

O PEA e o projeto de reformulação curricular na escola: a difusão de políticas e a construção das práticas de leitura e escrita

Hannah Feitosa Teixeira¹
Sandra Maria Sawaya²

Resumo: A pesquisa investigou, no espaço de formação em serviço dos professores em uma escola municipal do Grajaú, como se dava a construção das práticas de leitura e escrita de um grupo de professores que participavam do Projeto Especial de Ação (PEA), mediante o acompanhamento semanal das reuniões formativas, ao longo de 2016, e entrevistas com a coordenadora pedagógica e uma professora alfabetizadora. Encontramos um espaço marcado por grandes tensões, sendo a principal delas o confronto entre o projeto de formação preconizado pela Secretaria Municipal de Educação e aquele pretendido pelos professores. A análise das vivências revela a predominância de uma proposta de construção de práticas baseada na ideia de que o problema é fundamentalmente pedagógico, o qual será resolvido através do contato dos professores com concepções teóricas sobre seu trabalho e suas funções na escola. Esse estado de coisas produz no espaço de formação grande distanciamento do cotidiano escolar e das vivências que compõem suas práticas, dentre elas a leitura e a escrita, o que acarreta no não esclarecimento das dúvidas dos professores e nas dificuldades enfrentadas por eles na construção do trabalho pedagógico.

Palavras Chave: Pea; leitura e escrita; formação de professores.

Abstract: The research investigated the construction of reading and writing practices of a group of teachers who participated in the Special Action Project (PEA) in the realm of in-service training of teachers in a municipal school in Grajaú, through weekly monitoring of formative meetings throughout 2016 and interviews with the pedagogical coordinator and a literacy teacher. We find a situation marked by great tensions, especially the confrontation between the training project of the Municipal Education Department and the one intended by the teachers. The analysis of the experiences reveals the predominance of a proposal of construction of practices based on the idea that the problem is teaching and fundamentally pedagogical, which will be solved through the contact of teachers with theoretical conceptions about their work and their roles in the school. This situation produces a big distance from the daily school life and experiences that make up the practices, among them the ones of reading and writing, which entails not clarifying teachers' doubts and the difficulties they face in the construction of pedagogical work.

Keywords: reading and writing; teacher training; Pea.

Introdução

Tendo em vista os desafios estratégicos e decisivos da educação brasileira, a alfabetização tem sido, nas últimas décadas, o principal alvo das políticas governamentais de melhoria da qualidade do ensino fundamental.

No Brasil, é desde 1990 que assistimos à preconização de uma nova cultura escolar baseada nas teorias do desenvolvimento psicológico. Mais especificamente, em suas versões construtivistas e psicolinguísticas da aprendizagem, as quais, ao estabelecer uma mudança radical na maneira de pensar o ensino e a aprendizagem das crianças nos anos iniciais, produziram um discurso hegemônico no interior das escolas, alterando práticas, formações e a dinâmica escolar, com a finalidade de superar os problemas associados à baixa qualidade do ensino, sendo o principal deles a obsolescência das propostas tradicionais de alfabetização (AZANHA, 2001; SAWAYA, 2008b).

¹ Pedagoga pela Faculdade de Educação da USP, mestranda em psicologia e educação pela FEUSP. Professora dos anos iniciais, graduanda em Filosofia, FFLCH-USP.

² Docente Psicologia da Educação na Faculdade de Educação da USP.

A consolidação dessa mudança na alfabetização deu-se a partir da publicação e difusão dos PCNs, em 1997, cuja proposta, como recorda Azanha, foi promover a superação dos modelos de ensino até então vigentes nas escolas sob a justificativa de suas insuficiências e equívocos, já que não teriam mais condições de orientar as práticas pedagógicas de alfabetização (idem, 2001, p.23). Assim, assistimos, desde os anos 90, à oficialização, no âmbito das políticas públicas, dos novos paradigmas destinados a reconstrução das práticas de ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas.

Após décadas desde o advento dessas propostas, e diante da permanência de baixos resultados escolares dos alunos brasileiros (PISA, 2015), coloca-se a necessidade de analisar como vem ocorrendo nas escolas a reestruturação dos novos modelos de ensino na área de leitura e escrita e qual a sua repercussão no trabalho do professor junto aos seus alunos em sala de aula. Estudos (AZANHA, 2001; CARVALHO, 2011; SAWAYA, 2000; 2008a) mostram que as reformas das concepções e práticas de alfabetização têm ocorrido em meio a resistência de diversas ordens. Algumas das razões apontadas revelam que os novos modelos de ensino foram propostos em substituição às práticas desenvolvidas nas escolas, a partir de um vago saber sobre o que consistiam e quais eram seus problemas. Também os trabalhos de Rockwell (2009) e Julia (2001) revelaram que os projetos de alfabetização, apresentados pela legislação a partir de textos normativos e de modelos de ensino, não são suficientes para determinar as mudanças almeçadas, além de apontarem para a necessidade de investigar, dentre outros espaços da realidade escolar para além da sala de aula, os momentos de formação que constituem o trabalho de reconstrução da proposta de alfabetização na escola, pois, como esclarece Rockwell, é nesses espaços que se estabelecem as relações, se produzem e reproduzem as experiências de ensinar e de aprender, e onde se constrói concretamente a escola como produto das relações entre os indivíduos (2009, p.135).

À vista disso, esse artigo tem por objetivo apresentar os principais resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica na qual investigamos a construção das práticas de leitura e escrita no seio do Projeto Especial de Ação (PEA), espaço de formação destinado à implementação da política de reformulação curricular na escola. Assim, buscou-se compreender como um grupo de professores do ensino fundamental I, em conjunto com a coordenadora pedagógica (CP), se *apropria* das políticas públicas, isto é, como lê, interpreta, modifica e transforma, em práticas, as propostas pedagógicas oficiais de ensino da leitura e escrita. O material empírico da pesquisa foi constituído pelas pautas de discussões e problemáticas tratadas nessas reuniões; pelas leituras e pelos usos feitos dos documentos e textos; pela análise das concepções e das orientações que conduzem o trabalho de construção das atividades de alfabetização; pelas apropriações feitas pelos professores desses documentos e textos nesse contexto e pela dinâmica que caracterizou as reuniões.

A escolha do objeto da pesquisa e a metodologia de investigação: o PEA e o grupo de professores

O PEA se tornou objeto de investigação por indicação da CP e em razão do projeto de formação desenvolvido pela escola enquadrar-se nos objetivos de nossa pesquisa. Intitulado, “*O desafio da leitura e da escrita na perspectiva da interdisciplinaridade e da educação inclusiva*”, ele havia se constituído na principal tentativa destinada à discussão do trabalho pedagógico e da construção coletiva das práticas de leitura e escrita.

“Eu não vejo uma escola sem PEA, acho que é algo que a gente precisa sempre pensar e trazer mais professores pra essa formação, porque, para muitos, ele é o único momento em que eles [os professores] estão

juntos um do outro para ouvir uma proposta, uma estratégia de trabalho diferente daqueles que estão acostumados. [...] O PEA auxilia o professor em sala de aula trazendo a documentação produzida e publicada pela rede na qual o professor trabalha. **Existem pessoas trabalhando na elaboração de documentos e esses documentos chegam até a escola e eles precisam ser entendidos por esses profissionais. É como pensar em um médico que não se apropria da documentação que está sendo produzida por estudiosos e pesquisadores.** A gente precisa se atualizar. [...] Mas, precisamos trazer também outras opiniões pra gente confrontar e nessas discussões a gente poder pensar sobre a educação, por isso nele trabalhamos com diferentes autores. [...] Começamos a pensar em atividades práticas que envolvam principalmente a leitura e escrita porque é o nosso foco e os alunos ainda têm muitas dificuldades de entendimento e compreensão sobre os textos que leem; dificuldades em expressar algumas ideias, isso em várias disciplinas. **É tentar equilibrar um pouco de teoria e prática**” (Coordenadora Pedagógica, grifos nossos).

O trabalho de investigação deu-se, portanto, através de uma convivência prolongada, no ano letivo de 2016, em duas reuniões semanais do projeto PEA. Inspirada nos estudos etnográficos e nas contribuições de uma perspectiva crítica em psicologia (PATTO, 2014; SOUZA, 2015; ROCKWELL, E., 1989; 2009), nossa pesquisa voltou-se, portanto, para esse espaço de formação de um grupo de professores. Nele, analisaram-se as relações formativas no contexto cotidiano das reuniões. Desse ponto de vista, o mais importante foi partir da realidade escolar, da escuta dos professores e da coordenadora e do que eles definiram como os momentos de construção das práticas de leitura e escrita.

O PEA na escola: entre a implantação da reforma curricular e o espaço de reflexão e reorientação das práticas de sala de aula

Implantado há mais de vinte anos na rede e após assumir diferentes orientações, o PEA caracteriza-se hoje como uma política pública que rege a formação dos professores em serviço na maior rede de ensino do país. Tendo em vista a reorganização curricular e administrativa da rede pública, segundo esclarece sua portaria nº 901, de 24 de janeiro de 2014, que assim dispõe:

Art. 1º - Os Projetos Especiais de Ação – PEAs são instrumentos de trabalho elaborados pelas Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no “Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo” e no Projeto Político - Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades das crianças, jovens e adultos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade social da educação (...) (SÃO PAULO, 2014, p. 148-149).

Como fica claro em suas determinações legais, ao mesmo tempo em que o PEA deve se constituir em um instrumento de trabalho elaborado pela escola, definindo suas ações a partir das necessidades dos alunos e a partir de um projeto próprio, ele deve também atender as prioridades de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São

Paulo - Mais Educação São Paulo (SÃO PAULO, 2014). Assim, proposto como um espaço coletivo dos professores destinado a promover a investigação, a reflexão e a reconstrução das práticas de ensino na escola, o projeto visa também implementar a política de reorganização curricular e administrativa da rede municipal.

Ao estabelecer as prioridades que devem orientar a execução do programa em todas as escolas, a concepção que deve guiá-lo e, ainda, as temáticas a serem abordadas nas discussões, o Projeto viu-se diante de um direcionamento claro das atividades formativas e do seu cumprimento. O detalhamento da proposta também revela a intenção clara do PEA de estabelecer à distância, mediante a intermediação do coordenador pedagógico, o projeto que a Secretaria quer ver implantado na escola, no caso, os princípios do “Programa Mais Educação São Paulo”. O intuito é promover o “aprimoramento” das práticas pedagógicas, a inclusão social dos alunos pobres a partir de um trabalho formativo docente baseado tanto na “tematização e na investigação das práticas pedagógicas” desenvolvidas em sala por cada professor como na avaliação desse trabalho, seja pela equipe escolar, seja pelos órgãos centrais, mediante análise dos registros dos professores e a avaliação do que vem sendo desenvolvido nas práticas pedagógicas junto aos alunos (idem, 2014, p. 151).

A tensão entre essas duas demandas, que não são necessariamente incompatíveis, mas de difícil viabilização em um espaço tão específico e circunscrito como o PEA, passou a caracterizar esses encontros formativos e suas questões, como veremos. De um lado, tínhamos os professores que queriam discutir suas práticas e questões de sala de aula junto aos seus alunos no espaço formativo e, de outro, a proposta de implantação do “Programa Mais Educação São Paulo”.

Um dos entraves do programa que caracteriza essa sua circunscrição é a falta de participação da totalidade dos professores nesses espaços de formação por razões legais. Mesmo sendo o PEA o principal espaço de difusão da política, de discussão coletiva, de formação e aperfeiçoamento das práticas no interior da escola, ele não é assegurado a todos. Destinado àqueles que conseguiram optar pela Jornada Especial Integral de Formação³, deixou de atingir 37% dos professores, principalmente dos anos iniciais, que não participavam do projeto formativo. Pertencentes a uma parcela significativa da rede, isto é, de professores não efetivos, que cumprem uma jornada parcial e são eventuais, as ausências implicavam na falta de acesso aos materiais, aos informes e esclarecimentos, prejudicando a adesão às propostas e às práticas desenvolvidas no interior do PEA. Para agravar a situação, a própria instabilidade funcional do corpo docente e as constantes mudanças ocasionadas pelas permanentes transferências também foram apontadas pelos professores e pela CP como os maiores entraves à realização do trabalho coletivo e ao descumprimento dos objetivos do PEA:

“Temos não só o problema de professores que se removem e que nos impedem de dar continuidade ao trabalho, mas temos também toda uma movimentação ao longo do ano de professores que entram e de professores que saem em licença, e isso para a alfabetização é complicado. Nós fechamos a equipe de alfabetização em abril” (Coordenadora Pedagógica).

O grupo, dividido, também se ressentia da proposta adotada durante os encontros. Organizada em torno de um conjunto de 30 textos, selecionados no início

³ A rede municipal de ensino oferece aos professores dois tipos de jornadas: a Jornada Básica do Docente (JBD) de 30h semanais e a Jornada Especial Integral de formação (JEIF), de 40h. Assim, somente os professores com a jornada JEIF conseguem acompanhar o PEA.

do ano letivo e com base no tema geral do projeto, a atividade principal das reuniões consistia na leitura coletiva, seguida da discussão sobre as temáticas abordadas. Com grande parte dos textos produzidos pela própria SME e em conformidade com o programa e suas determinações legais, o PEA estabeleceu-se como um espaço destinado essencialmente à difusão de textos e de temas selecionados pelos órgãos centrais. O objetivo, como os próprios temas selecionados indicam, era disseminar na escola os temas da *interdisciplinaridade*, da *educação inclusiva*, do *currículo integrador*, dos *direitos de aprendizagem*, da *avaliação da e para a aprendizagem*; o *afeto na educação e a oralidade*, a *leitura e a escrita*, na expectativa de que gerassem práticas de ensino inovadoras.

A formação como leitura coletiva de textos e as *apropriações* dos professores: nem teoria e nem a prática

A própria dinâmica dos encontros revelou as contradições da proposta e as dificuldades de diversas ordens geradas por ela. Ao mesmo tempo em que lidamos com os empecilhos à construção do trabalho, também nos deparamos, a partir do descontentamento dos professores, com as demandas e as promessas de transformação.

A proposta que instituiu o PEA como política de reorganização curricular e administrativa da rede se reduziu à tentativa de colocar os professores em contato com os temas, dentre outros já citados, como a interdisciplinaridade e a educação inclusiva a partir de leituras coletivas, em um curto espaço de tempo, já que as reuniões se reduziam a 1h30min. Lançando mão de excertos, da topicalização de capítulos, do resumo de conceitos e do uso de vídeos como base para as discussões, a proposta não se constituiu em uma formação teórica e tampouco em uma formação baseada na “tematização e investigação das práticas” (SÃO PAULO, 2014) que pudessem motivar a elaboração de projetos, planos de ação e a reformulação das práticas de sala de aula dos professores. Assim, não se tratou nem da formação teórica e nem da reformulação de práticas. Os textos propostos não atendiam à exposição conceitual das teorias, já que, resumidos e lidos de maneira rápida, não apresentavam os argumentos e nem suas justificativas de modo a explicitar seus objetivos e ganhos para uma educação que se quer democrática e inclusiva. Da mesma forma que a apresentação de temas sem uma continuidade, os textos redundaram em leituras em grupo dispersas e truncadas, sem que se chegasse a uma diretriz geral que orientasse sua aplicabilidade em sala de aula.

Ressentidos pela insuficiência e limites, os professores não recusaram a proposta, mas também não deixaram de manifestar, de diferentes maneiras, as suas insatisfações e frustrações:

A coordenadora iniciou a reunião com a leitura do trecho "O tempo da aprendizagem", de Ilan Brenmam, retirado do livro "**5 atitudes pela educação: orientações para coordenadores pedagógicos**". Durante a leitura das quatro páginas do texto, alguns professores mexiam no celular ou conversavam entre si. Após a leitura, a coordenadora passou a palavra aos professores esperando deles seus comentários sobre o texto, mas, como isso não aconteceu e o silêncio permaneceu na sala, ela iniciou a discussão com uma pergunta: “o que vocês desejavam formar, ‘caçadores’ ou ‘jardineiros’?”, chamando a atenção para o tipo de educação que eles gostariam de oferecer e que realmente oferecem (os termos utilizados fazem referência ao texto lido, no qual o caçador é uma metáfora à educação mercantilista e o jardineiro a uma educação

humanizada). À pergunta da coordenadora, os professores responderam apenas “jardineiros”, e como ninguém justificou sua resposta, a coordenadora acrescentou que esta não precisava ser uma concepção maniqueísta, pois era possível alcançar um meio termo, assim como o autor sugere no texto, pois mesmo a correria no dia a dia da escola impede o aproveitamento total de seu tempo. Como exemplo, a coordenadora citou a correria da última semana devido à aplicação da Prova Mais Educação, o que dispersou o grupo de professores, que passaram a criticar a prova: "Foi totalmente fora da realidade" [...] (caderno de campo/PEA – 30/05).

Os textos propostos, com um direcionamento claro no sentido de definir atitudes e orientar ações, seja da CP, seja dos professores, suscitavam nos professores queixas e comentários que irrompiam a todo o momento nas reuniões, numa tentativa clara de encontrar um sentido para as propostas ou questioná-las. Reduzidos muitas vezes a jargões e palavras de ordem, os termos do excerto lido, como *tempo da aprendizagem dos alunos*; a associação entre *caçadores e jardineiros* como metáforas de questões complexas como as da *educação mercantilista* e a *educação humanista*, tornavam as leituras e as discussões estéreis e incitavam os professores a interromperem a todo o momento as reuniões. Assim, a substituição dos termos “expectativas de aprendizagem”, por “direitos de aprendizagem” que apareciam nos textos sem que os sentidos distintos que lhes servem de argumento fizessem parte dos excertos escolhidos para leitura, revelavam a todos a fragilidade do discurso e o jogo de palavras que não fornecia argumentos às discussões. Vejamos a continuação do relato:

A coordenadora escutou os comentários dos professores, concordou com o fato da prova ter problemas e disse inclusive que já havia levado algumas dessas críticas a seus organizadores em SME, os quais a convidaram para uma reunião de avaliação da prova. Mas em seguida retomou: "O que esperamos dos nossos alunos?", "Os direitos de aprendizagem vieram substituir as expectativas de aprendizagens, mas o que entendemos disso?", "E o que realmente esperamos?". Nesse sentido, o professor de Ed. Física perguntou sobre as abordagens pedagógicas que guiam o trabalho na educação. Segundo ele, a formação externa oferecida pela prefeitura dá a entender que a educação está passando por uma transição entre duas abordagens pedagógicas: de "sócio-constructivista" para "crítico- emancipatória". "Em qual momento estamos?". A coordenadora comentou que as formações externas dependem muito do formador [...]. O professor retomou sua questão, reforçando a pergunta 'em qual momento estamos?'. A coordenadora então disse que essa transição é marcada por uma grande confusão, 'os professores estão perdidos nessa. Não há clareza sobre qual é a melhor abordagem pedagógica, e nem qual é ao certo a adotada pela rede que está em construção e ainda por cima, em constante mudança de acordo com o governo eleito'. [...] 'O que realmente acontece, concluiu ela, 'é que cada um ensina como aprendeu e isso fica entre os alunos e professores' (caderno de campo/PEA – 30/05).

A proposta tomava a forma de uma opção entre possíveis abordagens teóricas à escolha do formador. Ela também levava, em razão das dificuldades surgidas, a apelar para o bom senso com *que cada um ensina como aprendeu*. Para dar sentido ao

que liam, os professores recorriam às próprias práticas de sala de aula e suas dificuldades, buscando respostas para o que vivenciavam junto aos seus alunos; assim, denunciavam, sem se darem conta, a insuficiência da proposta e de seu modo de pensar a educação e seus problemas na atualidade. Os limites esbarram em um projeto de formação em que a complexidade das relações entre teórica e prática passa insuspeita. As falas dos professores durante as reuniões, as entrevistas realizadas com a coordenadora pedagógica e as professoras, nos revelaram não apenas os problemas de uma formação distanciada das experiências dos professores, de seus alunos e dos problemas enfrentados por eles, como também os limites teóricos da proposta. Ao pressupor que o problema é do ensino e, portanto, fundamentalmente um problema pedagógico, no qual a questão central estaria na dificuldade dos professores de colocar em prática os saberes científicos produzidos na educação, passou-se a pressupor que a leitura coletiva de textos, a discussão de opiniões e a disseminação de certas ideias e instruções para a elaboração das práticas do que deve ser o trabalho do professor e suas funções no interior da escola são suficientes para orientar a reconstrução do seu trabalho pedagógico. Ou seja, a formação proposta – de disseminação de conceitos pela leitura dos textos selecionados pela SME, bem como das instruções de como agir em sala de aula, a partir da definição de atitudes e modos de ação – era tida como suficiente para levar os professores a substituir suas práticas por outras, viabilizando assim a tradução, para o plano prático, das concepções e reformas educacionais. O que acabava por justificar a formação dedicada à discussão de conceitos e ideias gerais dos autores escolhidos, na expectativa de vê-las aplicadas às práticas escolares.

O projeto formativo, como vimos, não é resultado de uma escolha pessoal da coordenadora pedagógica ou dos professores e nem da sua incapacidade de conduzir o projeto de formação na escola, mas diz respeito a uma forma de pensar a educação e seus problemas que padece da falta de problematização da relação entre teoria e prática no âmbito pedagógico e de suas consequências na construção do trabalho cotidiano na sala de aula, tal como descrevem Azanha (2001) e Carvalho (2011). Para o primeiro, as práticas pedagógicas “são instituições complexas que não podem ser reduzidas à aplicação de uma teoria da aprendizagem e do ensino” (AZANHA, 2001, p. 31). Há uma pluralidade de fatores que influem no “êxito” de uma prática em sala de aula: a complexidade das situações de ensino, suas relações com cotidiano escolar, com os sujeitos que a constrói, com a especificidade de cada turma, de cada escola, de seu meio social. Não é possível afirmar que o menor ou maior grau de sucesso de uma prática pedagógica se dá em decorrência de uma correta ou incorreta aplicação teórica.

Ensinar, segundo o mesmo autor, diz respeito a um domínio da prática, de um *saber fazer*, que não pode ser garantido pelo *saber teórico*, tendo em vista que este é um esforço de prescrição das regras da prática e, portanto, feita através de generalizações. O ensino como uma prática não inteiramente regulável (idem, AZANHA, 2001, p.31-32), depende de outros princípios, está sujeito a outros determinantes, não previstos e de sentidos éticos e políticos somente atribuídos no contexto escolar a partir de decisões coletivas e dos sujeitos que fazem a vida da escola. Como não há uma relação direta entre o *saber-fazer* e aquilo que a teoria nos ensina fazer, as tentativas de simplificar o vínculo entre teoria e prática e a tendência de ignorar a multiplicidade de interações que ela assume tem por consequências a abstração dos problemas escolares e o esvaziamento da proposta formativa e suas capacidades de transformar as práticas docentes rumo à promoção da aprendizagem das crianças (CARVALHO, 2011, p. 308).

Por isso, os professores enfrentavam grandes dificuldades em compreender o que estava sendo de fato proposto, uma vez que a prática implica um conhecimento de outra ordem, que para ser compreendido e teorizado precisa passar por uma *desconstrução e reconstrução* (DEMO, 2000), isto é, pelo resgate da palavra do

educador que foi silenciado, no dizer de Chauí, identificando suas lacunas, suas dificuldades, seus pontos de conflito, suas relações concretas com seus alunos e suas questões que pedem o trabalho da compreensão. Para isso é preciso levar em conta a complexidade que envolve a compreensão da relação entre teoria e prática, a qual como nos ensina Carvalho, reflete um “problema amplo e complexo, cujos esforços de elucidação remontam ao próprio início da tradição filosófica” (2011, p.307). Mas um primeiro passo nessa direção foi dado: encontramos no grupo professores e coordenadores com uma aguçada visão crítica dos entraves produzidos pelos limites da proposta de formação. Como vimos, os professores e a CP não dissimulavam seus descontentamentos e insatisfações com a proposta formativa, ao contrário, demonstravam através das queixas, brincadeiras, comentários e críticas, em conversas informais e nas entrevistas, ainda que de forma pouco sistematizada e clara, que queriam falar sobre o trabalho que realizavam cotidianamente na escola, na sala de aula, junto aos alunos. Assim, resistiam à ideia de que não ocupavam um papel fundamental junto aos alunos e de que fossem meros receptores e operadores de discursos pedagógicos proferidos por outros, os especialistas, que falavam em nome dos professores, cuja condição funcional tornava-os, inclusive, dispensáveis no âmbito do espaço formativo.

Vale lembrar que os professores não negligenciavam os textos, suas leituras e contribuições. Antes, buscavam utilizá-los com a finalidade, por exemplo, de iluminar um fato vivenciado no cotidiano. É o que esclarece a alfabetizadora entrevistada sobre suas diferentes experiências nos espaços de formação:

“eu sinto muita falta do grupo. (...) Às vezes a gente fazia sondagem e explicava pra ela [coordenadora] o que achava do aluno e ela fazia a gente pensar de um outro jeito ‘tenta ver o que ele sabe, o que ele não sabe’, ela dava retorno: ‘porque você não faz isso, não faz aquilo?’, então, a gente sente esse tipo de falta (...) ela [a coordenadora] lia muito pouco, mas o contato concreto com a coisa, o trabalho ali, era muito significativo pra gente. Porque a nossa reflexão era no trabalho concreto, não era aquela reflexão para ficar só na fala e pronto, acontece”.

Os estudos em Psicologia, fundados em uma perspectiva crítica (PATTO, 2015; FRELLER, 2001, dentre outros) e apoiados em várias contribuições de diferentes áreas de conhecimento, têm mostrado a importância de partir da constituição dos “espaços de fala” daqueles que têm sido silenciados, do registro das experiências dos professores junto aos seus alunos em classe, sem perder de vista a identidade e a história de cada um, mediante o acompanhamento daquilo que é o projeto de ensino do professor, em que se explicitam seus objetivos e intenções formativas, seus conteúdos e significados, bem como sua construção cotidiana junto às crianças em classe. Assim, a formação continuada estrutura-se de um outro modo, isto é, o seu ponto de partida é o registro, a exposição e discussão junto aos pares, daquilo que está sendo desenvolvido em cada sala de aula, como *experiência formativa* do professor junto a seus alunos. É ela que será confrontada com as opiniões, as experiências dos outros, produzindo reflexões e análises sobre os casos concretos rumo à construção de uma compreensão abrangente do projeto pedagógico efetivamente em curso, em que se questiona a serviço de quem, com que objetivos, com que expectativas e de que modo o trabalho vem-se efetivando em classe. Nessa definição de formação, a teoria está a serviço da explicitação da prática, que é opaca e deve ser elucidada (CHAUÍ, 2016).

Do contrário, como entender a interdisciplinaridade, a educação inclusiva, as novas práticas de alfabetização sem a referência a cada aluno, à classe e ao trabalho que cada professor realiza? Como nos ensina Chauí, “para que o trabalho do pensamento se realize, é preciso que a experiência fale de si para poder voltar-se sobre si mesma e compreender-se. [...] A experiência é o que está, aqui e agora, pedindo para ser visto, falado, pensado e feito” (2016, p.256). E é para isso que os professores nos direcionavam.

Considerações finais

Baseada em estudos que ressaltam a importância de compreender a escola a partir das vivências e da construção pelos sujeitos da trama real que se realiza na educação; considerando a complexidade da vida escolar e de sua realidade atravessada por diferentes instâncias; nossa pesquisa seguiu os passos indicados pelos professores e coordenadores pedagógicos de uma escola da periferia de São Paulo, para compreender como nesse contexto se dava a construção das práticas de leitura e de escrita nos anos iniciais. Essa escolha metodológica, também ética e política, nos colocou frente ao projeto de formação dos professores, o Projeto Especial de Ação, e à reorientação das práticas de leitura e escrita tal como se davam nesse espaço.

A análise das vivências relatadas pelos professores nos espaços de reunião do PEA, somadas às entrevistas com a coordenadora pedagógica e com a professora alfabetizadora, nos mostrou que, à revelia daquilo que encontramos no programa formativo por meio de suas determinações legais – cuja ideia de formação, por sua abrangência, abarcava, dentre outras propostas, a construção de um espaço coletivo baseado na discussão, análise e (re)construção das práticas pedagógicas por parte do grupo de professores –, o PEA que encontramos na escola se caracterizava, essencialmente, como um espaço difusor das políticas pedagógicas da SME, o que o afastava das pretensões dos professores de discutir suas práticas pedagógicas de sala de aula e das dificuldades enfrentadas no exercício de seu trabalho junto aos alunos.

Acompanhar o PEA revelou que o próprio projeto possuía uma configuração que criava dificuldades para sua proposta formativa, haja vista a política de não assegurar a presença de todos os professores nas reuniões coletivas, o que resultava na fragmentação do trabalho pedagógico e a conseqüente desvalorização do trabalho docente. Mostrou também que os próprios textos selecionados – cuja função prescritiva direcionava as temáticas e o conteúdo das discussões, na esperança de que uma vez cumpridas levariam às mudanças almejadas – não facilitavam a escuta do professor a respeito do que vinha sendo realizado na sala de aula. Todavia, os professores apontam, através de suas queixas e comentários, a necessidade de maior interlocução e de um projeto de formação no qual seja possível compartilhar com seus pares as dificuldades enfrentadas diariamente, as contradições percebidas e vivenciadas; bem como a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, vivido a partir da observação, análise e problematização dos relatos, dos registros, das anotações em sala de aula, junto aos alunos e tendo presente o trabalho pedagógico desenvolvido, que deve ser constantemente pensado, discutido e debatido, porque, afinal, como bem nos indicam os professores diante de um trabalho tão imenso e com tantas contradições, é impossível fazê-lo sozinho.

Referências Bibliográficas

AZANHA, J.M.P. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. *International Studies on Law and Education*, São Paulo, n. 3, p. 23-32, 2001.

CARVALHO, J.S.F. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Caderno de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 112, p.155-165, 2001.

_____. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 307-322, 2011.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano:1. Artes de fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2014.

CHAUÍ, M. Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.42, n.1 pp.245-257, jan./mar, 2016.

DEMO, P. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*, v. 7, n.2, pp131-147, jul/dez, 2007.

FRELLER, C.C. *Histórias de indisciplina escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, 2001.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, 4ª ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

_____. A observação antropológica da interação professor-aluno: resumo de uma proposta. In: M.H.Patto (org.) *Introdução a psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, 3.ª ed., pp. 427-436.

ROCKWELL, E. La etnografía en el archivo. *La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos*. Buenos Ayres: Paidós, 2009. pp. 157-180.

ROCKWELL, E. Escola e classes dependentes: uma história do cotidiano. In: J.Ezpeleta e E.Rockwell, *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez, 1989, pp.55-73

SÃO PAULO (Município). Portaria SME nº 901, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre Projetos Especiais de ação – PEAs e dá outras providências. Disponível em: <http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-dispoe-sobre-os-projetos-especiais-de-acao-pea/>. Acesso em 22 de fevereiro de 2019.

SAWAYA, S.M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista de alfabetização das crianças de classes populares. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, nº 26, v. 1, jan./jun, p. 67-81, 2009.

_____. Leitura, práticas escolares e a reforma da alfabetização no Brasil. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 46, jan./abr, p. 55- 69, 2008a.

_____. Sociedad de la información, enseñanza y aprendizaje: la reforma educativa en Brasil. *Universitas Psychologica*, v.7, p. 869-882, 2008b.

_____. Sujeitos, normas e práticas de leitura e escrita: a cultura escolar e a psicologia. *International Studies on Law and Education*, v. 28, p. 27-42, 2017.

SOUZA, M.P.R. Políticas públicas; considerações iniciais In: M.L. Zibetti; M.P.R. Souza, *Psicologia, políticas educacionais e escolarização*. Florianópolis: Pandion, 2015. pp. 24-41.

Recebido para publicação em 02-07-19; aceito em 04-08-19