetivo central deste estudo foi analisar os sentidos atribuídos à prática pedagógica pelas professoras no 1º ano do Ensino Fundamental e os objetivos específicos se constituíram em a) caracterizar os sentidos atribuídos à prática pedagógica, pelas professoras, no 1º ano do Ensino Fundamental; b) Comparar os diferentes sentidos atribuídos à prática pedagógica, identificando aproximações e diferenças.

## Aspectos Metodológicos

A metodologia que guia esta investigação fundamenta-se na fenomenologia sociológica de Alfred Schutz, nos conceitos de: sentido, experiência e motivação. De acordo com Schutz (2012), ao agir sobre o mundo da vida, o homem faz isso conscientemente, ou seja, ele experimenta a realidade mediante uma atitude natural, logo, este *mundo da vida* deve ser considerado

[...] como um mundo intersubjetivo que já existia muito antes do nosso nascimento, que já foi experimentado e interpretado por outros, nossos

antecessores como um mundo organizado. Toda interpretação sobre esse mundo é baseada sobre um estoque de experiência prévia a seu respeito, nossas experiências e aquelas transmitidas a nós por nossos pais e professores que, sob a forma de um “conhecimento à mão”, opera como um esquema de referência. (SCHUTZ, 2012, p.84)

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

Conforme indica Schutz (1971, *apud* MINAYO, 2010, p.147), todos os atores sociais recebem a maior parte do seu conhecimento da sua visão de mundo em relação com seus semelhantes durante a sua vida. Essas experiências constituem sua subjetividade “de tal forma que seu saber vai do ‘familiar’ ao ‘anônimo’”. Ao realizar a prática pedagógica, entendemos que está envolvida em uma construção de significados que perpassa toda a intersubjetividade dos professores, logo, suas intenções e motivações são influenciadas por esses fatores (CRUSOÉ; SANTOS, 2020).

Sendo assim, os sentidos que o professor atribui à prática pedagógica são perpassados pela bagagem biográfica e reflexiva das pessoas. Nesse caso, Schutz (1971, *apud* MINAYO, 2010, p.146) descreve dois pontos fundamentais, o de relevância e o de estrutura de relevância, que dizem respeito à importância em que os objetos e contextos vão se estruturando em suas ações, conforme a bagagem de conhecimento e a situação biográfica. Utilizando-nos do autor, podemos dizer que um entrevistado em uma situação biograficamente determinada possui em sua história a base que consolida todas as suas experiências. Nesse caso, tais experiências estão sedimentadas em seu estoque de conhecimento, sendo por ele acessado como um “esquema interpretativo de suas experiências passadas e presentes, e também determina sua antecipação das coisas que estão por vir” (SCHUTZ, 2012, p.86). Em suma, o conhecimento que o indivíduo constrói em

intersubjetividade não se dá de forma mecânica, pois, em interação com o mundo, agimos sobre ele, logo, não vivemos de forma pacífica e completamente natural (SCHUTZ, 2012).

A experiência é contínua e por isso se desenvolve dentro do fluxo da vida, sendo necessária atitude de rememoração que “[...] coloca a experiência fora do fluxo irreversível da duração e assim modifica a consciência, tornando-a memória” (SCHUTZ, 2012, p.74). Essa rememoração em que os informantes da pesquisa são direcionados, por meio da entrevista, lhes permite que acessem a memória, transmitindo o conhecimento das experiências que consolidaram de forma significativa (CRUSOÉ; SANTOS, 2020).

Schutz (2012, p.74) afirma que é preciso um “ato de atenção reflexiva” para que as professoras interrompam o fluxo contínuo das suas experiências e se coloquem fora do fluxo, sendo esse ato de reflexão de grande importância para a pesquisa por proporcionar que ao olhar para as suas experiências significativas, transmitam o que realmente as estruturou e estruturam, guiando para a sua prática pedagógica. Dessa maneira, compreender o que significam determinadas experiências vividas pelos professores, por meio do seu olhar reflexivo, possibilita interpretar as intencionalidades presentes em sua prática pedagógica. O conceito de motivação trabalhado por Schutz descreve que o termo motivo se apresenta por meio de dois diferentes conceitos, sendo o motivo com-a-finalidade-de e o motivo porque:

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

A motivação da ação humana – nesse caso, a motivação do professor – evidencia as suas finalidades em seus atos, sendo essa motivação construída em suas experiências significativas (SCHUTZ, 2012). O conceito de motivação se refere a um significado subjetivo que leva em consideração a experiência do ator que vive a experiência em curso. Conforme ressaltado, ao se voltar para sua ação passada, a fim de compreendê-la, é necessário um olhar retrospectivo. Dessa forma, os participantes da pesquisa têm total autonomia em

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

A perspectiva fenomenológica permite uma compreensão do mundo da vida pelos entrevistados que nele vivenciam suas experiências de forma intersubjetiva. Ao expressar a realidade que vivencia, por meio da linguagem, é possível compreender a singularidade de cada indivíduo evidenciada em suas diferenças e aproximações. Cabe ressaltar a importância dessa perspectiva teórico-metodológica para trazer ao campo acadêmico a voz dos atores educacionais que estão envolvidos cotidianamente com todo o âmbito escolar (CRUSOÉ; SANTOS, 2020).

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do interior da Bahia. Os professores correspondem a 2.132 docentes do Ensino Fundamental, 886 do Ensino Médio e 346 do Pré-escolar, compondo 3.361 professores no total. A escola atende a crianças do Ensino Fundamental I e II de bairros periféricos da região e, também, de outros bairros, cujos pais acreditam no trabalho pedagógico da escola, sendo assim, sua importância como campo empírico incide na sua relevância para a comunidade em que está inserida, sendo uma das maiores escolas do município.

Para dar início à pesquisa de campo, entramos em contato com a coordenação da referida instituição. Esclarecemos sobre o propósito da investigação e a importância de escutar as professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental. Logo após entramos em contato, apresentamos a proposta de trabalho, bem como os objetivos e a importância dessa investigação para discutir a prática pedagógica a partir dos sentidos atribuídos. Cabe destacar, aqui, que fomos bem recebidos e atendidos por todos.

Marcamos o encontro para a entrevista, realizada durante o período de trabalho em um momento em que os estudantes estavam participando de uma atividade extra, fora da sala de aula. Sendo assim, enquanto se entrevistava uma professora, as outras duas assumiam a turma e conduziam a atividade que estava sendo realizada. A última entrevista

ocorreu após o horário de intervalo das crianças, a pedido da professora e, dessa forma, realizamos dentro da sala de aula. Durante as entrevistas, foi possível perceber a confiança e disposição das professoras que, ao final, se dispuseram a continuar participando caso fosse preciso mais alguma informação. Cada entrevista teve duração de no máximo 40 (quarenta) minutos.

Os participantes da pesquisa são 3 (três) professoras<sup>5</sup> que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental I que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. O convite foi realizado, individualmente, para cada professora, no momento de reunião de planejamento. Ressalta-se que na escola havia apenas três turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Todas têm formação em Pedagogia. Os nomes das entrevistadas são fictícios, Beatriz, Vilma e Sara, pois entendemos ser necessário para conservar o anonimato. Optamos por utilizar a entrevista semiestruturada com enfoque no aspecto relacional da prática entre ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; professora-saber-conhecimento escolar; professora-estudante; professora-professora; professora-equipe pedagógica com o objetivo de descrever os sentidos que as professoras atribuem à prática pedagógica entendendo-a como uma prática relacional, nos termos schultzianos. (CRUSOÉ; SANTOS, 2020).

A entrevista possibilita uma melhor aproximação com a interpretação dos informantes, sendo a forma semiestruturada mais flexível (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Desse modo, foi possível ouvir, atentamente, o que cada professora tem a dizer sobre sua vida e como o mundo se apresenta em sua percepção subjetiva e intersubjetiva. As aproximações e diferenças permitiram que, durante a nossa pesquisa, pudéssemos identificar os sentidos e comparar em que elas se aproximam e se diferenciam, pois, cada informante transmite com base na *relevância* a experiência que se constitui como significativa. Entende-se que é necessário investigar os sentidos que as professoras atribuem às suas práticas, tendo em vista que esses sentidos perpassam por todas as experiências que elas vivenciam dentro e

---

<sup>5</sup> Os sujeitos da pesquisa são três professoras, pois na escola analisada não atuam professores nesse segmento.

fora do ambiente escolar. A partir da abordagem descritiva<sup>6</sup>, foi possível identificar e comparar os sentidos que se manifestam nas práticas pedagógicas.

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

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

Após a realização das entrevistas para dar início à análise de conteúdo, iniciamos a primeira parte desse processo de interpretação dos dados, ouvindo e anotando cuidadosamente o que foi dito pelas professoras. O primeiro processo de transcrição foi a entrevista de Beatriz, o segundo processo se refere à entrevista de Sara e, por fim, a transcrição da entrevista de Vilma. Para alcançarmos o nosso objetivo, com base nos desdobramentos da análise de conteúdo apresentada por Amado, Costa & Crusoé (2017), seguimos atenciosamente os processos de análise praticados no trabalho de Crusoé (2014).

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

---

<sup>6</sup> É preciso salientar que ainda há uma resistência quanto à perspectiva metodológica que tem como base a descrição, como é o caso da fenomenologia.



A leitura vertical de cada entrevista, retirando os indicadores da fala, possibilita estruturar os possíveis temas a serem trabalhados na análise. Esse processo é fundamental para construir as subcategorias. O passo a passo dessa leitura vertical restringe-se em transformar em parágrafo o tema de cada entrevista, etapa que permite distinguir os temas e captar as unidades de registro, apontando os “indicadores”. Por fim, a partir dessa interpretação inicial, é possível acrescentar os autores que possivelmente serão usados na análise. Logo, com o auxílio do computador, foi possível selecionar o texto e darmos um código a cada entrevistado (cor) para se diferenciar no momento de construção da matriz conceitual (CRUSOÉ, 2014).

Seguidamente, foi o momento de listarmos os temas retirados da leitura vertical, organizando-os logicamente, esboçando o mapa conceitual e estruturando, portanto, a matriz conceitual. Escolhemos um aspecto do mapa conceitual para apresentar, nesse artigo, o que se refere aos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e como unidade de sentido, a frase. (CRUSOÉ, 2014).

### **A prática pedagógica como prática relacional**

A escola se estrutura por meio de várias relações que compõem a prática pedagógica das professoras e, desse modo, existe uma confluência de sentidos que permeiam esse ambiente. A respeito da relação de ensino e aprendizagem desenvolvida nesta instituição, Sara diz: “[...] é um conjunto. Porque a gente ensina, o estudante aprende, o estudante ensina a gente, a gente aprende. E eles vêm com uma bagagem, porque a gente está compartilhando. Então ensino e aprendizagem andam juntos [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). A ideia de um ensino que leve em consideração o conhecimento de mundo dos estudantes é um dos pontos de relevância nas falas. Beatriz relata que: “[...] o estudante, ele sabe que ele vem com uma bagagem dele. Da sua vida cotidiana, da sua família, ele não vem, né, uma esponja seca, ele vem com algo também da sua maneira de viver [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Vilma diz: “[...] ensinar é o que eu transmito, o que eu passo para eles e o que eu aprendo juntamente com eles. Porque o estudante não é uma ‘tábua rasa’, ele traz conhecimento [...]” (ENTREVISTADA VILMA,

2018). Sobressai na fala de Sara e Beatriz que o conhecimento do estudante é apresentado como uma *bagagem*, um conhecimento que faz parte da sua formação familiar e social. Desse modo, o aprender se torna participativo entre o conhecimento do estudante e o conhecimento escolar.

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

Assim, há entre as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental uma preocupação em contextualizar o ensino. Conforme afirma Vilma: “[...] eu acho que eles devem aprender, vai ser bom pra eles, no cotidiano deles, vai ser para família, o que eles aprendem aqui talvez não aprenda em casa, aprende na escola [...]” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). O conhecimento escolar que é transmitido nessa instituição, baseado nas análises dos discursos, perpassa os conteúdos didáticos propostos pelos eixos temáticos e se associam ao contexto dos estudantes. Sara ressalta: “[...] eu gosto muito de estar cutucando as coisas na internet para ver se eu estou com alguma dúvida, se aquilo vai ajudar aquele estudante. Se eu que eu estou fazendo, precisa melhorar um pouquinho [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Decorrem das falas uma preocupação constante quanto ao aprendizado dos estudantes e a busca pela articulação entre o conhecimento científico e o saber que ele possui. Nas palavras de Lopes (2012, p.108), afirmamos que:

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

Para Beatriz, essa relação entre ensino e aprendizagem é possível se perceber “[...] quando o professor vai avaliando o seu estudante. A avaliação agora vai proporcionar o professor a visualizar até onde o seu estudante está aprendendo [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). A avaliação individual realizada pela professora Beatriz permite encontrar “lacunas” com a finalidade de acompanhar atentamente a progressão do estudante e adquirir, por meio dessa observação, um levantamento do desempenho. Ao enfatizar esse olhar mais atento para o desenvolvimento individual do estudante, a informante afirma que “[...] você precisa rever sua prática, você precisa rever também a ajuda familiar [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Na visão da professora, o desenvolvimento da aprendizagem do estudante depende inicialmente de uma avaliação diagnóstica que parte do compromisso de auxiliar o estudante a superar suas dificuldades de aprendizado. No entanto, ela destaca a importância da parceria entre família e escola para ajudar o estudante em suas dificuldades.

É necessário pontuar que:

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

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

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

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

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

Sara afirma que, em relação à família: “[...] tem que casar. Não é só a escola que faz sozinha, tem que ser a escola e família. Escola versus família. Juntos para poder ajudar

aquele estudante [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Para Vilma: “[...] nós estamos precisando trazer a família para dentro da escola, [...] é preciso estar junto” (ENTREVISTADA VILMA, 2018). Já para Beatriz, essa relação se constitui muitas vezes como “desgastante”, e diz: “[...] Você tem que trabalhar com ele e com a família. É bem complexo e gera um stress, muitas vezes você tem que saber dividir, pra você não levar para casa aquele stress de sala de aula e acabar interferindo na sua saúde familiar” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018).

Diante da ausência dos pais na participação escolar do desempenho do filho, algumas estratégias são tomadas pelas professoras e direção escolar, como diz Sara, “[...] justamente para puxar os pais para poder vir no plantão. Tanto até que esse último teve alguma estratégia que a coordenação e direção elaborou, vieram bem mais pais, eles falaram da matrícula, é importante, para vir verificar [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018).

Vilma relata que, em sua prática, há um diálogo com a família: “às vezes, eu chamo pai, chamo mãe, a gente troca experiências, pergunto o que é que está dando certo, o que não tá dando, se não tiver agradando também, que venha a mim” (ENTREVISTADA VILMA, 2018).

Em conformidade com a fala das professoras sobre a necessidade de participação da família com a escola do filho, trazemos à tona a definição da autora Alarcão (2004, p.81) ao caracterizar esse espaço como “comunidade em que participam vários atores sociais que nela desempenham papéis ativos [...]. Comunidade que tem uma missão: educar. Missão que não é exclusiva da escola, mas pertence também à família, à municipalidade, e à sociedade em geral”. A participação dos pais na vida escolar dos filhos é um dos desafios que as professoras apresentam. Sara destaca que é possível perceber o bom desempenho de alguns estudantes devido à participação ativa dos pais. Conforme disséramos na metodologia, privilegiamos a frase como menos unidade de sentido, mas abrimos nesse caso uma exceção para relatar parte da fala na íntegra:

[...] eu tenho pais aqui que são presentes? Tenho, muitos. E essa presença dos pais você vê logo no filho, porque aquela criança que vem, né, toda acompanhada, que é fundamental, eu sempre falei desde o primeiro plantão, aqueles que vieram porque vieram poucos e os que precisam, e os que precisam é os que mais faltam. Aquele que o pai a gente precisa... “Esse pai tem que vim porque eu preciso urgentemente falar com ele”. E o plantão é a oportunidade que você

tem pra poder relatar, né, que o... compartilhar, o quê que o seu filho, o quê que o estudante tá necessitando. Porque tem crianças que gritam ajuda [...] (ENTREVISTADA SARA, 2018).

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

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

Para tanto, o constante aprendizado coopera para o desenvolvimento da prática pedagógica que o professor realiza, pois permite que haja uma reflexão sobre essa prática. Beatriz pontua que “[...] a gente nunca sabe tudo, a gente está sempre em formação [...]” (ENTREVISTADA BEATRIZ, 2018). Sara diz: “[...] eu sempre tenho que está buscando, às vezes a vida da gente é tão corrida. E tem coisas mesmo que eu quero fazer com o qual eu ainda não consegui fazer [...]” (ENTREVISTADA SARA, 2018). Podemos depreender dessa fala que:

a reflexão sobre a prática, especificadamente sobre a prática pedagógica do professor, envolve a valorização da formação e da experiência como fundamental para construção da identidade profissional, como também constitui parte essencial da sua prática pedagógica cotidiana. Desse modo, a teoria é fundamental para o processo formativo docente, sendo refletida na prática, pois, além da sua formação teórica, o professor faz uso da sua formação pessoal. (LIMA, 2019, p.12)

Assim, pensar a formação como um desejo contínuo da relação com o saber evidencia a importância de discutir sobre a prática pedagógica, pois entendemos que esta



tem a finalidade de contribuir para a formação dos professores, porquanto se estrutura como prática social que, para dar conta da sociedade em sua construção educacional, organiza-se por meio de uma finalidade.

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

## Considerações finais

Os conceitos que ancoram esta pesquisa são o de experiência significativa como produto da consciência; ação com motivação e prática como produção e sentido, e todos tomam como referência a fenomenologia das relações sociais, de Alfred Schutz. (CRUSOÉ, 2014). Sobre a prática como produção de sentidos, observamos que os sentidos sobre prática pedagógica, revelados pelas professoras, expressaram uma preocupação com as relações interpessoais dentro do contexto da escola como base para sua organização, concretizada por meio de uma parceria entre professoras, equipe pedagógica, família e, também, com os estudantes. Tais sentidos corroboram com a ideia de Schutz (2012) de que há uma relação de caráter intersubjetivo em que as experiências subjetivas, reveladas pelos sentidos, são derivativas de outros *eus* (família, escola, religião) e sociedade, que estão no mundo da vida e ali estabelecem relações.

Sobre a ação com motivação, como derivativa da relação entre os *eus*, no mundo da vida, observamos que toda ação é dotada de sentido construído na relação com o outro. A

experiência significativa construída na relação com o outro (pais, família e equipe pedagógica), reveladas pelos informantes, demonstra que a consciência não é um receptáculo do mundo; ela intenciona o mundo, se movimenta e se relaciona com outras consciências.

Nessa perspectiva, conclui-se que os sentidos atribuídos à prática pedagógica pelas professoras evidenciam que a relação com o outro torna-se elemento importante para o saber/fazer das professoras, sendo estruturadas por meio das experiências que se consolidam significativamente, pois, na fenomenologia da vida cotidiana, as pessoas se situam na vida com suas angústias e preocupações, em intersubjetividade com seus semelhantes e isso constitui a existência social e, dessa forma, o espaço e o tempo são a vida presente e a relação face a face.

Pesquisar sentidos de professoras sobre prática pedagógica na perspectiva da fenomenologia sociológica permitiu conhecer a dimensão simbólica da realidade escolar, construída na relação com o outro. Estudar a prática pedagógica como objeto da consciência impõe pensá-la como dotada de sentido intencionado na relação com o mundo da vida, vivido na comunidade escolar. É fundamental considerar, ali, que existe uma conduta pedagógica marcada pela formação profissional e pelas respostas às emergências que surgem no cotidiano das relações interpessoais.

## Referências

- ALARCÃO, Isabel A. **Professores reflexivos em uma escola Reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção Questões da Nossa Época; 103).
- ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum curricular. **Revista e curriculum**, v. 12, n.3, p.1464-1479, out/dez, 2014.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.
- AMADO, João; COSTA, António Pereira; CRUSOÉ, Nilma. A técnica da análise de conteúdo. In: AMADO, João (Coord.). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2017.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p. 35-51, jan/abr, 2011.

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

BEATRIZ. Entrevista 2. [març.2018]. Entrevistadora: Tamara Ribeiro Lima. Vitória da Conquista, 2018. 1 arquivo (60 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE).

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

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

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

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

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

CÓSSIO, M. F. Base Comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n.3, p. 1570-1590, out/dez, 2014.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; BRITO, Jocilene Oliveira Santos. Paulo Freire e o teatro do oprimido: experiências formativas de jovens do interior da Bahia. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.16, n.3, p.1252-1267 out./dez.2018

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

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

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

LIMA, T. R. **A prática pedagógica no 1º ano do ensino fundamental:** sentidos de professoras. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

LOPES, A. O. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** ensino e suas relações. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 105-113. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

MENGA, L.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

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

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

OLIVEIRA, D. A. **Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente:** da intenção às práticas. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, 2012.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** ensino e suas relações. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 33-52. (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

SARA. Entrevista I. [març.2018]. Entrevistadora: Tamara Ribeiro Lima. Vitória da Conquista, 2018. 1 arquivo (60 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE).

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

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

SILVA, A. A. S.; SCAFF, E. A. da S. Ensino Fundamental de nove anos: políticas de integração ou de conformação social? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 97-107, jan/jun, 2010.

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** ensino e suas relações. 18ª ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 149-169 (coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VILMA. Entrevista 2. [març.2018]. Entrevistadora: Tamara Ribeiro Lima. Vitória da Conquista, 2018. 1 arquivo (50 min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no arquivo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE).