

3) CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO SABER DA EXPERIÊNCIA

A partir de algumas características da escola investigada mapeada no capítulo anterior que lhe conferem uma identidade própria, é chegado o momento de indicar sob que condições o saber da experiência é produzido no contexto desta pesquisa.

A organização da escola influencia as relações e modos de agir, a partir dos quais os sujeitos que dela participam a interpretam, bem como fornece condições para todo o conhecimento por eles produzidos. Segundo Brunet (1995) os professores podem ser vistos como

"atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho a fim de se conhecer os aspectos que influenciam seu rendimento." (p.125)

Assim como nos preocupamos em considerar a escola enquanto *locus* que fornece condições de produção de saber, o nosso olhar considerou também o interior da sala de aula como um espaço significativo na vida dos professores. O funcionamento da sala de aula é elaborado sobre a sua própria organização juntamente com os sujeitos que dela participam cotidianamente. Estes, de forma conjunta, vão construindo assim uma identidade própria que leva em conta expectativas e interesses diversos, tanto do professor como dos alunos. Para Hargreaves (1998) "*se quisermos compreender aquilo que um professor faz e porque o faz, devemos portanto, compreender a comunidade de ensino e a cultura de trabalho da qual ela faz parte*" (p. 186).

A importância conferida às condições da escola⁶² e à organização da sala de aula para a investigação do saber da experiência se justifica na medida em que os professores agem em função de um contexto social, em que estão inseridos e da bagagem trazida de outros contextos de fora da escola, envolvendo valores, crenças, hábitos, e normas etc., constituindo também uma cultura docente. Segundo Perez Gomez (2001) essa cultura docente constitui-se em um componente privilegiado da cultura da escola, e se especifica

“ nos métodos que se utilizam na classe, na qualidade, no sentido e na orientação das relações interpessoais, na definição de papéis e funções que desempenham, nos

⁶² Envolvendo a infraestrutura material, liderança na escola, etc...

modos de gestão, nas estruturas de participação e nos processos de tomada de decisões.” (p.164).

Para efeito deste trabalho, o que verificamos foi a presença de uma série de condições de produção do saber da experiência. Condições que remetem às relações de colaboração entre os pares, às formas coletivas de planejamento didático, ao conteúdo do projeto pedagógico da escola, ao clima de reflexividade potencializada pela autonomia dos docentes.

Na verdade a autonomia, enquanto processo dinâmico de definição e constituição pessoal de quem somos como professores (Contreras, 2002) construída no seio da realidade da escola, foi o “fermento” para que o saber da experiência pudesse brotar.

3.1) A socialização entre os pares

Nos estudos sobre a produção de saberes dos docentes tem sido recorrente a análise do processo de socialização entre os professores considerando-se as condições da escola enquanto espaço e tempo de aprendizagem.

Estes saberes, segundo Tardif (2002) além de personalizados são situados, isto é, são construídos a partir de uma situação de trabalho concreta e singular, sendo que é nela que eles ganham sentido. Aí está a importância do contexto escolar na socialização e construção dos saberes profissionais, pois para o autor

"as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo. Essa compreensão comum supõe que as situações de ensino sejam elaboradas e partilhadas dentro dessas próprias situações; noutras palavras, eles estão ancorados, situados nas ações que ajudam a definir."(p.266)

Recorrendo aos dados de nossa pesquisa, percebemos que esta forma de socialização na escola acontecia de forma significativa e pautava-se pela interação como uma prática constante. Isto pôde ser detectado tanto durante as observações realizadas, quando os professores constantemente trocavam informações relacionadas aos conteúdos, metodologias, avaliação, etc., quanto nos relatos expressos nas entrevistas realizadas. Durante as observações no cotidiano da escola e da sala de aula, por diversas vezes, os professores saíam de sala para falar com outro colega. Isto podia acontecer em um horário mais livre tal como na

hora da entrada, no café ou mesmo durante o horário de aula como relatado no diário de campo.

Esse clima de colaboração e ajuda mútua entre os professores também estava presente na troca de material, principalmente "matrizes" de exercícios, para serem aplicados em suas turmas, ocorrendo geralmente durante o horário de recreio dos alunos, enquanto se reuniam na sala dos professores para tomarem o café. Nessas situações, as trocas entre os professores se intensificavam pois era o momento para tirar dúvidas, solicitar sugestões relacionadas aos conteúdos que desenvolviam ou ainda motivo para discutir questões mais gerais sobre a prática que desenvolviam como: os problemas com alunos, o desânimo com o rendimento da turma, etc. ou mesmo assuntos voltados para a questão da profissão.

Perrenoud (2001a), destaca que embora seja reconhecido que nessa profissão todos possuem saberes, o seu conteúdo exato é ignorado na prática de cooperação entre os professores. O que ocorre é que as práticas partilhadas entre os professores constituem-se geralmente em ferramentas sobre meios de ensino, de avaliação e documentação e receitas sobre saberes procedimentais sem vínculos teóricos.

No relato das professoras Arlene, Lara, Tatiana ou Nahir, pôde ser observado que não havia qualquer constrangimento em buscar ajuda entre si, pois percebiam a importância da "troca" entre os colegas como uma prática naturalizada para elas, principalmente quando se deparavam com alguma dúvida ou dificuldade. Arlene ressalta o quanto se aprende neste processo de socialização, seja "*...assistindo outros colegas, pegando idéia com outros colegas também*" ou até mesmo confirmando uma inovação que queira fazer em sala de aula. Segundo ela

"é trocando idéias que você acha? Eu estou querendo fazer um trabalho de literatura, o que você acha, como é que você acha que eu devo fazer, eu estou com essa idéia, tem alguma coisa para completar? Então ajuda muito."

Para Lara, essa socialização vai ocorrer muitas vezes quando ela precisa trabalhar com uma área de conhecimento em que se sente insegura quanto ao domínio de seu conteúdo. Nestas situações, diante da dificuldade com determinados assuntos, recorre a algum colega que tenha mais experiência ou à própria supervisora e solicita ajuda e orientação de como trabalhar com determinado assunto. Ressalta que sempre foi atendida em suas solicitações até

porque “*geralmente também a gente já vai em quem a gente sabe que vai ter um retorno*”.

No entanto nos casos em que essa busca de ajuda não era satisfeita entre os próprios professores da escola, tanto Arlene como Tatiana relataram que vão em busca de ex-professores, sejam colegas da escola, da universidade, etc.

"Sempre a primeira coisa que a gente faz é procurar aqui na escola. Pergunta os colegas e tudo. Se eu não consegui, aí a gente procura outras pessoas, ou ex-professoras mesmo, da universidade. Ou mesmo assim em livro, ou às vezes a pessoa não sabe aqui na escola, mas diz: "Ah, mas eu tenho um livro lá em casa, vamos procurar?" (Arlene)

"Procuro colega. Aqui na escola, fora da escola, quem puder me ensinar. Já procurei até professor de geografia, que trabalha no Providência. Procurou, uma coisa que eu quero saber, que eu estou querendo saber. Eu procuro primeiro na escola, às vezes nem a pessoa da escola sabe informa. Aí eu vou fora. Ficar parada eu não fico não. Disso você pode ter certeza. O que eu quero desenvolver ali eu arrumo um jeito, vou aonde for necessário, mas eu procuro".(Tatiana)

Nahir também não demonstrou qualquer constrangimento no movimento de recorrer aos colegas. Ela relembrou que no início de carreira chegou a assistir, por iniciativa própria, aulas de uma professora que já trabalhava com o método fônico de alfabetização que ela iria utilizar. Considerou isto necessário para poder desenvolver o seu trabalho e reconhece que a ajuda foi muito boa, já que depois continuou trabalhando e preparando os materiais sozinha.

É nessa busca de forma tutorial àqueles que se reconhecem como possuidores de um saber docente, que o professor encontra possibilidade para ir além daquilo que sabe, construindo, assim, novos conhecimentos. Esse relacionamento dos professores com aqueles docentes que possuem mais experiência ou com os colegas com os quais trabalham no cotidiano permite objetivar os saberes da experiência. Conforme Tardif et al. (1991) o que ocorre é que nessas situações os professores acabam tomando “*consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los, logo objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas.*”(p.230)

Os dados da nossa pesquisa mostram, ainda, o quanto a socialização era favorecida pelas condições de trabalho da escola em que atuavam, que fornecia apoio ao trabalho que desenvolviam. Embora reconheçamos que o trabalho do professor em sala de aula seja muitas vezes solitário, sem a companhia de outros adultos, eles não estão sós. A prática que desenvolvem, em termos de estilos e

estratégias em sala de aula, é influenciada pelas perspectivas e orientações dos colegas que trabalham ou já trabalharam conjuntamente. Assim é que para Hargreaves (1998),

“as culturas dos professores, as suas relações com os seus colegas, figuram entre os aspectos mais significativos da sua vida e do seu trabalho. Fornecem um contexto vital para o desenvolvimento do professor e para a forma como este ensina. O que acontece no interior de uma sala de aula não pode ser divorciado das relações que são forjadas no seu exterior”.(p.186)

Segundo Daniela esta busca entre os colegas é algo bastante recorrente na escola independentemente do tempo ou do espaço,

“Aqui a gente sempre procura uma ajuda. Sempre uma está procurando a outra, quando esbarra com alguma dificuldade, e sabe que aquela outra domina. E tem mais, sempre eles tão procurando, ou é na hora do recreio, ou é no intervalo, ou liga ou vai na casa da pessoa, e uma tá sempre ajudando a outra. Aqui é assim, se tem essa liberdade”..

A diversidade de tarefas que são realizadas ao mesmo tempo pelos professores das séries iniciais, seja para solicitar ajuda ao colega, atender alunos, etc., está relacionada ao tempo policrônico. Para Hargreaves (1998) este tem sido o caráter do tempo presente nas escolas elementares, contrariamente ao tempo monocrônico em que uma coisa é feita de cada vez⁶³. A sala de aula consiste em um mundo complexo, e é vista e vivida pelos professores policronicamente, pois eles tendem a desenvolver muitas coisas simultaneamente. A sala de aula do professor da escola elementar, além de ser predominantemente feminina “*é dotada de uma elevada sensibilidade ao imprevisto e às peculiaridades do contexto, à importância das relações interpessoais e à realização bem sucedida das tarefas em curso*”(p.116).

A expressão de uma cultura de colaboração na E. E. Dr. Gomes Freire tinha na supervisora uma referência importante, pois ela estava sempre disposta a ajudar os professores a enfrentarem as dificuldades do dia-a-dia, apoiando-os em suas práticas. Por várias vezes, a supervisora auxiliou, fornecendo materiais, orientações metodológicas ou informações por iniciativa própria ou atendendo à solicitação dos professores. Em algumas situações era chamada pelo professor até mesmo para introduzir algum conteúdo novo como nos relataram Lara e Nádia. A

⁶³ O tempo monocrônico corresponde a realização de uma atividade de cada vez, de forma seriada numa progressão linear. (Hargreaves, 1998, p.113)

admiração pelo trabalho da citada supervisora aparece no relato de Eliana que disse ter recorrido a ela para introduzir um conteúdo novo na área de matemática:

"Ela foi um ano só e não precisou de ir mais. Eu sou assim, eu chamo. Eu peço para vir para explicar. Ali eu fico de olho em cada passo. Percebo a facilidade que ela tem. Aí eu vou pegando, vou aprendendo. E venho aprendendo mesmo".

Esta forma de atuação do supervisor traz à tona uma nova prática de trabalho, diferenciando-se assim do tradicional papel de controle do trabalho docente, exercido por aqueles profissionais, bastante analisada em estudos que abordam o campo da supervisão escolar. O que se percebia era uma forma colaborativa de trabalho, de confiança na supervisora, que eliminando possíveis barreiras, estimulava o trabalho em equipe.

Um outro aspecto relacionado à socialização, diz respeito às preferências que o professor tinha no seu trabalho, fosse por uma determinada área de conhecimento ou por um determinado assunto, referindo-se, na maioria das vezes, ao domínio do professor sobre o tema. Nessas situações, os professores, reconhecendo as suas limitações, procuravam os colegas e sem o menor receio, solicitavam a ajuda necessária. Teresa nos relatou o quão é vantajoso nestas situações trabalhar em uma escola grande, pois garante que sempre haverá algum professor que prefere uma ou outra disciplina e que poderá ajudar ao colega. Chega inclusive a identificar nomes dos colegas que preferem uma ou outra área de conhecimento. Ressaltamos a relação que existia entre a preferência do professor e a facilidade ou dificuldade com determinada disciplina. A dificuldade com a área de Ciências, na transmissão do conteúdo, fazia com que Lara solicitasse ajuda aos colegas e ela reconhecia que essa não era a sua área preferida. Ela considerava que havia conteúdos mais complicados para entender como por exemplo "*mexer com espaço, aquela coisa toda, sabe, aquela relação espacial, eu já acho que complica*".

De um modo geral o que se observava era que para vencer ou minimizar a insegurança e a dificuldade manifestada na prática cotidiana, os professores recorriam à troca entre os pares. Isto nos é apresentado no relato de Camila, em que ela reconhece a importância da experiência dos colegas para melhoria do trabalho em sala de aula:

"Procuro ajuda (quando tem dificuldade). Porque não sei! É como aquele ditado antigo: duas cabeças pensam melhor (risos). Eu acho que para gente desenvolver

assim um bom trabalho, para ter um bom rendimento, a gente não pode se sentir superior a ninguém não. A gente tem que ver que o que a gente faz é válido e do outro também é.”

Essa prática de colaboração e colegialidade entre os professores tem sido considerada como uma dimensão estratégica para o desenvolvimento profissional dos professores e das escolas. Assim os resultados da pesquisa desenvolvida por Hargreaves (1998) mostram que a confiança gerada pela troca entre os pares, “*conduz a uma maior disponibilidade para fazer experiências e para correr riscos e, com estes, a um empenhamento dos docentes num aperfeiçoamento contínuo, enquanto parte integrante das suas obrigações profissionais*”.(p.209)

O autor analisa que esta socialização está inserida nas culturas de colaboração em que as relações de trabalho entre os professores tendem ser:

Espontâneas: quando surgem principalmente dos próprios professores, enquanto grupo social. Sendo apoiadas ou não pela administração, elas evoluem na própria comunidade docente e são sustentadas por ela.

Voluntárias: quando se manifestam pela percepção que os docentes têm do seu valor, resultante da experiência, inclinação ou da persuasão não coerciva, na qual o trabalho em conjunto é considerado como agradável e produtivo.

Orientadas para o desenvolvimento: através do trabalho em conjunto, principalmente para desenvolver iniciativas próprias ou externas, nas quais os próprios professores estão envolvidos. Nestes casos é comum os próprios professores estabelecerem as tarefas e finalidades do seu trabalho em conjunto, ao invés de se encontrarem para desenvolver trabalho dos outros.

Difundidas no tempo e no espaço: constituídas de encontros informais, breves, mas freqüentes. Estes podem ser através de

"palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas idéias, discussões informais sobre novas unidades de trabalho, partilha de problemas ou encontros conjuntos com os pais. Neste sentido, as culturas de colaboração não são reguladas de uma maneira clara ou estrita, mas antes constitutivas da própria forma como a vida profissional dos professores se desenrola na escola "(p.216)

Imprevisíveis: quando os professores exercem discrição e controle sobre aquilo que desenvolvem e os resultados acabam, por sua vez, sendo muitas vezes incertos e dificilmente previsíveis.

Constatamos em nosso estudo que, estas várias formas de socialização que ocorriam no espaço escolar, eram vivenciadas pelos professores, o que

proporcionava condições para produção de seus saberes da experiência resultantes da prática. Estes saberes da experiência se originam, portanto, da prática cotidiana dos professores no confronto com as condições da profissão. No entanto, segundo Tardif et al. (1991), isso não significa que os saberes da experiência estejam totalmente incrustados nas certezas subjetivas que o docente acumulou ao longo da carreira, pois tais certezas também são partilhadas nas relações entre os pares. Para o autor,

“é através das relações com os pares e portanto através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva do(a)s professore(a)s, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas.” (p.230)

Assim como o autor destaca, podemos afirmar que os professores expressavam uma necessidade de dividir as suas experiências, e que, em nosso caso, essa vontade era apoiada pela cultura de colaboração que havia na escola. Isto se efetivava como uma constante na prática cotidiana da escola, originada na troca de idéias, de materiais didáticos, de “macetes” e informações sobre os alunos, baseada na partilha de um saber prático, oriundo da experiência.

3.2) O peso da reflexividade para reconstrução da prática

Na busca de se identificarem as condições de produção do saber da experiência que se manifestavam na prática, notamos, também, que os professores participantes a todo momento refletiam e reconstruíam suas práticas. Este exercício nos oportunizou identificar como e quando os professores analisavam e problematizavam a sua prática e que encaminhamentos eram tomados após essa análise. Mostrando-se comprometidos com o trabalho, repensavam a prática que desenvolviam para tomar decisões de como agir. Dessa forma o professor conseguia ir além da identificação do que fez ou faz ao tomar atitudes concretas a partir dessa reflexividade, pois possibilitava que ele buscasse caminhos para mudança, criação e implementação de novas práticas e abordagens.

Segundo Perez Gómez (2001) o professor atua em um ambiente complexo (a escola e a sala de aula) e mutável, e enfrenta problemas prioritariamente práticos, de evolução incerta e em grande medida imprevisíveis, que não podem

ser solucionados com a aplicação de uma simples técnica ou procedimento pré-estabelecido. Isto faz com que, mediante esta situação, o conhecimento seja elaborado na própria situação fluida e mutável da prática. Assim ocorre com o conhecimento profissional do docente, ele nasce na e a partir da prática “*e se legitima em projetos de experimentação reflexiva e democrática no próprio processo de construção e reconstrução da prática educativa*” (p.190). Para o autor, o elemento fundamental da prática docente enquanto componente básico do conhecimento é o desenvolvimento da reflexão e a compreensão situacional⁶⁴, como um meio de reconstrução da própria experiência e do pensamento,

“ao indagar as condições materiais, sociais, políticas e pessoais que configuram o desenvolvimento da concreta situação educativa da qual participa o docente. A compreensão situacional incorpora o conhecimento público e as experiências e construções prévias individuais ou coletivas, não como critérios inquestionáveis de autoridade nem como prescrições normativas externas, mas como ferramentas simbólicas provisórias, úteis para esclarecer a implicação dos diferentes influxos.” (p.190).

Considerando as exigências sobre a postura do professor em sala de aula nos dias atuais, a reflexividade e a problematização sobre a prática têm se tornado uma constante nos estudos voltados para a formação do professor. Esta noção de o professor ser um prático reflexivo tem sido divulgada amplamente nos meios educacionais desde as contribuições de Schön (1983, 1995). Rompendo com um paradigma racionalista, este autor propõe que seja estabelecida uma relação interativa e reflexiva do professor em função de uma situação de ensino específica. Esta postura possibilitaria ao profissional aprender na e a partir da ação, permitindo-lhe experimentar diferentes condutas para uma mesma situação.

Embora as propostas atuais estejam apresentando essa tendência⁶⁵ para os programas de formação, o professor, por sua vez, já tem a prática da reflexão como uma constante em sua trajetória profissional, tornando-se um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação. Por isso, “*não basta afirmar que os professores devem ser reflexivos e que devem dispor de maior autonomia. Há que se estabelecer uma tradição de pensamento e de reflexão que possa apoiar este esforço.*” (Popekowitz, 1995, p. 42)

⁶⁴ Propostos por Zeichner e Elliot respectivamente.

⁶⁵ Os autores utilizam inclusive uma diversidade de denominações como: prática reflexiva, professor reflexivo, investigador na sala de aula, reflexão na ação, etc. (Garcia, 1995: 59)

A prática da reflexividade sobre o seu trabalho representaria um processo constante de formação do professor, visto que não é construído somente pelo acúmulo de cursos, conhecimentos ou técnicas, como nos diz Nóvoa (1995). Deve ser desenvolvido *“através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa, e dar um estatuto ao saber da experiência”* (p.25)

Em nossa pesquisa o que verificamos especificamente é que a prática pedagógica parecia exigir uma postura que a todo momento levasse os professores a problematizarem sobre o seu trabalho e o trabalho da escola. Nesse movimento, os professores procuravam relacionar a sua prática com aquela que desejavam, revelando um saber resultante da reflexão. Esse processo repetiu-se em outras situações e momentos, quando da implementação de novas propostas educativas apresentadas pelas políticas educacionais da Secretaria de Educação de Minas Gerais. Nestes casos, por diversas vezes pôde-se perceber que embora o professor apresentasse inicialmente uma certa resistência em relação à proposta, após um exercício reflexivo junto aos colegas sobre o "novo", procurava relacioná-lo ou incorporá-lo como saber próprio. Para Perez Gomes (2001), os professores constroem permanentemente seu próprio conhecimento quando se submetem a uma conversação reflexiva⁶⁶ tanto com a situação como com os pressupostos subjetivos, nos quais se baseiam seu pensamento e sua ação num cenário concreto. Segundo o autor

“o conhecimento que se oferece de fora não pode ser aceito mais do que com o valor metafórico, como apoio conceitual, tendo sempre presente que foi gerado no espaço e em outro tempo, por outras pessoas, em condições peculiares de dentro de uma situação problemática sempre em certa medida singular. O docente se defronta, necessariamente com a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move.” (p.191)

O próprio processo de problematizar e refletir sobre a prática se constituía em uma condição para a construção do saber da experiência, pois fornecia ao professor um agir profissional inovador. Isto ocorria quando o professor refletindo sobre sua ação conseguia analisá-la e elaborar pistas e estratégias novas concretizando uma teoria da ação. Para Eliana e Tatiana essa reflexividade sobre o trabalho no momento em que ele era implementado fazia com que muitas vezes

⁶⁶ Proposto por Schon.

elas percebessem a necessidade de mudança do que vinham desenvolvendo. Reconstruíam assim as suas práticas. No caso de Eliana, o seu jeito dinâmico de trabalhar possibilitava essa postura principalmente quando ela percebia que sua aula não estava sendo desenvolvida satisfatoriamente. Ela, então, conseguia “*bolar*” um jeito de mudar, parando com a atividade que estava fazendo. As vezes, a simples análise sobre o comportamento do aluno acabava sendo um motivo para que ocorresse uma mudança na prática. Segundo ela

"Quando eu vejo que não tá interessante, eu paro com aquilo. Porque a gente sente. Porque, às vezes, você planeja, você pensa que é aquela aula muito bem elaborada. E na hora não é aquilo. Na hora não sei o que acontece. Ou melhor, a gente sabe, e eu tenho aquela habilidade de parar com aquilo ali. Aí faz a gente pegar uma outra aula sem ter planejado nada e ir legal até o final da aula”.

A reflexividade sobre a prática gera também mudanças sem necessariamente serem conscientes. Tatiana nos relatou que muitas vezes faz coisas em sala de aula que não sabe explicar o porquê. Ela considera que estas ações são como tentativas na prática pedagógica, em que o professor tenta implementar de uma forma e se o resultado for satisfatório ele continua, caso contrário, ele modifica, embora muitas vezes nem perceba que tenha mudado.

Segundo Dubet (1994) a necessidade de se problematizar, explicar e justificar a prática, faz com que os indivíduos coloquem a sua própria experiência à “distância”. Basta que uma questão ou problema venha à tona para que o indivíduo se sinta obrigado a se explicar e argumentar, apelando para critérios de justiça e autenticidade para que possa ser dado um sentido à sua experiência. Assim o autor confere à experiência uma dimensão crítica, já que “*o indivíduo não pode ajuizar acerca da sua experiência senão em relação a outros e aos debates normativos surgidos na situação*”(p.106). No caso de serem situações que não são codificados e previsíveis o trabalho reflexivo pelos indivíduos então é intensificado. Assim para o autor

"não é necessário pensar nas formas de ação mais conflituais para por em evidência uma refletividade que, por não ser forçosamente crítica, fundamenta uma capacidade crítica permanente. Contudo, é nos movimentos sociais que esta crítica é mais nítida, quando os atores se apoiam na sua experiência para contestarem uma organização social ou, mais exatamente, a dominação de que ela resulta”(p.107).

A reflexividade na ação também se fez presente em decorrência de um processo contínuo de auto-avaliação que o professor faz sobre a própria prática. Eliana se considerava uma pessoa que constantemente se “*policia*va” através da

observação da sua própria prática, e assim conforme sua avaliação se não houvesse desenvolvido um trabalho satisfatório em um determinado ano escolar, procurava mudar a sua prática no ano seguinte. Em seu relato ela nos diz:

"Eu mesmo me observo o tempo inteiro. Penso muito. Eu gosto muito de ler, então quanto mais eu leio eu fico pensando: oh, gente e eu que fiz isso tantos anos, coitadinhos dos meninos! Oh, que bruxa que eu fui! Aí eu fico pensando, que não é assim, aí eu mudo".

Esta prática vivenciada por Eliana é considerada por Perez Gómez (2001) como uma das chaves fundamentais no desenvolvimento profissional dos docentes, que requer a *“formação, a utilização e a reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo, como garantia de atuação relativamente autônoma e adequada às exigências de cada situação pedagógica”* (p.192)

O exercício da reflexão sobre a prática vai aparecer também na relação que o professor estabelece com os seus alunos. A reflexividade vai ser intensificada no desenvolvimento da carreira do professor a partir da experiência que ele vai adquirindo com o passar dos anos. Tatiana ressalta que os anos de experiência possibilitaram que ela refletisse sobre a própria prática e o relacionamento que estabelecia com seus alunos. Lembra das formas de agir que utilizava no início de carreira e que hoje recria. Para ela, o fato de ter sido mãe durante o desenvolvimento de sua trajetória profissional fez com que refletisse sobre a prática e o relacionamento que estabelecia com seus alunos como nos relatou.

"Quando a gente é mãe, a gente passa a ver a criança de uma forma diferente. Você olha para ela e pensa, se fosse meu filho eu gostaria que acontecesse isso com ele? Então você começa a tratar a criança muito melhor. Mas essa questão de tratar bem, de procurar ser amiga eu tenho de solteira também, sabe. Essa mudança foi acontecendo assim. Porque eu comecei muito cedo a trabalhar com adolescente, e o adolescente é muito mais questionador. Então quando gera uma discussão, você acaba discutindo com o aluno, tendo situações desagradáveis. Quando você pára pra pensar, você começa a ver o aluno de uma outra forma".

Constatamos nestas práticas reflexivas vivenciadas pelos professores que elas não se referiam a uma reflexão mediada por estudos teóricos que poderiam melhor contribuir para o trabalho. Geralmente eram reflexões baseadas em um conhecimento tácito, intuitivo e empírico que o professor adquiriu ao longo de sua trajetória profissional. Essa prática da reflexão requer a imersão consciente do docente no mundo de sua experiência que é carregado de conotações, valores, interações, interesses sociais e cenários políticos, segundo nos mostra Gomez

(1995). Para o autor, o conhecimento teórico só pode ser instrumento na prática da reflexão *“se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.”* (p.103)

Esta prática de refletir sobre o trabalho, relatada pelos professores vem sendo caracterizada também como um componente de programas de formação continuada. Santos (1998), analisando as políticas de formação continuada, identifica que estas têm sido conduzidas de duas formas: a formação do tipo escolar e a do tipo clínico ou interativo-reflexiva. A formação do tipo escolar está relacionada ao desenvolvimento de programas baseados em cursos, seminários e palestras oferecidas e ministradas aos professores por um especialista em determinada área do ensino, podendo, ou não, serem seguidas de debates com o grupo. Este modelo de formação é caracterizado assim pela transmissão de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do trabalho docente. Já a formação continuada do tipo clínico⁶⁷ ou interativo-reflexiva⁶⁸ desenvolve-se através da discussão de temas do cotidiano escolar visando a solução de problemas reais detectados pelos professores em seu cotidiano, constituindo-se num processo de socialização profissional. Baseando-se em teorias pedagógicas, é desenvolvido, com os professores, um processo de discussão e reflexão sobre a prática levando-os a construir novos saberes, aperfeiçoando a sua prática.

Estes programas de formação e desenvolvimento profissional devem-se situar na reconstrução do pensamento prático cotidiano, facilitando a reflexão conforme sugere Perez Gomez (2001). Para o autor, a reflexão, diferentemente de outras formas de conhecimento, requer uma análise e uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação do professor, constituindo-se em um processo de reconstrução da própria experiência, mediante três fenômenos paralelos: a reconstrução de situações em que se produz a ação; a reconstrução de si mesmo como docente e a reconstrução dos pressupostos sobre o ensino, aceitos como básicos. (p.194). Dessa forma podemos verificar é que o processo de reflexividade sobre a prática, que era constantemente vivenciado pelos nossos professores, acabava por orientá-los na reconstrução de suas práticas, consistindo numa

⁶⁷ Expressão utilizada por Perrenoud (1993)

⁶⁸ Expressão utilizada por Demailly (1992)

contribuição para a produção do saber da experiência.

3.3) A dinâmica do planejamento na construção dos saberes

Neste eixo, procuramos apresentar como os professores, ao organizarem os planejamentos diários, mobilizavam seus saberes, afinados à proposta pedagógica da escola. Percebíamos assim o quanto essa situação oferecia condições para a construção do saber da experiência, já que o professor, ao organizar o seu planejamento diário, recorria à sua prática coerentemente com a proposta pedagógica da escola. Pudemos verificar, pelos nossos dados, que o professor, ao realizar esta atividade, sempre acabava indo além, recorrendo aos saberes que já possuía, não dependendo somente das técnicas, regras e receitas advindas de uma teoria, nem das prescrições curriculares estabelecidas ou impostas em manuais escolares. Gomez (1995) analisa que neste caso o professor se afasta de uma racionalidade instrumental pois,

"ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada a singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de uma ação adequada."(p.106)

Ao elaborar o seu planejamento, o professor o faz em função de seus projetos, informações de origem diversas e de experiências anteriores, decidindo os esquemas de ação, rotinas e condutas pedagógicas a serem desenvolvidas em resposta a certas características da situação. Em caso de situações imprevistas, ele pode fazer um replanejamento experimentando novas condutas. (Charlier, 2001, p.86).

Conforme nossa pesquisa o planejamento era organizado de forma coletiva pela escola, baseando-se nas propostas da direção e da supervisão escolar. No entanto, o que acontecia era uma execução de forma individualizada do planejamento, pois, a partir da definição do tema ou do projeto, cada professor desenvolvia-o à sua maneira. Esta adequação do planejamento era assim permeada pela experiência que os professores iam construindo em suas práticas. Esta possibilidade de adequação do planejamento do professor aos projetos externos, possibilita o desenvolvimento de padrões de relações e modos de ações que são constituidores de uma característica própria da escola. Segundo Nóvoa (1995a), é

justamente no contexto da escola que as inovações educacionais podem ser implantadas e desenvolvidas. Assim este contexto poderá criar condições organizacionais que promovam a inovação, de forma que os professores se sintam motivados e gratificados e *“as experiências pedagógicas não sejam sistematicamente destruídas com argumentos burocráticos”* (p.41).

Um dos itens relevantes por nós analisados foi em relação à orientação pedagógica fornecida pela escola aos professores para a elaboração e desenvolvimento do planejamento escolar. Em nosso diário de campo é possível destacar o receio apresentado pela professora Teresa em relação à abordagem do processo de alfabetização que desenvolvia com sua turma de 1ª série. Ao contactá-la para marcar o dia da primeira observação de sua aula, ela nos avisou que gostaria, antes, de falar “algumas coisas”. Procurou justificar que o seu trabalho seguia a orientação que a escola fornecia aos professores, e que esta era “um pouco fechada”. Essa orientação referia-se à forma que o professor deveria trabalhar com as turmas de alfabetização, utilizando as diferentes etapas propostas por uma cartilha. Ressaltou, no entanto, que apesar dessa orientação eles tinham autonomia para inserir outras atividades na prática da sala de aula.

Assim, durante a observação da aula dessa professora, nesse mesmo dia do primeiro contato com ela, enquanto os alunos estavam lendo revistas em quadrinhos, ela procurou explicar como funcionava o “planejamento único” que era proposto pela supervisora da escola. Disse que a cada semana um professor de 1ª série ficava responsável pelo planejamento, o que significava basicamente elaborar as atividades para serem mimeografadas para as outras turmas. Em relação a esse “planejamento único” da 1ª série, outra professora, a Nahir relatou que, bimestralmente, os professores desta série se reúnem com a supervisora para organizá-lo. Nesta reunião é definido também qual professor vai ficar responsável pelo dever de casa a cada semana, o fonema que será apresentado, etc. Relatou ainda que no início de cada ano o professor que vai assumir a 1ª série já recebe o material todo organizado, com as fichas de palavras e fonemas que serão trabalhados.

Embora Teresa tenha apresentado o receio inicial, ao dizer sobre a metodologia que utilizava na sala de aula, ela entendia a opção da escola que considerava que essa era uma forma de se manter a qualidade, visto que todos os alunos estariam “aprendendo” o mesmo fonema na mesma semana garantido

assim um padrão entre as turmas de 1ª série. Observamos, em sua prática pedagógica que Teresa procurava ir além do atendimento as exigências do sistema da escola, pois constantemente introduzia atividades complementares originais.

Com relação a Nahir, que também era professora da 1ª série e desenvolvia o processo de alfabetização com sua turma, verificamos que ela se baseava mais diretamente no livro do professor, na aplicação do método de alfabetização. Em sua prática, ela constantemente, após a introdução de um novo fonema, apoiava-se nas questões propostas pelo livro e interrogava os alunos que respondiam em coro ou individualmente. Era possível constatar no entanto, que embora Nahir ficasse "mais presa" ao livro, ela também procurava inovar sua prática, utilizando de analogias para explicar um determinado conceito como, por exemplo, quando queria dizer sobre a utilização do ponto de interrogação:

"Ela, segurando o livro, avisa que vai falar uma frase afirmativa e eles deverão passá-la para interrogativa. Lembra que deverão usar o sinal que parece um anzol que está querendo pescar."(18/09/01)

Esta peculiaridade da orientação pedagógica da escola, na utilização de um método "tradicional" de alfabetização nas turmas de 1ª. série, embora fosse questionada, como nos relatou Teresa, é registrada pelos professores que a integram aos seus planejamentos e a incrementam com suas experiências, construindo, assim, um saber próprio e original. Neste sentido é que Tardif (2002) afirma que os saberes profissionais são variados e heterogêneos, pois não formam um repertório de conhecimentos único, eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Para o autor,

"um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente." (p.263)

Constatamos ainda, que na prática dos diferentes professores, embora estes atendessem à orientação pedagógica da instituição não desprezavam as suas crenças e saberes adquiridos no decorrer da carreira. Como foi o caso do desenvolvimento de uma atividade registrada nos diários de observação na sala de aula de Daniela. Enquanto os alunos desenvolviam a atividade de avaliação, o professor nos entregou uma cópia, informando que quem havia preparado aquela

atividade era o outro professor da 4^a série. Informa que este é o sistema determinado pela escola. No entanto, no caso da sua turma, ela acredita em outras formas de avaliação que são realizadas diariamente e as implementa em sua sala de aula.

Em relação a estes dados, Sacristan (1995) ressalta o quanto o trabalho dos professores vai além da sala de aula, pois é condicionado pelo sistema de ensino e pela organização escolar em que está inserido. Segundo o autor, embora a prática profissional seja marcada por decisões individuais ela *"rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar"*(p.71). Neste sentido é que embora o professor seja considerado como responsável pela sua prática ela vai se constituir na interseção de diferentes contextos. Dessa forma é que para o autor a conduta profissional do professor

"pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos pré-estabelecidos mas também pode assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu planejamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos."(p.74)

Um outro aspecto que merece destaque no planejamento pedagógico, é que ele ia além dos recursos disponíveis e do contexto da escola. Os professores procuravam utilizar, de acordo com as necessidades, outros recursos de trabalho que poderiam enriquecer a sua prática pedagógica adequando-os ao seu planejamento. Usavam uma diversidade de procedimentos didáticos em seus planejamentos, embora eles fossem direcionados pela orientação pedagógica da escola, eram permeados pelas inovações e originalidades de cada um. A este respeito Tardif (2002) nos diz que os professores, ao adquirirem um domínio progressivo do trabalho, com o passar do tempo *"aprendem a conhecer e a aceitar seus próprios limites. Esse conhecimento torna-os mais flexíveis. Eles se distanciam mais dos programas, das diretrizes e das rotinas, embora respeitando-os em termos gerais"*(p.88)

Exemplificando este domínio que o professor vai adquirindo sobre o trabalho, destacamos do diário de campo o seguinte registro:

"Na descida para o recreio pergunto a ela como foi que "bolou" a atividade do folheto (propaganda de teatro infantil da Cidade). Ela me falou que tem muita pena das crianças pois muitas não têm acesso a nada além da escola. Assim quando

passou no teatro do Sesi na cidade e viu o folheto resolveu aproveitar para levar aos seus alunos. Disse-me que até já havia trazido um outro tipo de folheto de preços do sacolão para ser trabalhado também em sala." (Aula de Teresa 04/04/01)

Neste dia, Teresa explorou muito o material trazido, utilizando-o de forma diversificada em várias áreas de conhecimento como leitura e interpretação, matemática, artes, etc. Arlene, também, costumava utilizar em sua prática recursos diversos. Segundo ela, o planejamento da atividade surgia a partir da existência do próprio material que encontrava. Este material poderia ser, por exemplo, uma embalagem de pirulito, um folheto de vendas, além de muitos outros recursos e sugestões que ela acabava aprendendo com os colegas. Os nossos registros nos mostram que assim como Teresa e Arlene, vários outros professores também utilizavam materiais diversificados para desenvolverem suas atividades em sala de aula de acordo com o seu planejamento como por exemplo: folhetos de campanha sobre a dengue, cartazes da SEE/MG, jornais, etc. Nestes planejamentos dos professores eram integradas também atividades extra-classe como os eventos culturais ocorridos na cidade: Comemoração do Centenário da Sociedade Musical União XV de Novembro de Mariana, visitas orientadas aos museus, participação em projetos da comunidade, etc.. Estas atividades que tinham como objetivo o resgate cultural da cidade eram uma constante na escola e geralmente eram propostas provenientes da equipe da direção e supervisão, sendo incorporadas pelos professores em seus planejamentos diários de sala de aula.

O professor, ao elaborar o seu planejamento diário, recorria ao saber acumulado em sua carreira para conseguir atender tanto aos objetivos que tinham que ser alcançados em relação ao conteúdo curricular quanto a sua adaptação aos interesses dos alunos e da turma.

A consideração desses aspectos na elaboração do planejamento requer envolvimento profissional na organização das aulas, para a busca da melhoria constante no trabalho do docente. Nesse sentido, Arlene nos relatou que o interesse dos alunos exerce uma grande influência sobre o seu planejamento e no direcionamento de seu trabalho, pois

"de repente você planeja um determinado conteúdo, depois vai além das suas expectativas. Você acha que vai ser só aquilo ali, e às vezes a gente entra num assunto totalmente diferente".

Essas situações fazem-na sentir-se realizada e "até feliz porque deu certo mesmo". Ressalta, no entanto, que nem sempre as coisas acontecem como o planejado, já que

"às vezes você tá naquela empolgação toda, vai dar uma matéria acontece totalmente diferente. E às vezes acontece também é que não sai nada como a gente planejou. Ou sai melhor, ou as vezes costuma você ter que mudar tudo mesmo. Não adianta. Porque tem que ter um roteiro sim, mas você não pode garantir que vai ser tudo igualzinho como você imaginou. Porque a gente imagina muito e chega lá a, realidade é outra."

Esta preocupação em responder ao interesse dos alunos na elaboração do planejamento também se fez presente nas observações de aula de Eliana, quando notamos que em sua prática diária, ela apresentava a estrutura da aula para os alunos. De certa forma, a sistemática utilizada por ela ajudava a "organizar a cabeça" dos alunos em relação aos conteúdos que seriam trabalhados, possibilitando ainda que eles percebessem a interdisciplinaridade nos diferentes conteúdos.

A este respeito, Tadif (2002) nos diz que a ação do professor é estruturada por duas séries de condicionantes. Uma, refere-se à transmissão da matéria (relacionada ao tempo, seqüência dos conteúdos, alcance dos objetivos, aprendizagem dos alunos, avaliação etc.) e a outra relacionada à gestão das interações com os alunos (preservação da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos alunos, motivação da turma, etc.). Nesta direção, o autor ressalta que o trabalho do professor no ambiente escolar,

"consiste em fazer essas duas séries de condicionantes se convergirem, em fazê-las colaborar entre si. Neste sentido, a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. É por isso que o estudo dos conteúdos transmitidos, a maneira como o professor os compreende, os organiza, os apresenta, os diz, em suma, utiliza-os para 'interatuar' com os alunos faz parte integrante da pesquisa sobre os saberes do professor" (p.219)

Observamos, assim, que os professores em seus planejamentos e práticas de sala de aula recorriam aos saberes das disciplinas que foram adquiridos em processos de formação inicial ou continuada. Contrariamente, ao que a literatura nos mostra sobre o distanciamento dos professores face aos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação, nosso estudo mostrou a relevância dos saberes adquiridos na formação, para os nossos professores.

No diário de campo de Arlene, por exemplo, quando a interrogamos sobre como havia planejado a aula em que trabalhou basicamente a atividade de produção de texto, disse-nos com orgulho que havia aprendido aquela “forma”, em um curso que havia feito com o próprio autor do livro de Português utilizado com os alunos da turma. Afirmou, ainda, que baseada na orientação que recebera, procurava estimular os alunos a irem à frente da turma para ler para dar a oportunidade para aqueles que queriam. Lembra que na sua época de estudante, a tarefa de ir à frente da sala fazer a leitura era uma atividade feita obrigatoriamente e isso não era muito bom.

Segundo Tardif et al. (1991), conforme vimos anteriormente, esses saberes disciplinares integram-se à prática docente através da formação inicial ou continuada dos professores e correspondem aos diversos campos de conhecimento (ex. matemática, história, literatura, etc.) de que dispõe a nossa sociedade. Estes saberes que os professores possuem ou transmitem, por não serem controlados por eles situam-se numa relação de exterioridade com a prática docente, pois aparecem como produtos pré-determinados. Os saberes disciplinares, por sua vez, serão incorporados pelo professor através das disciplinas, programas, matérias e conteúdos a serem transmitidos na prática pedagógica.

Ainda em relação ao planejamento dos professores verificamos a participação ativa dos professores na escolha do livro didático a ser utilizado nas diferentes séries, no ano seguinte. Durante o período em que estávamos na escola, presenciamos a reunião dos professores de 1^a.série para a escolha do livro didático. A supervisora, além de autorizar a nossa participação, solicitou que inclusive os ajudasse com a sugestão de títulos, visto que ela própria não participaria da reunião, pois acreditava que assim os professores ficariam mais à vontade. A reunião foi realizada na biblioteca; estavam sobre as mesas uma série de livros didáticos para serem analisados. Os professores folhearam os livros e conversaram entre si mostrando uns aos outros algumas páginas dos exemplares. Alguns livros já estavam separados, numa outra mesa, com um bilhete dos professores de 1^a série do turno da manhã que já os haviam analisado. No entanto, dependeria deles também avaliarem para que pudesse ser definido um só livro a ser adotado, em toda a escola. Eles olhavam e conversavam entre si principalmente sobre o tipo de atividades que os livros apresentavam. Os professores relataram que geralmente os livros por eles sugeridos como primeira

opção para utilização na série específica, sempre era enviado para a escola no ano seguinte. Os professores, ao terminarem o processo de escolha do livro, apresentaram o título decidido para a supervisora da escola para que fossem encaminhados os documentos necessários para os órgãos competentes.

Os livros didáticos também são considerados como importante fonte de aquisição de conhecimentos dos professores. Enquanto observava as aulas de Nádia, ela relatou que muita coisa que aprende com os livros didáticos é aproveitada na elaboração do seu planejamento. Destacou que após pegar um livro novo, a primeira coisa que faz sempre é ler as orientações do autor do livro para assim aprender a melhor forma de explorar o material. Durante a observação, em sua sala, mostrou-nos um livro que considera o melhor de todos e ressaltou que ele era inclusive o que usava na escola particular. O mesmo também ocorre com Camila que, em sua entrevista, revelou a importância dos livros como fonte de consulta para elaborar o seu planejamento:

"Eu pego bastante livro aqui na biblioteca que eu levo para casa. Tem o livro dos alunos e tenho outros também que eu consulto. Sempre eu tenho bastante e preparo minhas aulas em casa. As vezes para preparar uma aula eu sento e eu coloco 8 e 10 livros na mesa. Aí tira uma coisinha daqui, outra dali, mudo alguma coisa às vezes da minha cabeça mesmo. Alguma coisa que eu acho que pode mudar, também eu mudo. "

Um outro aspecto também presente no planejamento dos professores refere-se à autonomia que eles possuem para fazer as mudanças que forem necessárias, no cotidiano escolar, já assinaladas antes. Isto pôde ser observado em vários momentos quando o professor percebendo o comportamento insatisfatório da turma acabava por modificar o seu planejamento, o que é comprovado pelo relato de Arlene que em um determinado dia, depois que os alunos saíram da sala, ela disse que aquela turma era muito "danada" e por isso, às vezes, o planejamento precisava ser alterado. Afirmou ainda que como trabalhava com duas turmas, mesmo que não quisesse, fazia comparações entre esta turma e a outra que era totalmente diferente. Esta autonomia para mudança no planejamento da escola pôde ser observada também em situações determinadas pela própria escola e que foram aparecendo no decorrer do ano letivo, o que pode ser identificado, relendo o diário de campo de Daniela em momentos diferentes, quando a ela foi solicitado que desenvolvesse com os alunos trabalhos que seriam utilizados em uma campanha da escola. No momento imediato à referida solicitação, ela mudou o

seu planejamento e, organizando a turma em grupos, pediu para os alunos realizarem um trabalho sobre a Febre Amarela. Para cada grupo definiu uma atividade diferente (desenho, acróstico, cartaz, etc.) a ser desenvolvida sobre o tema. Enquanto os alunos ficavam desenvolvendo a atividade, a professora relatou que tinha bastante autonomia no trabalho e assim podia mudar a seqüência das aulas e das atividades conforme fosse necessário.

As mudanças no planejamento também ocorreram à medida em que os professores foram adquirindo um maior contato com o livro didático que foi selecionado no ano anterior e que é utilizado pelos alunos. O professor, a partir de sua experiência docente, é capaz de preparar outras atividades prévias para serem trabalhadas juntamente com o livro didático. Isto foi percebido quando durante a observação de uma aula de Eliana, verificamos que os alunos foram desenvolver uma atividade fora da escola. Sentados em vários lugares da praça pública da cidade, os alunos tiveram que escolher um ângulo de uma imagem para desenhar. Para Eliana o objetivo daquela atividade era preparar os alunos para uma outra atividade que fariam no dia seguinte. Disse que iria trabalhar com geometria, mas como o livro apresentava muitos conceitos simultaneamente, ela havia planejado aquela atividade para que os alunos conseguissem aprender as diferentes formas, observando o próprio ambiente, pois assim teriam mais facilidade para compreender posteriormente os conceitos do livro.

A análise do conjunto de dados, feita por nós, provou que os professores embora procurassem adequar seus planejamentos às orientações da escola não ficaram limitados a estas orientações. Face a situações novas o professor recorria ao saber adquirido pela sua experiência e que possibilitava assim utilizar toda a sua criatividade evitando um “engessamento” da prática pedagógica.