



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI**

**MEMÓRIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DO PNAIC: UMA LEITURA  
PSICANALÍTICA DO MAL-ESTAR NA ALFABETIZAÇÃO**

**BRASÍLIA/DF**

**2021**

**KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI**

**MEMÓRIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DO PNAIC: UMA LEITURA  
PSICANALÍTICA DO MAL-ESTAR NA ALFABETIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Coorientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

BRASÍLIA/DF  
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SS773m Squarisi, Katilen Machado Vicente  
Memória educativa de professores do PNAIC: uma leitura psicanalítica do mal-estar na alfabetização / Katilen Machado Vicente Squarisi; orientador Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida; co-orientador Paulo Sérgio de Andrade Bareicha. -- Brasília, 2021.  
201 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Memória educativa. 2. PNAIC. 3. Alfabetização. 4. Psicanálise. 5. Mal-estar docente. I. Marques Zanforlin Pires de Almeida, Inês Maria, orient. II. Sérgio de Andrade Bareicha, Paulo, co-orient. III. Título.

**KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI**

**MEMÓRIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DO PNAIC: UMA LEITURA  
PSICANALÍTICA DO MAL-ESTAR NA ALFABETIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS).

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida**  
Universidade de Brasília - PPGE/FE  
Presidente

---

**Prof. Dr. Leandro de Lajonquière**  
Université Paris 8 Vincennes - Saint-Denis  
Membro Externo

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Teresa Cristina Othenio Cordeiro Carreiro**  
Universidade Federal Fluminense - UFF  
Membro Externo

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire**  
Universidade de Brasília - PPGE/FE  
Membro Interno

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Cláudia Márcia Lyra Pato**  
Universidade de Brasília – PPGE/FE  
Suplente

*A Deus razão do meu existir e à minha família,  
pelo amor incondicional que nos une.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus por ser meu sustento em todos os momentos, por me proporcionar a graça de viver o doutoramento, a Nossa Senhora das Graças e tantos intercessores no céu. Glória e louvores a Ti, Senhor!

Ao meu amor, meu pai Paulo Domingos Vicente, que está sempre presente em minhas memórias do coração, e minha mãe, Vilma Machado Vicente, por ser inspiração e apoio em todos os momentos, meu porto seguro. Amo vocês infinitamente!

Aos meus filhos amados, João Marcelo e Rafael, bênçãos de Deus em minha vida, pela força constante, pela ajuda carinhosa, cuidados e incentivos. Amo vocês infinitamente!

Ao Marcelo, meu marido, gratidão pelo apoio, incentivo e amor que nos une. À minha querida sogra, Dad Squarisi, com quem tenho o privilégio de aprender todos os dias.

Ao meu irmão lindo, Paulo Júnior, e minha cunhada, Thaís Lucena, que nos presentearam com a chegada de nossa amada Paolla, nossa alegria!

À minha linda irmã, Érica, pelos momentos compartilhados, carinho e incentivo sempre. Às minhas afilhadas Marina Maria e Isabella Maria; e meu sobrinho, Paulo Neto, amores da minha vida.

À família Machado, Vicente e Squarisi pela torcida e apoio incondicional.

Aos meus afilhados, Flavinha, Marina Maria, Isabella Maria, Sabrina, Márcio, Ivana, Alrineide, Eduardo Henrique, Alice, Joara, Dani, Ismael, Maria Beatriz, Gabriel e Diego (anjo intercessor), presentes de Deus. E todas as amigas e amigos pela torcida e apoio sempre.

Ao meu querido bispo, Dom Marcony Vinícius Ferreira pelo carinho com que me direciona, pelas orações e pelo incentivo em todos os momentos e ao padre Mateus Didonet, que, mesmo a distância, se fez presente nas orações e acompanhamento em vários momentos da tessitura da tese.

Em especial à minha querida orientadora, Profa. Dra. Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida, com a qual eu tenho uma dívida simbólica impagável, pelo incentivo, dedicação e paciência. Pela oportunidade de tantos conhecimentos para além da vida acadêmica, minha fonte de iluminação em todo o percurso. Por ser tão humana e sensível às causas da sociedade inspirando esperança de dias melhores. Pela confiança em mim depositada, pela força e coragem que nos une. Sem dúvida, uma providência divina em minha trajetória. “Gratidão é a memória do coração.” (Santo Agostinho). Gratidão eterna!

“[...] Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro [...]”. (RUBEM ALVES, 2002).

Ao meu sempre coorientador, professor Dr. Paulo Bareicha, por tantos ensinamentos, pela sensibilidade com que me acompanhou, sendo presença inspiradora em todos os momentos, pelas trocas compartilhadas e apoio incondicional. Gratidão!

À Universidade de Brasília, à Faculdade de Educação, em especial à querida professora Dra. Cláudia Lyra Pato (coordenadora da pós-graduação) por ser inspiração ética e alento em vários momentos da caminhada acadêmica, que me despertou o desejo de continuar, me acolhendo no mestrado, me acompanhando sendo sempre fonte de muitos ensinamentos. Pelo carinho sem fim.

À linda professora Dra. Sandra Ferraz pelas trocas de conhecimentos, sugestões enriquecedoras e disponibilidade em ajudar sempre. Meu carinho e admiração.

Ao professor Dr. Leandro de Lajonquière, pelo privilégio de ter sido sua aluna, sendo inspiração em muitos momentos do nosso trabalho, por qualificar a tese e do qual muito me honra tê-lo como membro da banca. Minha gratidão!

À querida professora Dra. Teresa Carreteiro, inspiradora e encantadora, que acolheu prontamente meu convite para a participação na banca. Meu carinho sempre.

Aos professores participantes da pesquisa, pela disponibilidade e contribuições enriquecedoras. Vocês fizeram a diferença. Gratidão! Em especial a todos os professores alfabetizadores que transformam e edificam vidas.

À minha amada amiga irmã Cléo Bittencourt, pelos caminhos que nos unem, pelas aventuras acadêmicas, laços constituídos, pelos momentos de conhecimentos compartilhados e ajuda incansável em todos os momentos. Meu presente divino.

Às amadas amigas do coração Caren Castelar, Jéssica Lago, Júlia Zenni, Frizete de Oliveira e Maria José, por estarmos sempre juntas. Por todo o apoio, incentivo, ajuda e implicação em meu trabalho. Vocês são especiais!

Ao grupo de orientandos “mais amados”, amigos epistemológicos da vida, pelos momentos compartilhados, trocas e companheirismo. Gratidão sempre!

À Secretaria de Estado de Educação, pelo afastamento concedido para a realização deste estudo.

Às amigas e colegas orientadoras educacionais da Secretaria de Estado de Educação, pelo amor que nos move.

Ao querido grupo Diálogos de Sociologia Clínica, do qual tenho o privilégio de participar e aprender sempre, pelas trocas significativas e reflexões inspiradoras, com uma dimensão humana em que eu acredito.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) e ao Decanato de Pós-Graduação da UnB, pelo fomento para participação de eventos e congressos, fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória de vida. Eterna gratidão!



*“A Psicanálise é, em essência, uma cura pelo amor”.*  
*Freud, numa carta a Jung.*

## RESUMO

A tarefa de alfabetizar crianças é um fenômeno sociopolítico de alta complexidade, portanto, conduzir a escolarização demanda processo de formação continuada. Esta tese buscou analisar o (im)pacto da política pública Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na formação de professores alfabetizadores e as (im)possíveis implicações na prática docente, de modo a permitir uma leitura reflexiva e análise crítica do Programa proposto pelo governo federal, iniciado em 2013 e reconfigurado em 2017/2018 em razão do momento político após o processo de *impeachment* da então presidente Dilma Roussef e a posse do vice-presidente Michel Temer com repercussões inegáveis em órgãos da administração pública como o Ministério da Educação (MEC). Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa com ênfase no estudo bibliográfico e na pesquisa documental para coleta e a análise de dados do Programa, que foi uma concepção de política pública de relevância para o País. Os participantes foram professores alfabetizadores que estiveram presentes nas ações do PNAIC. Foram utilizados como procedimentos de pesquisa, o dispositivo da escrita da memória educativa, as entrevistas semiestruturadas, o *hypomnemata* (caderno de notas) como suporte para a construção e a análise dos dados. O referencial teórico fundamentou-se nos estudos psicanalíticos no campo da educação que inspiraram as interpretações e análises que resultaram em três eixos do estudo: A transferência no ato educativo: desejo de saber; (E)feitos subjetivos na formação docente: marcas de pertencimento; Mal-estar na alfabetização: impasses na constituição do professor. Compreendemos que o ato educativo, em especial, no âmbito da alfabetização, é (des)continuado pelas políticas públicas, mas recriado resilientemente sustentado pela relação entre professores e alunos, implicação do professor cujas marcas subjetivas oferecem campo para interpretação e compreensão dos processos formativos docentes a partir da memória das experiências vivenciadas. **Palavras-chave:** memória educativa; PNAIC; alfabetização; Psicanálise; mal-estar docente.

## ABSTRACT

The task of teaching children to read and write is a highly complex sociopolitical phenomenon, therefore, conducting schooling demands a process of continuing education. This thesis sought to analyze the (im)pact of public policy National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) in the training of literacy teachers and the (im)possible implications for teaching practice, in order to allow a reflective reading and critical analysis of the Program proposed by the federal government, started in 2013 and reconfigured in 2017/2018 due to the political moment after the impeachment process of then president Dilma Rousseff and the inauguration of vice president Michel Temer with undeniable repercussions on public administration bodies such as the Ministry of Education (MEC). A qualitative research approach was chosen, with emphasis on bibliographic study and documental research for the collection and analysis of the Program's data, which was a concept of public policy of relevance for the country. The participants were literacy teachers who were present in the actions of the PNAIC. As research procedures, the educational memory writing device, semi-structured interviews, the hypomnemata (notebook) were used as support for the construction and analysis of data. The theoretical framework was based on psychoanalytic studies in the field of education that inspired the interpretations and analyzes that resulted in three axes of study: Transfer in the educational act: desire to know; (E)subjective effects on teacher education: belonging marks; Literacy malaise: impasses in teacher constitution. We understand that the educational act, especially in the field of literacy, is (dis)continued by public policies, but recreated resiliently supported by the relationship between teachers and students, teacher's implication whose subjective marks offer a field for interpretation and understanding of teacher training processes from the memory of lived experiences.

**Keywords:** educational memory; PNAIC; literacy; Psychoanalysis; teacher malaise.

## RÉSUMÉ

La tâche d'apprendre aux enfants à lire et à écrire est un phénomène sociopolitique très complexe, par conséquent, la conduite de la scolarisation exige un processus de formation continue. Cette thèse a cherché à analyser l'(im)pacte des politiques publiques Pacte national pour l'alphabétisation au bon âge (PNAIC) dans la formation des enseignants en alphabétisation et les implications (im)possibles pour la pratique enseignante, afin de permettre une lecture réflexive et critique. analyse du programme proposé par le gouvernement fédéral, commencé en 2013 et reconfiguré en 2017/2018 en raison du moment politique après le processus de destitution de la présidente d'alors Dilma Roussef et l'investiture du vice-président Michel Temer avec des répercussions indéniables sur les organes de l'administration publique tels que le ministère de l'Éducation (MEC). Une approche de recherche qualitative a été choisie, en mettant l'accent sur l'étude bibliographique et la recherche documentaire pour la collecte et l'analyse des données du Programme, ce qui était un concept de politique publique pertinent pour le pays. Les participants étaient des enseignants en alphabétisation qui étaient présents dans les actions de le PNAIC. Comme procédures de recherche, le dispositif d'écriture mémorielle pédagogique, les entretiens semi-directifs, les hypomnèmes (carnet) ont servi de support à la construction et à l'analyse des données. Le cadre théorique s'est appuyé sur des études psychanalytiques dans le domaine de l'éducation qui ont inspiré les interprétations et analyses qui ont abouti à trois axes d'étude : Transfert dans l'acte éducatif : désir de savoir ; (E) effets subjectifs sur la formation des enseignants : notes d'appartenance ; Malaise de l'alphabétisation : impasses dans la constitution des enseignants. Nous comprenons que l'acte éducatif, notamment dans le domaine de l'alphabétisation, est (interrompu) par les politiques publiques, mais recréé de manière résiliente soutenue par la relation entre enseignants et élèves, l'implication de l'enseignant dont les marques subjectives offrent un champ d'interprétation et de compréhension de la formation des enseignants processus à partir de la mémoire des expériences vécues.

**Mots-clés:** mémoire pédagogique; PNAIC; alphabétisation; psychanalyse; malaise des enseignants.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Memória Educativa no Módulo Comum .....	80
Figura 2 - Evolução da taxa de aprovação no ensino fundamental- Brasil 2013-2017 .....	94
Figura 3 - Professores alfabetizadores que estiveram presentes nas ações do PNAIC .....	98
Figura 4 - Organograma do percurso metodológico .....	99
Figura 5 - Espiral da memória educativa .....	105
Figura 6 - Carta de Freud para Martha.....	116

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados sociodemográficos dos participantes .....	98
--	----

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFORM	Coordenação de Formação Continuada de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COVID	Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus)
DF	Distrito Federal
DICEI	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
EAPS	Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação
FAPDF	Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
FE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDA	Instituto de Artes
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAIC	Programa pela Alfabetização na Idade Certa

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME	Programa Mais Educação
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROFA	Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SISPACTO	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNAB	Universidade Aberta de Brasília
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>MEMÓRIA DA AUTORA.....</b>	<b>20</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>28</b>
Objetivo geral.....	29
Objetivos específicos .....	29
<b>CAPÍTULO 1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS: POLÍTICAS PÚBLICAS (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES.....</b>	<b>36</b>
1.1 Políticas públicas e formação de professores alfabetizadores: contextualização histórica .....	36
1.2 PNAIC- uma política educativa: da origem à atualidade .....	41
1.3 Situando no PNAIC: o lugar da formação .....	48
1.4 PNAIC- Alfabetização e Letramento .....	49
1.5 O PNAIC de Educação Infantil .....	51
1.6 Políticas públicas de alfabetização no Brasil: do PNAIC ao PNA.....	53
1.7 PNAIC e a importância da política educativa social .....	54
<b>CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE .....</b>	<b>59</b>
2.1 Freud, a Psicanálise e Educação.....	59
2.2 Form(a)ção de professores: estudos psicanalíticos no campo da educação .....	63
2.3 Constituição subjetiva e suas vicissitudes no ato educativo .....	67
2.4 O real na educação: ilusão, utopia ou desejo? .....	69
2.5 Psicanálise e o social na Educação .....	72
<b>CAPÍTULO 3 MEMÓRIA EDUCATIVA .....</b>	<b>76</b>
3.1 Memória: significados e sentidos.....	76
3.2 Primórdios da memória educativa.....	78
3.3 Memória educativa como dispositivo .....	82
3.4 Memória educativa e psicanálise: laços .....	84
3.5 Memória educativa: aproximações possíveis .....	87
<b>CAPÍTULO 4 TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>91</b>
4.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos.....	91

4.2	Método .....	93
4.3	Cenário sociopolítico da pesquisa .....	93
4.3.1	<i>Delimitando o cenário da pesquisa</i> .....	95
4.4	Local de pesquisa .....	95
4.5	Participantes da pesquisa .....	96
4.5.1	<i>Caracterização dos participantes da pesquisa</i> .....	97
4.6	Procedimentos metodológicos .....	99
4.6.1	<i>Hypomnemata</i> .....	100
4.6.2	<i>Análise documental (PNAIC)</i> .....	103
4.6.3	<i>Memória educativa</i> .....	103
4.6.4	<i>Entrevistas semiestruturadas</i> .....	106
4.7	Análise de conteúdo .....	107
4.8	Aspectos Éticos da pesquisa .....	108
<b>CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A MEMÓRIA, A ESCUTA E EFEITOS SUBJETIVOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR .....</b>		<b>110</b>
5.1	Eixos de análise .....	111
5.1.1	<i>A transferência no ato educativo: desejo de saber</i> .....	111
5.1.2	<i>(E)feitos subjetivos na formação docente: marcas de pertencimento</i> .....	117
5.1.2.1	<i>PNAIC e o que se desvela</i> .....	122
5.1.3	<i>Mal-estar na alfabetização: impasses na constituição do professor</i> .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>		<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>143</b>
<b>APÊNDICES .....</b>		<b>157</b>
<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>		<b>157</b>
<b>APÊNDICE B - MEMÓRIA EDUCATIVA .....</b>		<b>158</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>		<b>159</b>
<b>APÊNDICE D - PERCURSO DA MEMÓRIA EDUCATIVA .....</b>		<b>160</b>
<b>APÊNDICE E - HYPOMNEMATA (CADERNO DE NOTAS) .....</b>		<b>163</b>

<b>ANEXOS .....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO A – PORTARIA MEC Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012.....</b>	<b>164</b>
<b>ANEXO B - UNIVERSIDADES PNAIC .....</b>	<b>170</b>
<b>ANEXO C – PORTARIA Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017 .....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO D – DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019 .....</b>	<b>192</b>
<b>ANEXO E - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....</b>	<b>198</b>
<b>ANEXO F - FORMULÁRIO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA .....</b>	<b>201</b>

## MEMÓRIA DA AUTORA

### Uma vida de realizações

Fui muito desejada pelos meus pais. Minha mãe sempre gostou de escrever e registrar momentos. Neles pude encontrar escritos desde o encontro da minha mãe com meu pai. A união se deu no ano de 1973 e em 1975 eu nasci em Brasília. Minha descendência é mineira e goiana. Em fotos é visível a paixão e alegria dos meus pais em estar comigo. Da família paterna recebi muitos cuidados devido ter nascido quando meus primos eram adolescentes. Na materna nasci no mesmo ano de alguns primos proporcionando muitas vivências e encontros constantes na casa da minha avó praticamente todos os finais de semana.

A origem do meu nome remete à uma leitura feita por minha mãe. Em um romance escrito em Inglês (já que ela era professora de um curso de Inglês). Uma personagem era admirável e com características bem marcantes (meiga, atenciosa, prestativa...). Sua identificação com a personagem foi tanta que ela sugeriu que meu nome fosse KATHLEEN. Salvo que na época o cartório não estava autorizando nome estrangeiro. O desejo do nome era tanto que meu pai ao registrar com escrivão criaram um nome parecido e aceitável KATILEN. Um nome diferente!

No ano que eu nasci meu pai comprou uma fazenda e realizou seu maior desejo. Desde bebê ia frequentemente à fazenda, criando laços significativos com o jeito simples e humilde de se viver. Toda minha família frequentava e sempre nos feriados e férias ia com meus primos, primas e vizinhos. Brincava sem parar! Minha infância e adolescência ocorreram na fazenda.

Meu irmão nasceu quando eu tinha dois anos e cinco meses. Recordo-me de sentir ciúmes e de querer cuidar. Minha irmã nasceu. Eu já tinha cinco anos e foi minha realização, minha “boneca” de verdade. Passava o dia cuidando dela.

Minha vida escolar iniciou aos cinco anos em uma escola Católica (1980). Algumas vizinhas estudavam na mesma escola e íamos juntas, revezando a carona. Minha mãe sempre cuidadosa com meu material, uniforme, tudo bordado a mão. Sentia forte desejo de ir para escola e não dei trabalho para me adaptar. Minhas

professoras e a diretora eram religiosas e desde nova fui inserida na religião dos meus pais.

Lembro-me de alguns fatos ocorridos na escola, festa das bonecas, brincadeiras no parque de areia, trabalhos de desenho e pintura feitos na folha em branco. Gostava de brincar de ser professora, ficava na sala com algumas coleguinhas dando aula e fingindo ser professora. Minha realização era desenhar no quadro e escrever as primeiras letras.

As irmãs passavam um ar de divindade, como deusas. Sempre admirei! Minha alegria era dar a mão à irmã que ficava nos recepcionando no pátio da entrada. Foram muitas marcas de afeto.

Quando chegou à primeira série (alfabetização) meus pais me colocaram em uma escola pública localizada perto de casa e muito elogiada. Como comecei a ler rápido, a professora sempre chamava alguém da direção para que eu pudesse ler algum texto. Sendo que um dia minha mãe passando em frente à sala foi abordada pela professora e eu fui solicitada a ler um texto (que falava de um sapo). Grande foi a emoção! A professora sentia grande orgulho de cada aluno que começava a ler e escrever. E isso me fascinava, a responsabilidade de ensinar, transmitir conhecimentos. Em casa dava aula para os meus irmãos e para os vizinhos. Sentia a própria professora.

Meus presentes sempre remetiam a materiais escolares e bonecas: quadro de giz, mesinha, cadeira, apagador, livrinhos de história e cadernos para anotações.

Na terceira série tive uma professora que foi minha referência, fazíamos aniversário no mesmo dia e nesse ano meus pais comemoraram meu aniversário e o dela na sala. Foi uma grande festa! Até hoje eu a encontro na igreja que frequento.

Minha mãe era amiga da escola, impressionante como era presente e participava em tudo. Como possuía confecção de roupas, ela promovia desfiles na própria escola para ajudar nas festas. Em um ano ganhei o título de rainha da pipoca na Festa Junina. Foram muitas rifas que nós vendemos em vários lugares. Mobilizamos muita gente! Senti-me importante e feliz!

Tive a feliz oportunidade de conviver com a avó materna desde o meu nascimento. Seus ensinamentos e conversas marcaram-me profundamente era

exemplo de bondade e transbordava amor. Tínhamos uma afinidade sem igual e me alegrava sentir o seu orgulho nas minhas realizações. Durante alguns anos ela morou em nossa casa.

A infância foi regada de fantasias e como eu e algumas primas sonhávamos em ser paquitas (assistentes de palco do programa da Xuxa), minha mãe e tias se reuniram e montaram um grupo cover. Ensaivamos todo final de semana e começaram a surgir os primeiros shows e apresentações. Achava o máximo as crianças pedirem um beijo, abraço e até autógrafo! Sentia que fazer o bem e os outros felizes era uma realização sem igual! Passamos anos nos apresentando, assistindo os vídeos e aprendendo as coreografias. As roupas eram confeccionadas pelas mães. Cada uma tinha sua poupança para guardar o “cachê”.

Estudei todo ensino fundamental até a oitava série na mesma escola, fiz muitos amigos dos quais encontro até hoje, fazíamos muitos trabalhos em grupo e nos reuníamos nas casas para fazê-los e estudar para as provas. Tive uma professora de Matemática cujo filho tinha deficiência física causada pela paralisia infantil da mesma sala, tinha muita paciência com ele e me chamava para fazer as tarefas em sua casa para que lhe desse atenção. Ela me ajudava nas tarefas e passava mais exercícios de Matemática. Hoje percebo claramente o quanto essa convivência foi importante para mim.

Ao término da oitava série, não tive dúvida, queria ser professora. Eram muitos modelos na família e isso também me inspirou. Fiz a seleção da Escola Normal de Brasília e passei bem colocada. Comecei a minha realização e sonho de criança. Foram momentos mágicos, passava o dia na escola que era de período integral. Recebi muitos ensinamentos. Tenho até hoje meu caderno de planejamentos, estágio e os livros de caligrafia. Alguns professores foram marcantes como os de Didática e Filosofia.

No mesmo ano de inserção no curso normal em 1988, tornei-me catequista (após a crisma), começando com os pequeninos e passando para as turmas de primeira comunhão, realizando-me. Essa paixão eu vivo até hoje. A vivência religiosa em minha vida é muito forte e marcante (por alguns momentos tive o desejo de ser freira). Mas o desejo de casar e ter filhos falou mais alto. Com dezessete anos conheci

meu marido em um encontro da igreja. Namoramos seis anos e depois de um ano de noivado nos casamos.

No último ano do curso normal fiz estágio em uma escola pública da Asa Sul e amava estar em sala. Lembro do cheiro de álcool das folhas mimeografadas no “cachacinha”. Um dia a professora titular adoeceu e eu assumi a turma sozinha, sendo um marco grande e a certeza de que estava no caminho certo. Após alguns dias a diretora procurou-me para dizer que os alunos queriam que eu ficasse e algumas mães foram à escola manifestar essa vontade. Fizeram bilhetinhos. Fiquei muito feliz! Até hoje guardo o meu caderno de planos de aula e os bilhetinhos dessa turma.

Antes mesmo de terminar o curso normal passei no vestibular de Pedagogia, no UNICEUB, recordo-me que na inscrição fiquei em dúvida entre Pedagogia e Psicologia. Mas a área da educação fez mais sentido nesse momento.

Iniciei a graduação e deixei o currículo em várias escolas. Para minha surpresa fui chamada para dar aula na pré-escola (jardim I), em uma escola particular tradicional no bairro que eu morava e moro até hoje. Com dezessete anos iniciei a melhor aventura da minha vida, cheia de expectativas, anseios e marcada pela vontade de fazer o melhor. Dediquei-me muito. Ganhei título de professora destaque e após dois anos de sala de aula, fui convidada a ser Coordenadora Pedagógica. Algumas colegas de trabalho se assustaram já que eu tinha pouco tempo na escola e outras eram mais experientes. Assumi como um desafio e, aos poucos, consegui conquistar a confiança e apoio de todos.

Ao término da graduação especializei-me em Orientação Educacional, professora de Didática e Psicologia da Educação. Ao concluir entrei na pós-graduação em Psicopedagogia, na Universidade Católica, foi a primeira turma em Brasília (1996). Passei em 1996 no concurso da Secretaria de Estado de Educação para o cargo de Orientadora Educacional e ingressei no ano seguinte, sendo que durante o dia trabalhava na escola particular como coordenadora e à noite assumi a SEDF (em uma escola no Paranoá). Minha vida era trabalhar. Minha família sentia muito orgulho de mim, principalmente meu pai contava a todos com muita satisfação. Esse incentivo motivava-me a continuar.

Por indicação recebi um convite muito especial para acompanhar um aluno com síndrome de Down dando reforço e estimulando com jogos seu desenvolvimento.

Como fazia Psicopedagogia pude aplicar alguns conhecimentos fazendo um estudo de caso. Nossa proximidade e identificação foram muito importantes e saber que fiz parte do seu crescimento é maravilhoso! Hoje ele tornou-se fotógrafo profissional e já escreveu dois livros. Temos contato até hoje. Ele também me constituiu como educadora.

Com apenas um ano de trabalho na SEEDF, fui convidada a ser Assistente Pedagógico (cargo comissionado). Mais uma vez um grande desafio e realização. Precisei sair da escola particular e submeter-me ao diretor da regional do Paranoá por estar em estágio probatório o que não era usual. Participei de uma entrevista e assinei um termo de compromisso. Nesse processo fiquei noiva, casei e tornei-me Ministra Extraordinária da Sagrada Comunhão, sendo para mim, a realização suprema e mais marcante da minha vida religiosa. Foram dez anos de vivência cristã fundante.

Decidi fazer seleção de aluno especial para o mestrado na UnB escolhendo como disciplinas (Educação e Psicanálise e EJA). Passei nas duas seleções e começou a realização de mais um sonho. Sonho duplicado por estar grávida de um menino, estava plena e feliz! Na disciplina da Psicanálise fui surpreendida com uma grande identificação e desejo de trilhar esse caminho como linha de pesquisa. Tudo que era passado enquanto disciplina reportava-me ao meu cotidiano escolar e familiar. A partir dessa disciplina onde tive o privilégio de cursar tendo como professora minha orientadora do mestrado. Tamanha foi minha identificação e admiração que planejei a realização do mestrado sob sua orientação. Saía das aulas maravilhada!

Com a chegada do primeiro filho em 2003 mudei de escola passando a trabalhar perto de casa como orientadora educacional com alunos do ensino médio e séries finais do ensino fundamental. Posterguei o desejo do mestrado fazendo a opção de ter os filhos primeiro. Em 2005 veio o segundo filho. A comunidade atendida pela escola demandava-me muita dedicação, passando a envolver-me com situações de risco e com grande carga emocional. Comecei a trabalhar em parceria com o CRAS, Conselho Tutelar, CIEE, dentre outros. Foram quatorze anos de muitas realizações em todos os âmbitos (formaturas, realização de semana das profissões, criação do Grêmio estudantil que continua forte e atuante até hoje, pedidos de apadrinhamentos presenteando-me com sete afilhados).



Encontro vários ex-alunos que hoje são professores, pedagogos em potencial e que me procuram para dividir acontecimentos e anseios. Alguns fizeram estágio na escola, entrevistas e trabalhos. É gratificante! Uma dessas alunas marcou-me muito. Ao dividir comigo a suspeita de uma gravidez, acompanhei desde o resultado positivo, preparação de seus pais para receber a notícia e a força necessária para que não abortasse a criança como o namorado havia sugerido e não abandonasse os estudos. Nosso envolvimento foi tanto que ao descobrir que era menina decidiu colocar o meu nome na criança em homenagem. Nos encontramos até hoje. E vários foram os casos de superação que pude fazer parte.

No período da infância dos meus dois filhos, continuei fazendo cursos, especializações e no meu íntimo vinha sempre o desejo do mestrado, sempre lia o edital. Tive duas perdas muito grandes nessa espera, com oito semanas de gestação perdi meu terceiro filho(a) e meu pai veio a falecer, o sentido da vida mudou, a fé sustentou.

Esperei doze anos para mais uma realização. No mesmo ano da seleção do mestrado fui convidada a dar aulas em uma faculdade de Pedagogia que não hesitei em aceitar. Fiz parte de várias bancas de TCC dando-me um aporte acadêmico e a vontade e necessidade de me aperfeiçoar cada vez mais. Voltar a estudar e construir meu conhecimento é fantástico e remete-me a infância de estudos e empenho, momentos marcantes que me constituíram até hoje.

A entrada para o mestrado (2015) foi o ponto mais alto, principalmente por ser sob a orientação da professora que sempre admirei e guardei no meu coração por mais de uma década. Nosso reencontro foi regado de recordações, “não por acaso nos encontramos” é nossa certeza. Realiza-me estar nesse desafio com uma orientadora que tem sensibilidade e um extraordinário aporte acadêmico, cada encontro é uma aula de cultura e conhecimentos. Desses nossos encontros ganhei um coorientador fantástico! Que tem nos mostrado diversas possibilidades com muita propriedade e sabedoria.

Terminando o mestrado trabalhei na Escola Parque 303/304 Norte com ensino integral e implementando o Serviço de Orientação Educacional, foi interessante reviver à infância na educação infantil e suas vicissitudes. Recebi vários convites para ministrar palestras, participei de rodas de conversa e compartilhei minha experiência

no mestrado e os desdobramentos da pesquisa. Foram momentos de trocas imensuráveis.

No ano seguinte, trabalhei no Centro de Ensino Médio Paulo Freire (na 610 Norte), como orientadora educacional, retomando ao ensino médio. Uma das bandeiras da escola foi inspirada em Paulo Freire, que afirma: “Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se cria, em que se fala, em que se adivinha, a escola que apaixonadamente diz SIM À VIDA”. Me realizei mais uma vez até sair o afastamento para o doutorado.

Já com a intenção do doutorado, participei do processo seletivo (2017) sendo contemplada com a vaga, o que muito me inspirou e suscitou desafios a cada dia. Minha temática inicial era compreender a dimensão do universo escolar na constituição da subjetividade de estudantes em situação de rua, à luz da teoria psicanalítica. O pré-projeto intitulado: Subjetividade e Trajetórias: uma leitura psicanalítica na Escola Meninos e Meninas do Parque. Acredito que a educação é, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Fui convidada para ser professora formadora dos tutores do PNAIC de educação infantil (2018), uma experiência única cheia de aprendizagens que me possibilitou vislumbrar a pesquisa de doutoramento, estimulado pela minha orientadora. Assim, mudei a temática da pesquisa iniciando uma nova trajetória de realização do doutorado.

Enfim, trabalhar com as memórias é reconhecer seus laços com a história de vida do professor, pois alguma coisa do sujeito inconsciente comparece, assim como as vicissitudes enfrentadas nas complexas relações entre objetividade e subjetividade, faz sentido crer que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente do que somos como sujeitos. Em toda sua complexidade a memória guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história como inscrito nas entranhas do atual ainda que, haja diferenciação entre o vivido e aquilo que se inscreve no psiquismo, entre a infância e sua interiorização (ALMEIDA, 2006).

Foram muitos encontros felizes que a vida me proporcionou e continua a proporcionar. Sem dúvidas uma vida regada de realizações. Meus pais e minha família fazem parte dessa história por acreditarem em mim e por serem meu porto seguro e referência. Minha gratidão eterna.

## INTRODUÇÃO

*“Educar é colocar marcas de humanidade.”  
(ALMEIDA, 2021)*

Como orientadora educacional atuando em todos os níveis da educação, tive a oportunidade de, após o mestrado, atuar como professora formadora do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (2018).

A partir dessa experiência, pude vislumbrar o processo formativo de professores alfabetizadores proposto por meio de uma política pública de relevância no Brasil e seus possíveis desdobramentos, mesmo considerando que formações continuadas docentes não são garantia de alcance de metas e planos, principalmente quando vinculadas a políticas públicas de governo, pois presenciamos a não continuidade das formações gerando um constante (re)começar.

“Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas” (BRASIL, 2015, p. 10). Assim, o PNAIC surgiu como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena das crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

A pesquisa evidencia-se como um campo fecundo, haja vista que a forte influência política e econômica está sempre presente nas políticas de formação de professores. É preciso debater essa temática. A unicidade é falar de algo que causa ressonância na escola, no ambiente escolar e nas formações de professores, temáticas que insistem em comparecer, porém com a possibilidade de serem vistas sob uma nova perspectiva.

Dessa forma, o contexto contemporâneo deve ser refletido com base na história da educação e das contradições das últimas décadas. Impressiona-nos que as dificuldades, os desafios que marcaram e marcam o campo da educação são quase sempre os mesmos. Ademais, reconhecemos, assim como Nóvoa (informação verbal),<sup>1</sup> que quando certas tendências ou movimentos tentaram resolver as tensões

---

<sup>1</sup> Em palestra proferida na Conferência do XXV Colóquio Afirse Portugal, 1 de fevereiro de 2018, em comemoração aos 30 anos da Afirse Portugal.

no âmbito da educação, acabaram por reduzir e empobrecer a investigação. Interessa-nos pensar, enquanto contribuição à investigação, a possibilidade de uma nova concepção, a capacidade de criar, permitindo um novo olhar na medida em que ressaltamos o humano com sua singularidade e limitações.

Para que uma formação docente inspirada em uma política pública gere mudanças e conquiste metas, é necessário investimento e continuidade. Assim, interrogamos: como pensar a formação continuada docente hoje? Tema complexo e, ao mesmo tempo, urgente, que deve suscitar reflexões capazes de gerar conhecimentos de (im)pacto, não apenas no mero estudo comparativo de avaliações, mas no campo das experiências (re)significativas e instigantes.

Logo, partimos do **problema de pesquisa:**

Qual a relação entre as políticas públicas e a prática pedagógica no enfrentamento do mal-estar docente na alfabetização?

Para tanto, os objetivos a seguir nortearam a pesquisa.

### **Objetivo geral**

Analisar o (im)pacto do PNAIC na formação continuada de professores alfabetizadores e as (im)possíveis implicações na prática docente.

### **Objetivos específicos**

- Identificar o que comparece nas narrativas dos professores alfabetizadores a partir da escrita da memória educativa e o que desvela de significativo na formação docente.
- Analisar as concepções dos professores alfabetizadores a partir dos sentidos subjetivos e formativos diante do mal-estar no ato educativo.

Nesse sentido, o processo de alfabetização de alunos nos anos iniciais de escolarização precisa ser acolhido com responsabilidade por docentes, gestores das políticas públicas e instituições formadoras como imperativo ético indispensável à construção de uma educação efetivamente democrática e socialmente justa (BRASIL, 2017b). A partir desse pressuposto, a presente pesquisa propõe-se a desenvolver uma leitura reflexiva e uma análise crítica do Programa PNAIC, proposto pelo governo

federal (2012), o seu (im)pacto na formação de professores alfabetizadores e as (im)possíveis implicações na prática docente.

Os dados estatísticos do Ministério da Educação (MEC) apontam que os jovens estão saindo do ensino fundamental despreparados e mal qualificados, consequência da evidenciada defasagem na alfabetização, reconhecida base de aprendizagem no sistema educacional. Ainda mais, reitera-se, constitucionalmente, que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, Art. 205).

Para a Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC à época, a formação continuada de professores é reconhecida como componente essencial da profissionalização e da valorização docente. Deve, por isso, integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito de os profissionais do magistério buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida (BRASIL, 2017a).

No entanto, é possível constatar que a visão tecnicista perpetua na formação docente, como aponta Larrosa:

as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (LARROSA, 2002, p. 16).

Somando esses fatores, o autor reconhece que tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política.

Ademais, Voltolini reitera:

A formação nesses termos se torna essencialmente reparatória em vez de ser emancipatória. O professor nesse quadro, por sua vez, tem todas as condições de se identificar com a figura que o Estado e a sociedade lhe propõem. Ele pode não fazer, mas se assim for, terá de remar contra a maré, com todas as questões que implicam nadar contra o sopro dos ventos. (VOLTOLINI, 2018a, p. 12).

É importante refletir sobre a formação de professores, assim como Voltolini (2018a), já que este projeto de pesquisa apoia-se ao admitir que o lugar relevante e distintivo que a educação tem no discurso político, somado ao peso que se atribui ao papel do professor no bom desempenho do processo educativo, constituem razões suficientes para endossar sua legitimidade.

Em outras palavras, dialogando com Diniz, pensamos a pesquisa como produção de saberes, quebrando-se o ideal de que o saber seja capaz de abarcar a totalidade do real ou é desprovido de viés subjetivo:

A afirmação de que em toda pesquisa há um acerto de contas do(a) pesquisador(a) com seu passado, desde a escolha do objeto a ser pesquisado até o produto final, produz, quer queiramos ou não, uma tensão entre saber e conhecer, termos que, embora próximos, não são coincidentes. (DINIZ, 2017, p. 40).

Conforme Gaulejac (2001, p. 45-46), “A construção do saber implica um desejo de apropriação e onipotência”. E nesse contexto lembramos da premissa evidenciada em experiências educativas de que na prática docente são perceptíveis as posições assumidas diante de situações imprevisíveis, encontrando caminhos que reafirmam a importância da “aposta” nesse campo.

Nossa discussão tem início a partir do pressuposto da ocorrência do processo de subjetivação que permeia o desenvolvimento humano em sua trajetória, conceitos que, apropriados pela psicanálise, fortalecem a reflexão como o “impossível” da educação apontado por Freud, uma falta constitutiva, na qual algumas consequências significativas comparecem, em especial, na apropriação das competências e implicações do saber docente.

A psicanálise como pressuposto teórico põe em evidência novas conjecturas e possibilidades de contemplar importantes dimensões de ordem subjetiva que ilustram a pesquisa e seus efeitos no social, no político e no educacional. Nasio (1999) traz uma reflexão sobre a entrada da psicanálise em todos os campos do conhecimento, levando-nos a compreender sua força, sua loucura, genialidade de querer nos explicar como humanos. Em epígrafe de livro (1999), o autor escreve que o prazer de ler Freud é descobrir que, para além das palavras, é de nós que ele está falando.

Reafirmando Freud:

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. (FREUD, [1913]1996, p. 248).

Nessa dimensão, “a psicanálise passou a se interessar pelas vicissitudes do ‘isso’ [*inconsciente*], do desejo, da pulsão, do mal-estar e do sintoma no âmbito educativo” (PEREIRA, 2020, p. 47). Assim, a importância deste estudo situa-se tanto no refletir sobre a formação dos professores que atuam na alfabetização quanto em admitir a urgência de ampliar o campo de discussão, dando voz a esses docentes.

A hipótese fundamental colocada por Voltolini (2018a) é que mesmo na presença das diversas considerações teóricas sobre o sujeito e o saber, contemplados nos estudos sobre a formação docente, predomina um modelo hegemônico, ora em curso, forjado a partir dos pilares da ideologia do rendimento.

A formação docente gera reflexões propositivas e percebe-se que, na escola, o professor pode, então, além de exercer o seu ofício, fazer descobertas de si mesmo relativas aos seus desejos, às suas fragilidades, às suas potencialidades. Nessa perspectiva, as relações entre o sofrimento e a realidade sustentam o desenvolvimento da subjetividade, já que, para o viés da psicanálise, esse processo se dá a partir das pulsões e seus destinos (DEJOURS, 2004).

Em outras palavras, Freud nos instiga a pensar nas dimensões e vicissitudes das ciências, e nos apropriamos da sua visão de que a psicanálise é um processo investigativo não conclusivo.

Ouvimos com frequência a afirmação de que as ciências devem ser estruturadas em conceitos básicos claros e bem definidos. De fato, nenhuma ciência, nem mesmo a mais exata, começa com tais definições. O verdadeiro início da atividade científica consiste antes na descrição dos fenômenos, passando então a seu agrupamento, sua classificação e sua correlação. Mesmo na fase de descrição não é possível evitar que se apliquem certas idéias abstratas ao material manipulado, idéias provenientes daqui e dali, mas por certo não apenas das novas observações. Tais idéias – que depois se tornarão os conceitos básicos da ciência – são ainda mais indispensáveis à medida que o material se torna mais elaborado. [...], O avanço do conhecimento, contudo, não tolera qualquer rigidez, inclusive em se tratando de definições. A física proporciona excelente ilustração da



forma pela qual mesmo ‘conceitos básicos’, que tenham sido estabelecidos sob a forma de definições, estão sendo constantemente alterados em seu conteúdo. (FREUD, [1915],1996, p. 123).

O PNAIC, para Ribeiro e Albuquerque (2015, p. 59), “visto como uma política educacional é problematizado em poucos trabalhos”. Feita uma análise política, pode-se argumentar que o PNAIC se propõe a resolver um problema da educação brasileira: dificuldades para alfabetizar todas as crianças na idade certa. Nesse sentido, nossa pretensão não foi realizar uma pesquisa exclusivamente documental, assim como algumas já realizadas, e sim uma aposta no empirismo como forma de suscitar algo original.

Como ponto de partida, pesquisamos e analisamos várias publicações, dissertações, teses e artigos no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); no *ScientificElectronic Library Online* (SciELO); em revistas com a temática da pesquisa e sites do MEC. Os achados representam um volume significativo de trabalhos, porém sem a perspectiva do impacto do programa. Nesse íterim encontramos também a revisão sistemática realizada por Xavier e Bartholo (2019) que reúne informações a respeito do PNAIC possibilitando a construção de referenciais e panorama de evidências.

Acrescenta-se que, com a pandemia da COVID- 19, houve necessidade de criar e reinventar, assim a pesquisa de campo apoiou-se no ambiente virtual onde vimos professores comprometidos e implicados no desejo de alfabetizar. O laço educativo amarrado como um presente que precisa se fazer presente.

Nessa continuidade, deparamos com pretextos e contextos, sentidos e significados atualizando até o último momento a escrita com referências atuais.

Iniciamos a tese com apontamentos históricos das políticas públicas (de)formação de professores alfabetizadores no País, situando também o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerado o maior programa de formação de professores alfabetizadores já realizado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015). Tratamos da sua criação, da sua implementação e das conjecturas que afetam a sociedade brasileira a partir das políticas de alfabetização, e da experiência inédita da Educação Infantil no Programa.

No segundo capítulo, intitulado Educação e Psicanálise, apresentamos uma reflexão na tentativa de melhor compreender as adversidades do processo de formação docente numa percepção de seu continuum existencial. Vislumbramos que os fundamentos psicanalíticos no campo da educação procuram romper com algumas concepções e certezas muitas vezes sustentadas pela racionalidade científica, em outras palavras, as “ilusões psicopedagógicas hegemônicas<sup>2</sup>” que circulam a formação e a atuação do professor.

No terceiro capítulo, apresentamos a historicidade da Memória Educativa inscrita nas entrelinhas do PNAIC da Educação Infantil (2018). Configura-se como dispositivo de pesquisa que permite pensar a escrita da memória do professor como um enigma a ser decifrado evidenciando arcabouço de marcas singulares. A importância da narrativa sobre seu percurso escolar e sua constituição docente, (des)velados em leitura referenciada no aporte psicanalítico, a relação com a formação, os saberes e os conhecimentos atravessados pelo desejo, sonhos e (des)ilusões.

No quarto capítulo, Tecendo os caminhos da pesquisa, discorreremos sobre o percurso metodológico da pesquisa na abordagem qualitativa com a subvenção do aporte teórico psicanalítico, do qual são descritos os procedimentos metodológicos utilizados nas diversas etapas deste estudo.

No quinto capítulo, a análise e discussão dos dados: a memória, a escuta e os efeitos na constituição subjetiva do professor alfabetizador, tendo em consideração o percurso da pesquisa, a escrita das memórias educativas dos professores participantes e as narrativas complementadas pelas entrevistas, e também o *hypomnemata* como suporte para a construção e as análises dos dados. Nessa perspectiva foram construídos os eixos temáticos: a transferência no ato educativo: o desejo de saber; os (E)feitos subjetivos na formação docente: marcas de pertencimento; o Mal-estar na alfabetização: impasses na constituição do professor, que conduziram o estudo e as discussões dos dados.

---

<sup>2</sup> Crença na possibilidade e na necessidade de se adaptar à ação educativa. (LAJONQUIÈRE, 1999).

Finalizamos a tese com reflexão sobre o quão incertas são as políticas públicas de alfabetização e o impacto dessas ações no campo subjetivo do professor alfabetizador que (des)velaram o mal-estar como constituinte da prática pedagógica.

## CAPÍTULO 1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS: POLÍTICAS PÚBLICAS (DE)FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

*Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.  
(FREIRE, 2007, p. 58)*

Neste capítulo apresentamos o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerado o maior programa de formação de professores já realizado pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2015). Contextualizamos historicamente o programa perpassando pelo contexto de sua criação e implementação, bem como pelos pressupostos históricos e atuais da sociedade brasileira que se refletem nas políticas públicas.

### **1.1 Políticas públicas e formação de professores alfabetizadores: contextualização histórica**

Reconhecemos, nas sociedades contemporâneas, assim como Bittencourt (2009), a consciência cada vez mais clara do lugar da educação como fator de inclusão social e desenvolvimento nacional, presentes na complexidade das formas de relação sociocultural, tornando-se urgente o fortalecimento dos mais variados recursos humanos e materiais que possam contribuir para realizar, com qualidade, a função social da educação.

No entanto, ao longo da sua história, “o Brasil tem se caracterizado como um país com inconsistentes políticas públicas, imprimindo dicotomia marcante: uma das mais acentuadas desigualdades sociais e uma das mais altas concentrações de renda do mundo” (BITTENCOURT, 2009, p. 13). Dialogamos com Dunker (2020, p. 95), que defende: “desigualdade não é distinção e distinção não é diferença”. Podemos pensar na distinção como parte de quem somos no sentido de nossa singularidade, mas a desigualdade pode surgir no não reconhecimento do outro. O apagamento do sujeito se presentifica dando lugar ao desequilíbrio que afeta a sociedade. A péssima

administração de recursos públicos, a falta de políticas públicas consistentes e a falta de investimento na educação perpetuam a desigualdade, ainda mais acelerada no contexto da pandemia da Covid-19.

Neste sentido, é emblemático lembrar que a alfabetização é um direito assegurado pela Constituição Federativa do Brasil (1988) e que, conforme Troquez, Silva e Alves (2018), no plano do discurso, a legislação traz avanços no que se refere ao acesso à educação obrigatória:

sobretudo na direção da universalização da alfabetização, e traz perspectivas de inclusão social a partir da instituição do processo de alfabetização aliado ao letramento. Contudo, no plano prático, só significam avanços de fato se forem acompanhadas por políticas que viabilizem seu cumprimento. (TROQUEZ; SILVA; ALVES, 2018, p. 271).

Ainda mais reconhecendo os professores como peças-chave para transmissão e aquisição do conhecimento, inseridos no sistema e orientados por políticas e modelos educacionais que prometem soluções “milagrosas”. Dessa forma, faz-se importante contextualizar o que vem ocorrendo historicamente no campo educativo, as influências, as tendências e a relação com o processo de desenvolvimento em diferentes dimensões.

No percurso histórico da educação, duas formas de abordagem são apresentadas em Cruz Freitas (2021, p. 16): “para alguns a educação é vista como potencializadora de desenvolvimento visando à produtividade, e para outros como o espaço da formação para a cidadania e luta por direitos sociais.” Tais formas podem ser pensadas dicotomicamente ou tratadas conjuntamente, sendo que o campo é atravessado por questões mais amplas.

De acordo com Sacco (2017, p. 135), é possível também questionar se formações continuadas para professores advindas de políticas públicas, com mudanças de paradigmas, reformas ou caminhos metodológicos que incidem no discurso pedagógico não seriam efeitos de “marcas da falta do caráter simbólico da educação no seio do fracasso escolar que, hora ou outra, é evocado como evidência na formação do professor”.

Vale considerar que o mal-estar docente e o fracasso escolar dos alunos permeiam o campo da educação como sintomas sociais, são consumados nas

relações da formação docente das quais nos interessa contemplar as políticas públicas no âmbito da alfabetização.

Pensando em políticas, é importante esclarecer que “não há definição de políticas públicas precisa e universal”, segundo Smith e Larimer:

Há uma visão comum de que as políticas públicas envolvem o processo de fazer escolhas e os resultados das escolhas; de que o que faz as políticas públicas realmente “públicas” é que as escolhas se baseiam nos poderes coercitivos do Estado e que, em sua essência, política pública é uma resposta a um problema percebido. (SMITH; LARIMER, 2009, p. 4).

O que existe em comum é a noção de que “a política sempre está ligada ao exercício do poder em sociedade” (SANTOS, 2012, p. 2). Sendo assim, toda política pública possui uma intencionalidade, e é preciso conhecer a identidade de seus formuladores e o contexto, seja ele político, social, econômico ou histórico, o que para Santos (2012, p. 5) são “ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo, ou partes dela”.

O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em recente publicação de 2018, firmou o conceito de políticas públicas como sendo:

o conjunto de programas ou ações governamentais necessárias e suficientes, integradas e articuladas para a provisão de bens ou serviços à sociedade, dotada de recursos orçamentários ou de recursos oriundos da renúncia de receitas e benefícios de natureza financeira e creditícia. (IPEA, 2018, p. 13).

Historicamente, a década de 90 marcou fortemente o discurso da necessidade de reforma educacional brasileira, sob os efeitos da Constituição Federativa cidadã assim reconhecida quando promulgada em 1988, impulsionado também pelo evento Conferência Mundial de Educação, ocorrido em Jomtien, na Tailândia, sendo o ano de mil novecentos e noventa (1990) consagrado o Ano Internacional da Alfabetização. A Conferência contou com representantes da educação dos países da América Latina e do Caribe e com o Movimento da Defesa de Escola para Todos. O Brasil tornou-se signatário da Declaração de Jomtien, chamada Declaração Mundial de Educação para Todos, com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

Os documentos produzidos pela Conferência expandiram-se em outros encontros mundiais com repercussões em nosso país. No artigo 1º da Declaração de Jomtien foram contempladas as necessidades básicas de premência para a alfabetização. Sendo assim, cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990).

Neste sentido, de acordo com Pereira (2019), o Ministério da Educação (MEC) proporcionou ações de mobilização a partir do final da década de 1990, por meio de:

diferentes políticas de formação continuada docente se pautando pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório; destinados à formação de professores alfabetizadores em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, os programas vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, na qual se inserem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. (PEREIRA, 2019, p. 68).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores teve como propósito contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos, priorizando os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Bareicha (2013, p. 29) salienta que apenas em 2007, com a criação do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), “as atenções e os investimentos federais empregaram sentido de continuidade e levaram a educação integral como política pública ao âmbito nacional”. Fizeram parte desse movimento a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e o Ministério da Educação (MEC).

O Programa Mais Educação (PME), criado em 2007, no governo do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e

regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para inferência de construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, sendo coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação.

Podemos depreender, nas palavras de Anísio Teixeira, uma aposta na implementação da escola de tempo integral como desenlace para as questões sociais.

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus seis anos de cursos. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disto, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização. [...] E, além disto, desejamos que a escola dê saúde e alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1977, p. 141).

Assim, compreendemos que a educação integral em jornada ampliada no Brasil, como política pública, ainda está em construção, o que evidencia a nossa questão da falta de continuidade das políticas educativas, bem como o retrocesso que insiste em retornar, deixando de perpetuar o sonho de Anísio Teixeira (1900-1971), o principal idealizador das mudanças significativas que compuseram a educação brasileira no século XX, sendo referência na implementação de escolas democráticas com oferta de ensino público de qualidade para todos.

Como desdobramento do Mais Educação, surge o Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, como tentativa de continuidade, mas mais frágil que o primeiro, Mais Educação - processo do Ministério da Educação com a finalidade de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

Nessa perspectiva, Duarte e Oliveira (2018, p. 1) pontuam que as políticas públicas de educação sofrem restrições concentrando-se em um número limitado de protagonistas, com significativa influência e controle nas esferas política e econômica, predominando o funcionamento instrumental e obstaculizando “a função de operar



entre o conflito desejável de interesses, valores e princípios para, dessa forma, impulsionar a argumentação e a justificação pública das proposições”. Dicotomicamente, aparecem políticas públicas educativas decorrentes de todo o contexto social que “insistem em (re)estruturar o quadro educacional como forma de cumprir planos e metas relativizando o objetivo primordial do alcance de uma política pública”.

## **1.2 PNAIC- uma política educativa: da origem à atualidade**

Diversos programas de alfabetização com o objetivo de promover a formação continuada de professores alfabetizadores foram concebidos ao longo dos anos. Todos com nomes e marcas distintas, porém semelhantes. O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) apresentou-se como uma proposta diferenciada, apesar de ter sido inspirado no Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

O PNAIC é uma síntese de diversas experiências de alfabetização no Brasil articulada à formação de professores, a exemplo do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA), criado em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA); o Pró-Letramento (2005), que teve como objetivo a melhoria do desempenho escolar dos alunos em leitura, escrita e matemática. Outra fonte de inspiração foi o programa de erradicação do analfabetismo, que nasceu em Sobral/CE (2004), foi assumido em 2007 no âmbito estadual e nomeado Programa pela Alfabetização na Idade Certa - PAIC (BRASIL, 2012a).

Pacto, do latim *pactum*, significa fazer um trato, um acordo. Ribeiro e Albuquerque (2015, p. 46) acreditam que “pacto pressupõe algo acertado entre duas ou mais partes que investem esforços para que se alcance um fim comum”. Nesse sentido, entendemos que o direito de todas as pessoas à alfabetização é um consenso. Mas, se pensarmos, literalmente, no significado de pacto como acordo, torna-se difícil precisar o que de fato é alfabetização, o que perpassa e norteia esse processo envolto em métodos, técnicas, currículos e até mesmo cartilhas/livros que “devem ser aplicados” como garantia de aprendizagem.

Em 8 de novembro de 2012, foi lançado o PNAIC pela presidente à época, Dilma Vana Rousseff, no Palácio do Planalto, com presença expressiva de governadores e secretários de Educação dos estados brasileiros, como parte da divulgação e mobilização do programa.

Frade (2012) destaca que o Pacto foi uma política de continuidade do governo brasileiro em relação à formação dos educadores, sendo uma política educacional mais aprofundada, reunindo três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, de avaliação e a disponibilidade de material didático nas escolas, para o uso do educador e do aluno, reiterando que o PNAIC se tornou um programa integrado.

O PNAIC, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (Anexo A) e lançado em novembro de 2012, foi uma ação inédita, “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação- MEC” (BRASIL, 2015, p. 8) que contou com a participação articulada do governo federal e dos governos estaduais, distrital e municipais, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas, contando com auxílio financeiro por meio de uma bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos professores alfabetizadores, no apoio pedagógico com material didático de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

Teve o compromisso com a meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a), visando cumprir a meta 2 estabelecida pelo movimento Todos pela Educação - toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos. A meta 2, é importante registrar, foi o resultado de uma agenda definida pelo setor privado, no âmbito do referido movimento, e incorporada pelo governo federal, principalmente na definição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

O PNAIC também emergiu em atendimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política determinante para aumentar os números de alfabetizados no Brasil, considerando a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) que estabeleceu a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças no máximo até o

terceiro ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito de aprender a ler e escrever (BRASIL, 2014a).

A proposta de implantação dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores preconizada no PNAIC originou-se em um contexto de mudança curricular provocada pela ampliação do ensino fundamental para nove anos (Lei nº 11.274/2006). A partir da elaboração de diferentes avaliações de larga escala do nível de alfabetização no Brasil, novos conceitos foram criados e, considerando os resultados insatisfatórios de tais ações, ampliou-se a preocupação com a alfabetização no cenário brasileiro, bem como a proposição de políticas públicas com vistas a alterá-lo (BRASIL, 2014a).

No fim do ano de 2012, várias universidades (Anexo B) foram responsáveis pela preparação dos formadores locais, começaram a constituir as equipes de formação que atuaram nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC, e sua implantação deu-se no ano de 2013. Estiveram envolvidos: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores. Dada a dimensão do programa e a universalidade do seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógica, administrativa e técnica, mobilizando variada gama de saberes (BRASIL, 2015).

O PNAIC ocorreu por meio de curso presencial organizado como estrutura de funcionamento na qual as universidades públicas, secretarias de educação e escolas se articularam para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes em salas de aulas.

A presença das universidades/instituições de Ensino Superior nas formações e elaboração do material do PNAIC contemplou o desejo de várias instâncias e de professores cursistas, orientadores de estudo, coordenadores locais, professores das universidades e demais profissionais envolvidos nas formações, promovendo singular interação e proximidade com a práxis educativa nas escolas.

Os professores alfabetizadores foram acompanhados e certificados pelas universidades responsáveis, e o conteúdo do curso elaborado com base na experiência exitosa do Pró-Letramento, havendo a recomendação de que os orientadores de estudo fossem selecionados entre a equipe de tutores formados que já haviam atuado no Pró-Letramento do município ou estado.

As universidades federais e algumas universidades estaduais receberam recursos do Ministério da Educação e ministraram os cursos de formação para os orientadores de estudo, preparando-os, assim, para atuarem/desenvolverem no/o programa.

É relevante destacar que o maior envolvimento das universidades na implementação do Pacto, sobretudo na formulação de conteúdos dos cursos e na capacitação, em última análise reforça concepções da pauta de democratização, condições de acesso e permanência, respeito à diversidade, aproximando, assim, teoria e prática pedagógica reflexiva.

Na Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012c), três objetivos do Pacto Nacional são elencados no artigo 5º, vislumbrando:

- Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental.
- Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).
- Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreenderam um conjunto integrado de programas, materiais, referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação, buscando contribuir para a alfabetização e o letramento e tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações foram complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos; obras literárias; obras de apoio pedagógico; jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; e gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015).

Dentre os objetivos a que se propôs, o eixo principal foi a formação continuada de professores alfabetizadores, tendo como base (BRASIL, 2014a):

- Currículo inclusivo, defesa dos direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais.
- Integração entre os componentes curriculares.
- Foco na organização do trabalho pedagógico.

- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento.
- Ênfase na alfabetização e no letramento das crianças.

Além do eixo central, a Formação de Professores Alfabetizadores, o PNAIC ofereceu o Eixo de Materiais Didáticos e Pedagógicos: composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares - PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. Além de novos conteúdos para a alfabetização, alterou também a quantidade de materiais entregues às escolas, cujos acervos foram calculados por número de turmas de alfabetização e não por escola, possibilitando aos docentes e alunos explorar melhor os conteúdos.

O Eixo das Avaliações reuniu três componentes principais: a primeira, as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podiam ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deveriam inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano e que permitiria aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida foi a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, realizada pelo Inep, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitaria às redes implementar medidas e políticas corretivas. Nesse caso, o custo dos sistemas e das avaliações externas coube ao Ministério da Educação.

Ao final desse processo, o Eixo da Gestão, Controle Social e Mobilização: o arranjo institucional foi proposto para gerir o Pacto formado por quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma coordenação estadual, responsável pela implementação e pelo monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos

municípios; e uma coordenação municipal, responsável pela implementação e pelo monitoramento das ações na sua rede. Ainda nesse eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que, disponibilizado pelo MEC, apoiou as redes e assegurou a implementação de diferentes etapas do Pacto.

Em 2013, a ênfase foi em linguagem- Língua Portuguesa; no ano de 2014, a formação ocorreu com o componente curricular Matemática em encontros presenciais conduzidos por orientadores de estudo aos professores alfabetizadores, com duração total de 120 horas cada curso, fundamentada no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propôs estudos e atividades práticas. Em 2015 e 2016 foi ofertado o curso Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento. Em 2018, último ano de vigência do PNAIC, foi ofertada a última formação atendendo professores e coordenadores da Educação Infantil (creches e pré-escolas).

Nesse contexto, a formação dos professores alfabetizadores deu-se a partir de princípios com base na formação entre pares, contemplando as ações do Pacto:

- A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aula, aliada à reflexão teórica e reelaboração das práticas.
- A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.
- A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, se espera, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.
- O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.
- A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Por meio da colaboração, busca-

se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (BRASIL, 2015, p. 27-28).

Como previsto na primeira versão do PNAIC, além do curso presencial, foram propostos estudos e atividades práticas. Importante registrar que, em decorrência do processo de *impeachment* da ex-Presidente da República Dilma Vana Rousseff, em 2016, aprovado pelo Congresso Nacional, assumiu o vice-presidente Michel Temer, fato histórico determinante de mudanças e/ou adequações em programas do governo, particularmente no Ministério da Educação, especialmente em relação ao PNAIC.

Em virtude das mudanças ocorridas a partir de 2016, o Pacto foi se (des) configurando, haja vista que em 2017 a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017 (Anexo C), dispôs sobre o PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação (PNME). Assim, duas funções foram incorporadas: a de coordenador de pesquisa e a de pesquisador.

Em se tratando das responsabilidades das instituições formadoras, como a emissão dos certificados, os cursistas tinham que terminar a formação em serviço, incluída na carga horária dessa formação. A Portaria nº 1094, de 30 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016b), altera a concepção inicial de presencial para atividades virtuais. Conforme consta no Artigo 2 a seguir:

[...] não somente momentos presenciais, mas atividades mediadas por tecnologias, tais como web conferência e minicursos on-line, e as que o professor desenvolver em sala de aula, a partir de sequências didáticas, metas e prazos acordados com os orientadores de estudos e os professores formadores. (BRASIL, 2016b, p. 8).

A partir de novas configurações, o PNAIC passou a atender/preocupar-se com as crianças da Educação Infantil, sendo criado o curso voltado para os professores atuantes nessa modalidade de ensino. As ações tiveram como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos a responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para a sua idade. Assim, foi criado o PNAIC da Educação Infantil, realizado em 2018, sendo a última oferta de curso do PNAIC. Conforme previsto:

A formação continuada ofertada por instituições públicas de ensino superior ou centros de formação de professores regularmente constituídos pelas redes de ensino será ministrada aos responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, professores alfabetizadores e, também, dos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem, no âmbito do PNME. (BRASIL, 2017b, p. 6).

Cabe ressaltar que até 2016 foram garantidas bolsas (recurso financeiro) aos participantes da formação, inclusive aos professores alfabetizadores. Contudo, na última versão do PNAIC da Educação Infantil, os professores e coordenadores pedagógicos não receberam mais a bolsa, e as equipes de gestão e de formação tiveram o valor da bolsa reduzido, o que nos permite avaliar o retorno da concepção de “gastos” e não de “investimentos” dos recursos públicos destinados aos projetos educacionais, como observado no PNAIC.

### **1.3 Situando no PNAIC: o lugar da formação**

A execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O documento orientador das ações de formação em 2014 - PNAIC aponta que a formação continuada como política nacional é entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente.

Partimos da premissa, assim como Nóvoa (2019, p. 6), de que não basta discutir somente as noções práticas, de formação técnica ou aplicada, mas de refletir e compreender a singularidade da profissão em todas as suas proporções culturais, experienciais, ideológicas, políticas, simbólicas, sociológicas, teóricas. Enfim, em todas as dimensões significativas para a constituição docente. “Nesse sentido, a comparação mais adequada para a formação de professores é com a formação dos médicos ou dos engenheiros”.



Nessa perspectiva, escrever sobre formação de professores, pensar em alfabetização, é falar de Paulo Freire (nascido em 19 de setembro de 1921), que recebeu o título de Patrono da Educação Brasileira (BRASIL, 2012c) e foi reconhecido mundialmente, a ponto de ser considerado “Patrimônio Documental da Humanidade” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco).

Em 2021, ano da celebração do seu centenário, sua obra e seus escritos presentificam-se ainda mais intensamente neste momento: o “esperançar” freiriano (FREIRE, 1992) precisa comparecer em meio às vicissitudes enfrentadas no atual contexto político da (des)governança na República Federativa do Brasil agravada pela situação social crítica da pandemia da Covid- 19 que assola nosso país e a humanidade.

Nessa tessitura, reconhecemos o que é mais significativo na formação dos professores: a constituição subjetiva implicada no humano. Reis (2021, p. 2) resgata em Freire o “compromisso ético e político com a mudança das instâncias que desumanizam e negam nossa vocação para o ser mais, para a humanização”.

O professor tem um papel importante no processo de alfabetização, sua formação não termina na graduação, ela ocorre continuamente na prática em sala de aula, nas experiências e trocas vividas. Viédes e Brito (2015) reconhecem que a formação continuada se constitui o conjunto das atividades de formação desenvolvidas ao longo da carreira docente com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente.

No âmbito do Pacto, a formação continuada teve a reflexão da prática docente mobilizando os saberes desenvolvidos pelos professores ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, também ampliando, aprofundando e ressignificando esses saberes. Dentro dessa formação, a visão adotada de alfabetização inscreveu-se na perspectiva do letramento (BRASIL, 2015).

#### **1.4 PNAIC- Alfabetização e Letramento**

O PNAIC, em sua concepção inicial e até o ano de 2016, adotou a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento, nas diversas áreas do conhecimento.

Soares<sup>3</sup> (1998, p. 47) afirma que “[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”. Reafirma-se que, em decorrência do *impeachment* da ex-Presidente da República Dilma Vana Rousseff em 2016, esse período histórico foi marcado pela mudança de paradigma na efetivação de políticas públicas relativas à Educação, e ocorreu uma ruptura na perspectiva da formação do Pacto.

Pensando na alfabetização como um processo de aprendizagem em que a competência de ler e escrever é desenvolvida, enquanto o letramento exerce a função social dessa leitura e dessa escrita, acaba sendo um dos maiores desafios dos professores alfabetizadores fazer com que a alfabetização e o letramento caminhem juntos. Soares afirma que:

Verificou-se uma fusão no conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso social da leitura e da escrita. Porém, essa fusão tornou-se inadequada, pois muitos professores alfabetizadores desenvolveram práticas de letramento em sala de aula, acreditando que elas, também, poderiam garantir as especificidades do processo de alfabetização. (SOARES, 2020, p.138).

O conceito de letramento surgiu no Brasil na década de 1980 e originou-se do inglês *literacy* em decorrência da necessidade de denominar a condição daqueles que não mais pertenciam ao grupo de analfabetos pois utilizavam a leitura e a escrita no contexto cotidiano. O termo letramento supera o ler e escrever propriamente dito, interagindo com a leitura e a escrita dentro e fora da escola, fazendo uso como prática social.

O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de alfabetismo), conforme Soares (2011, p. 29), representou “uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las”. Uma nova realidade social fomentou a palavra nova.

---

<sup>3</sup>Magda Becker Soares é uma das maiores autoridades no Brasil na área de alfabetização e letramento. Professora titular emérita aposentada da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda tem diversos livros publicados, sendo referência para docentes e pesquisadores que trabalham com o tema do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Por ser complexo e amplo o conceito de letramento, e mesmo a formação do PNAIC tendo oferecido reflexões sobre a temática alfabetização e letramento, alguns entraves, segundo Leite (2014), dificultaram tanto a implementação quanto a formação: pouca mobilização dos professores alfabetizadores; falta de organização de uma equipe central que acompanhe o trabalho nas escolas; falta de uma política que garanta a continuidade dos professores participantes do curso em turmas de alfabetização; pouca comunicação com as escolas; não inserção dos coordenadores pedagógicos na formação inicial do Pacto.

### **1.5 O PNAIC de Educação Infantil**

Em 2017, o MEC agregou a educação infantil ao PNAIC por meio da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. O texto da Portaria destaca, no Art. 2, que as ações no programa passam a ter foco nos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos a responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para a sua idade (BRASIL, 2017b).

Para tanto, a formação PNAIC de Educação Infantil atendeu ao grupo de professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; foi oferecida às redes a formação baseada no material “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, produzido pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O referido material foi produto de um contrato firmado entre a DICEI/SEB/MEC e a UFMG entre os anos de 2013-2015. No entanto, só foi disponibilizado aos professores da Educação Infantil a partir do ano de 2017. Teve como objetivo geral a formação de professores de Educação Infantil para desenvolver o trabalho com a leitura e a escrita, em creches e pré-escolas. O material foi estruturado em oito cadernos de estudos e um caderno de apresentação (BRASIL, 2016a).

O Caderno de Apresentação do PNAIC da Educação Infantil informa que seu conteúdo faz parte de um projeto intitulado “Leitura e Escrita na Educação Infantil”, desenvolvido desde 2008 pela UFMG, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). As organizadoras esclarecem que o projeto teve como ponto de partida os

questionamentos sobre a função da Educação Infantil, o acesso das crianças à cultura escrita e a formação de leitores, bem como de questionamentos acerca do que as crianças de zero a cinco anos podem ler e escrever nas creches e pré-escolas.

O PNAIC da Educação Infantil foi a última oferta do Pacto com um governo em transição e itinerante. Essa particularidade ocasionou mudanças estruturantes como a oferta do curso ter se dado de forma virtual (pela plataforma). A formação dos tutores que acompanharam os professores e coordenadores cursistas ocorreu com encontros mensais e as bolsas que foram ofertadas nas versões anteriores do PNAIC aos cursistas não fizeram parte na oferta da Educação Infantil, gerando desconforto e muitas desistências.

Roveri e Duarte (2018, p. 808-809), em suas pesquisas, apontam que entre o final do ano de 2017 e o início de 2018, diversos municípios brasileiros fizeram a adesão da Educação Infantil ao PNAIC, “muitos deles sem a necessária clareza quanto o seu funcionamento e a compreensão dos objetivos por parte de gestores, professores da Educação Infantil e seus familiares”. Esclarecem também que

A ampliação do acesso à Educação Infantil, nas últimas décadas, vem acompanhada das tensões e dos debates em torno da qualidade no atendimento oferecido, o qual deveria garantir o acolhimento adequado das crianças e dos bebês e o respeito às suas necessidades e especificidades, por meio de estruturas materiais e humanas adequadas. No entanto, a maior parte das políticas públicas educacionais concebe a avaliação, o currículo e os programas de formação de professores como elementos coercitivos, de controle, de seleção e de classificação. (ROVERI; DUARTE, 2018, p. 812).

Importante esclarecer que a proposta de incluir a Educação Infantil na formação do PNAIC teve sua relevância no sentido de uma formação que possibilitou ou não (re)pensar: qual a função da Educação Infantil no acesso das crianças à cultura escrita? Qual é o seu papel na formação de leitores? Como as crianças pequenas leem e escrevem? Que temas, conteúdos, saberes e conhecimentos devem constituir a formação dos professores da Educação Infantil? O que faz com que o objetivo não seja atingido são as mudanças ao longo do processo dificultando a continuidade, e ainda mais a desigualdade social que assola nosso país.

## 1.6 Políticas públicas de alfabetização no Brasil: do PNAIC ao PNA

Com a última oferta do PNAIC de Educação Infantil, já culminada pela transitoriedade do governo do ex-Presidente da República Michel Temer (2016-2018) com inegáveis perdas, como mencionadas ao longo do capítulo, com a posse do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro (2019), surge então a Política Nacional de Alfabetização (PNA) em substituição ao PNAIC.

A PNA foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Anexo D), sendo:

uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação - art. 4º, II. (BRASIL, 2019b, p. 40).

Ressalta-se que um dos princípios da PNA é promover a Alfabetização a partir de evidências científicas, ficando claro um maior interesse por difundir o método fônico com ênfase nas formações. Outrossim, “exigindo que professores, gestores educacionais e pessoas envolvidas na educação consultem a literatura científica nacional e internacional” (BRASIL, 2019b, p. 20), a fim de “conhecer e avaliar o conhecimento mais recente sobre os processos de ensino e de aprendizagem”.

As autoras Costa, Figueiredo e Cossetin (2021), no artigo recém-publicado: *Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA)* analisam as intencionalidades do PNAIC e da PNA, tecendo considerações importantes para observar o que persiste, como a não continuidade das políticas educativas e, no caso do PNA, a política de alfabetização atual, “identifica-se um retrocesso na história da Alfabetização brasileira quando retoma os conceitos políticos e metodológicos considerados superados e sustenta um único método para a apropriação da leitura e da escrita” (COSTA; FIGUEIREDO; COSSETIN, 2021, p. 630).

No que diz respeito à formação de professores, o programa Tempo de Aprender, da PNA, tem como Eixo 1: Formação continuada de profissionais da

alfabetização, com a oferta do curso on-line Práticas de Alfabetização, fundamentado nas ciências cognitivas da leitura, destina-se principalmente a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização, como também para gestores de redes educacionais e para toda a sociedade civil interessada.

Não vamos nos deter ao PNAIC pelo fato de já ter sido apresentado anteriormente; retomamos com Costa, Figueiredo e Cossetin ao afirmarem que ambos os documentos apresentam e propõem a avaliação em larga escala e, com isso, o controle da atividade docente. Ainda mais,

Na PNA, essa característica intensifica -se e implica em uma nova abordagem curricular e de controle pelo Estado. Não se pode negar, portanto, que tanto – PNAIC e PNA – são políticas elaboradas a partir da implementação do neoliberalismo, sendo a PNA, em um contexto ultraconservador que se reflete em uma ideologia fundamentalista de extrema-direita. (COSTA; FIGUEIREDO; COSSETIN, 2021, p. 637).

Diante dessa conjuntura, em relação à proposta de cursos prontos implantados pelo governo, sem um debate amplo com o meio acadêmico, científico e principalmente com os alfabetizadores/estudiosos do assunto, concordamos com Lima e Trindade (2020, p. 146) que “não considera a assimilação dos conteúdos sistematizados de ensino, já que tem como ponto de partida a relação mecânica de aprendizagem, cuja elevação dos índices avaliativos representa maior assimilação de conteúdo”. Acredita-se que dessa forma o ensino e a aprendizagem irão se dar, não obstante, esquecendo da história da alfabetização que constitui o Brasil, com sua diversidade e todo um contexto social.

### **1.7 PNAIC e a importância da política educativa social**

Segundo a mais recente pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil teve uma discreta melhora, saindo de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019. Este novo índice foi retratado por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua Educação. Mesmo com a diminuição, que representa aproximadamente 200 mil indivíduos, o país ainda conta com 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever (IBGE, 2020). Nessa perspectiva, em nosso país nos deparamos com a questão histórica e emblemática

da taxa de analfabetismo funcional que, mesmo em declínio, o quantitativo ainda é expressivo.

A formação continuada de professores proporcionada pelo PNAIC foi apontada por Lucachinski e Tondin (2016, p. 228) “como uma das mais promissoras possibilidades de reverter os índices elevados de analfabetismo, o baixo desempenho escolar e a distorção idade-ano”. No entanto, acredita-se ainda não ser suficiente propor políticas educacionais objetivando a redução da desigualdade social sem que as estruturas sociais, políticas e econômicas sejam reestruturadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Apesar de tantos anos, ainda persistem os problemas educacionais em nosso país, e subscrevendo Lajonquière (2019a), a crise na educação não é um problema de falta de métodos adequados para transmitir os saberes ou gerir a socialização infantil, conforme apregoa o discurso (psico)pedagógico hegemônico no Brasil, mas de justiça. Esta justiça, que permeia a escola para todos, se desvela quando reconhecemos que:

a metade da população não lê nem escreve fluidamente, perde-se com facilidade num raciocínio transitivo, carece de informações geográficas mínimas, surpreende-se do fato de no Hemisfério Norte ser inverno quando no Sul estamos no verão, bem como anda perdido nos tempos da história nacional, não sabendo sequer qual a correspondência entre as efemérides pátrias e os feriados do calendário. Então, se não estiver tão errado, uma dupla conclusão se impõe: por um lado, a nação não se sai bem na escola e, por outro, talvez seja o caso de deixar de gastar dinheiro com tanta avaliação e aplicar o mesmo no alicerce de um sistema nacional de ensino público. (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 19-20).

De acordo com Danto (2019), *Em Psicologia das Massas e Análise do Eu* ([1921], 2011, p. 75), Freud adverte que necessitamos de estrutura social por razões políticas, uma sociedade deve garantir justiça para que não ocorra o abuso do poder e numa linha presciente escreveu “a primeira exigência da civilização é, portanto, da justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo”.

O desaparecimento do senso comum atualmente é o sinal mais seguro da crise atual, como sustenta Arendt (2016, p. 227), “em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós”.

A Constituição Federativa brasileira, em seu artigo 205, reconhece:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

Reconhecemos que a lei, por si, não é garantia de mudança. A educação é um processo de humanização, a aquisição do conhecimento promove um novo olhar para seus direitos apontando direções, e o direito é fundamental para a dignidade humana e a justiça social.

Como qualquer política pública, Ribeiro e Albuquerque (2015) apontaram que o PNAIC teve impactos evidenciados tanto nas práticas a ele subjacentes quanto nas concepções que o sustentam.

Em outras palavras, as práticas cotidianas, para Ribeiro e Albuquerque (2015), são apropriações feitas pelos sujeitos a partir das prescrições e nos limites das condições de realização impostas pelas normas e regras estabelecidas, e apesar das estratégias desenvolvidas pelos agentes do poder instituído, os sujeitos recriam a realidade, não apenas sofrem, mas reagem com táticas às estratégias. Os autores apresentam ainda a questão: se o que queremos evidenciar é que as políticas ignoram a diversidade docente, como esperar que os professores percebam a diversidade discente? Se desejamos formar professores capazes de ensinar em outra perspectiva que não seja a do “fazer para”, precisamos assumi-los como sujeitos da própria formação.

Com todo o investimento no professor e na sua formação, em se tratando do PNAIC, cabe pensar nos problemas da educação que recaem no fracasso escolar reiterando a importância da formação. De acordo com Voltolini, reitera-se quando sendo “hiperestimulada como fator importante para seu desempenho, ao mesmo tempo em que o controle dela lhe escapa porque é definido pelos *experts* contratados pelo Estado” (VOLTOLINI, 2018a, p. 12).

É importante entender, o que já é consenso, que o magistério, a profissão de professor, como compreende Souza (2006, p. 24), “caracteriza-se por níveis de complexidade, exigindo revisão e construção constantes de saberes, centrando o saber ser e saber fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e



escolar no cotidiano pessoal e profissional”. Dessa forma, o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor como profissional numa realidade contextualizada.

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. Como nos aponta Nóvoa (2011, p. 19), “não é possível escrever textos atrás de textos sobre a práxis e o *practicum*, sobre a *phronesis* e a *prudentia* como referências do saber docente”, bem como “sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos maior presença da profissão na formação”.

Mizukami (2013, p. 214) compreende que:

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de desenvolvimento profissional de professores são lentos, iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e se prolongam por toda a vida. A escola e outros espaços de conhecimento são contextos importantes nessa formação. Conhecimentos teóricos diversos, assim como aqueles que têm como fonte a experiência pessoal e profissional, são objeto de aprendizagem constante. (MIZUKAMI, 2013, p. 214).

Importante reafirmar que a educação não pode ser confundida com ensino, mas assumida como ação intencional que humaniza os sujeitos porque visa à formação contínua, ininterrupta, desde o nascimento até a morte, fruto das vivências e experiências nos mais distintos espaços e ambientes de aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, para que a educação se concretize, retomamos, com Lajonquière,

que a sujeição de uma criança ao desejo não constitui uma meta pedagógica, se por meta entende-se uma resolução do tipo ensinar os números no intuito de a criança saber contar. [...] a sujeição ao desejo é o próprio estofo da educação. Educar é simplesmente humanizar. Em outras palavras, é aquilo que o homem adulto sempre soube fazer sem saber no decorrer dos tempos. (LAJONQUIÈRE, 2019b, p. 47).

Depara-se, então, com outro princípio básico na formulação de políticas públicas: aprender é a atividade que move os sujeitos no mundo. E gera-se, assim, a contradição entre a ideia de que políticas públicas de educação regram ou regulam o campo do ensino, tão corrente e de tão fácil assimilação pela sociedade, *versus* a de que as políticas públicas levam a oportunidade, aos sujeitos, de vivenciarem experiências de igualdade social e de conhecimento para que, por meio delas, possam

aprender. Paiva (2016) ressalta que aprender é o princípio que fundamenta a política porque esta, sim, é a ação do sujeito no mundo, diversa da que o pensa como ser passivo, que precisa “escutar” os ensinamentos de outrem para aprender.

Conforme Arendt (2016, p. 225), “o papel desempenhado pela educação em todas as utopias políticas, a partir dos tempos antigos, mostra o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos”. Partindo dessa perspectiva, concordamos com Goldemberg, que pontua:

O caráter claramente utópico de muitas de nossas políticas educacionais, responsável pelo seu fracasso, se deve, em grande parte, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade. (GOLDEMBERG, 1993, p. 65).

E ainda, sem contar a falta de continuidade de ações, encerramos com escritos de Freire sobre a politicidade da educação:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem prático. (FREIRE, 1995, p. 46).

No capítulo seguinte, a Educação e a Psicanálise são contempladas como interfaces que possibilitam refletir e melhor compreender as vicissitudes do processo de formação docente numa condição de *continuum* existencial.

## CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO E PSICANÁLISE

*“Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação”.*  
(FREUD [1923-1925]1996, p. 307)

Os estudos psicanalíticos no campo da educação estão fundamentados no referencial freudiano considerando a existência das instâncias psíquicas, as quais incidem no ato educativo, mesmo Freud não tendo se remetido diretamente à educação. No entanto, sinalizou, em alguns dos seus escritos, muitas observações que possibilitaram reflexões emblemáticas para o contexto educacional.

Neste capítulo, vislumbramos pensar a Educação e a Psicanálise rompendo concepções e algumas certezas desenvolvidas pela racionalidade científica, as reconhecidas ilusões psicopedagógicas hegemônicas nos campos da formação e da atuação docentes.

### 2.1 Freud, a Psicanálise e Educação

O próprio Freud criou o termo psicanálise (1896) para designar um método de tratamento pautado na fala, fundamentado na exploração do inconsciente por meio da livre associação. No livro *Dicionário amoroso da psicanálise*, Elisabeth Roudinesco (2019, p. 259), ao definir a palavra psicanálise (Planeta freudiano), reitera que ela “também é uma cultura (um sistema de pensamento) que alimentou, no mundo inteiro, todas as formas de expressão artística [...]. Como cultura, é amplamente considerada em todas as disciplinas”.

Ao se pensar a Psicanálise e as suas possíveis contribuições para o campo da Educação, compreende-se que o ato educativo não diz respeito ao que é da ordem técnica, não se submete aos procedimentos metodológicos, pois está permeado pelos elementos que constituem a subjetividade humana. Em sua argumentação, Pereira (2020, p.48) ressalta que “A psicanálise e educação não é a psicanálise, tampouco é a educação. É um campo de interface que acolhe, de uma e de outra, elementos para melhor analisar e intervir no real educativo”.

Na introdução do livro *The Psycho-Analytic Method* de Pfister (1913), Freud comenta que a educação e a psicanálise se encontram em relação atribuível. Ao colocar a questão se a psicanálise deveria ser utilizada para fins educativos, revela o desejo de que “a aplicação da psicanálise a serviço da educação traga a realização das esperanças que educadores e médicos podem corretamente ligar a ela” (FREUD, [1913]1996, p. 357).

Cifali e Imbert (1999) reforçam essa ideia ao comentarem sobre a carta anterior enviada a Pfister (1909) “invocando o ‘incêndio’ que a psicanálise está em vias de propagar no campo da educação. Um incêndio que vai permitir que se atice a ‘centelha’ da psicanálise de modo a evitar sua ‘extinção’” (CIFALI; IMBERT, 1999, p. 9). Para Lajonquière (2011, p.100), “Freud esperava que o confronto com a diferença revigorasse a Psicanálise, bem como não colocava reservas em que os analistas falassem dela a quem quisesse ouvir”.

Segundo Diniz (2017, p.41), a teoria psicanalítica como referencial teórico foi “constituindo-se ao longo de sua trajetória por meio da construção/desconstrução dos casos clínicos estudados por Freud”. Nesse sentido, a premissa freudiana de que precisamos dar conta de quem nos tornamos e o que faremos com “Isso” (inconsciente) remete a uma articulação pertinente, bem como ao trabalho em que a pesquisa se dá pelo humano: a educação, a formação docente e a psicanálise.

Beer (2017) em sua obra *Psicanálise e ciência: um debate necessário* parte do pressuposto que não há impedimento de unir a psicanálise a outro campo, pelo contrário, a articulação poderá proporcionar avanços importantes para o pensamento psicanalítico e vice-versa. Além disso, reforça a importância do inconsciente como premissa da psicanálise.

Entender o inconsciente enquanto algo produzido a partir de uma experiência criada- que não seria encontrada desse modo na realidade- em nada diminui seu valor. Mais do que isso, a possibilidade de explicação de outros fenômenos a partir do que se conhece sobre o inconsciente só faz confirmar sua existência. Assim, o inconsciente poderia ser verificado a partir de seus efeitos. (BEER, 2017, p. 183-184).

Assim, reconhecemos o inconsciente do sujeito como uma descoberta freudiana que se inscreve neste trabalho. Em Laplanche e Pontalis, para clarificar o conceito de inconsciente, considera-se que:

O inconsciente freudiano é, em primeiro lugar, indissolúvelmente uma noção tópica e dinâmica, que brotou da experiência do tratamento. Este mostrou que o psiquismo não é redutível ao consciente e que certos “conteúdos” só se tornam acessíveis à consciência depois de superadas certas resistências; revelou que a vida psíquica era “...cheia de pensamentos eficientes embora inconscientes, e que era destes que emanavam os sintomas”. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 236).

Importante lembrar, como adverte Lajonquière (2021b, p. 99, grifo do autor), que “o inconsciente freudiano é simplesmente *isso* que torna impossível toda predição no campo da palavra e da linguagem”.

A partir desse entendimento da Psicanálise no campo da Educação, compreendemos serem anacrônicas as receitas pedagógicas, as soluções milagrosas, as propostas reacionárias que apontem resolutividade para os ditos problemas educacionais, dentre os quais: analfabetismo, fracasso escolar, repetência contínua, evasão escolar, defasagem idade-série... Em suma: a psicanálise permite-nos pensar a ética do sujeito em toda a sua singularidade, considerando os (im)possíveis que permeiam os processos (inter)subjetivos na relação do educar marcado pelo desejo.

Em consonância com essa assertiva, Voltolini (2018a, p. 49) pontua o problema do aprender do aluno associado às questões idiossincráticas: seu estado psicológico, neurológico, familiar, entre outras, que têm sido substituídas “pela concepção de que se o aluno não aprende é porque o professor e a escola não envidaram todos os esforços necessários”.

Ainda sobre a psicanálise, Freud ([1925-1926]1996, p. 72) indica que: “essa ciência é poucas vezes capaz de lidar com um problema de maneira completa, mas parece fadada a prestar valiosa ajuda nos mais variados campos do conhecimento”, escritos que contemplam e repercutem no campo da educação no qual estamos implicados.

Outro ponto relevante diz respeito à concepção do infantil (atemporal) como marca constituinte que não cessa de se inscrever, ao referir-se sobre a contribuição da psicanálise para a teoria da educação, sublinhando:

O interesse dominante que tem a psicanálise para a teoria da educação baseia-se num ato que se tornou evidente. Somente alguém que possa sondar as mentes das crianças será capaz de educá-las e

nós, pessoas adultas, não podemos entender as crianças porque não mais entendemos a nossa própria infância. Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância. (FREUD, [1913-1914]1996, p. 190).

A partir dessa premissa, pode-se reiterar que para a psicanálise o inconsciente é infantil, ou seja, atemporal. No trabalho intitulado *O infantil na constituição da subjetividade: O memorial educativo de professores em escrita e ação* (2017), reconhecemos que “o conceito de infantil coloca-se como campo de ligação. Nele confluem a estrutura como campo de possibilidades definido a partir de uma história, recuperada a partir do não-tempo do inconsciente” (SQUARISI, 2017, p. 23). O infantil nos constitui e se presentifica em todos os momentos da nossa trajetória subjetiva.

Acrescenta-se que no *Vocabulário Básico da Psicanálise*, André (2015, p. 21) remonta ao conceito do inconsciente, pois a expressão “Isso foi mais forte que eu, isso me escapou, isso me veio de repente” pode estar relacionada ao ato falho, ao sonho, ao sintoma que sinalizam a presença do inconsciente. Assim não há uma só escolha, quer ela diga respeito ao amor, à profissão que gostaríamos de exercer, à obra de arte que nos comove, que não tenha suas raízes nas experiências marcantes da infância. O inconsciente é o infantil; não toda a infância, mas os traços escondidos e insistentes desta que nada, nunca poderá apagar. O inconsciente ignora tanto o tempo quanto a razão/contradição.

Importante destacar que na interface Psicanálise e Educação não se trata de articular,

casar, aplicar, justapor e/ou de misturar a psicanálise e a educação. Para um psicanalista “aplicado”, ou seja, dedicado a trabalhar no campo educativo, trata-se sempre de analisar, separar, cortar na carne da caterva dos saberes expertos “sobre” a infância e as crianças para, assim, dar margem para que o sujeito possa advir, possa operar, possibilitando a uma criança dizer a que veio ao mundo dos grandes. (LAJONQUIÈRE, 2021a, p. 28).

Assim, reconhecemos que na subjetividade docente o sujeito marca e é marcado simbolicamente em seu ato educativo, constituindo-se mediante os atravessamentos e adversidades na tarefa de educar, ainda que Freud nos alerte sobre a impossibilidade da educação.

## 2.2 Form(a)ção de professores: estudos psicanalíticos no campo da educação

Para nós, professores, interessa a ideia da ação de formar ou formar-se? A palavra formação abrange diferentes concepções e, na atualidade, é utilizada para designar a extensão e a complementação da formação inicial, e várias expressões são usadas para designá-la, como: formação continuada, treinamento, capacitação, e até “reciclagem” (expressão em desuso).

As pesquisas em psicanálise e educação, ao se referirem à formação de professores, reconhecem a existência do sujeito do desejo na cena pedagógica. A psicanálise sinaliza que o inconsciente está presente em todo ato que se diz educativo, pautando-se nas considerações freudianas. Gurski salienta que:

São amplas as diferenças epistêmicas que separam o campo da educação do campo da psicanálise, entretanto, não cessamos de propor sua articulação. [...] De toda e qualquer forma, a psicanálise, quando convocada a discutir os inúmeros impasses educacionais de nosso tempo, não tem se furtado em ofertar contribuições ao sempre acalorado debate acerca do mal-estar na educação contemporânea. (GURSKI, 2014, p. 167).

Pensando no contexto de formação, o professor depara, em seu percurso profissional, com suas memórias afetivas, e conforme Dunker (2020, p. 269): “Formação corresponde a um processo de apropriação de experiências onde meios e fins não se separam”. O autor nos insere na imagem da formação como uma “espécie de viagem ou de jornada onde a experiência do caminho é tão ou mais importante do que o destino final”. Contudo nunca conclusivo, pois envolve o (re)conhecimento das contradições constitutivas do sujeito em relação ao saber.

Sobre o exercício da profissão professor, é importante a análise de Blanchard-Laville (2005) de que o sofrimento identitário aumentou, no decorrer dos anos, tornando-se uma profissão difícil, pois a falta de continuidade das políticas públicas, a desvalorização profissional e a ausência do reconhecimento do outro repercutem no ato educativo levando, desse modo, ao mal-estar docente. Conforme Napolitani (2018, p.180), “Diante deste aparente vazio, o que aparece é o mal-estar do professor transbordando na sala de aula e a invasão do sentimento de impotência” frente ao desamparo e às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Em continuidade, ressalta:

A solidão da sala de aula e suas dificuldades retornam à cena do cotidiano; e a saída para esse impasse aparece como uma demanda por alguém “fortão” que possa vir salvar o professor. Essa posição parece portar uma marca infantil muito recorrente. (NAPOLITANI, 2018, p.180).

Com isso, reitera-se que o infantil permeia o real educativo, e essa “salvação” tão esperada pelo docente é sintomática no que diz respeito ao entendimento do que seja a formação de professores, como se as políticas públicas, os cursos de formação, as metodologias e certificações garantissem o bom desempenho ou reconhecimento ao lugar do educador.

As atuais demandas educativas estão para além do ensino, buscando abranger todo o contexto social e suas vicissitudes. Desse modo, o docente tem sido tomado por um acúmulo de atribuições e afazeres, o que reverbera no sofrimento psíquico e no adoecimento. Com isso posto, de acordo com Voltolini,

A escola não é mais apenas lugar de ensino, ela é um meio de vida. Cabe ao professor ensinar, dar suporte psicológico e social a seus alunos, ocupar-se de certos entraves da vida familiar deles quando atravessam a questão escolar, intervir nos conflitos entre alunos, gerir o fracasso escolar e a evasão, interagir com seus pares docentes, sintonizar seus trabalhos em nome de uma interdisciplinaridade, organizar-se em seus sindicatos, etc. (VOLTOLINI, 2018a, p. 49).

Para tanto, não há como se referir à formação docente sem pensar nessa construção sintomática oriunda desse contexto de excesso de tarefas inscrevendo-se no Ser professor.

Para Machado, Santos e Silva (2020, p. 22), “há uma tendência na formação de professores em ignorar o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se”. A partir desse aforismo, pode-se entender que formar o sujeito significa adquirir certificações e técnicas de ensino, enquanto o formar-se compreende a constituição subjetiva docente.

Nessa perspectiva, com Blanchard-Laville (2005, p.316), entendemos “por formação um processo que vai da busca de certezas à aceitação da dúvida, um processo que abre e impele ao desenvolvimento e à mudança”. Um percurso que reconhece as contradições, não se restringindo a uma formação individual, mas pensando no processo histórico que forma uma nação. Assim também para Dunker (2020, p. 270), “o saber em causa na formação não deveria ser considerado como um



saber instrumental, como um saber para fazer, mas como um saber reflexivo sobre o próprio fazer”.

Em se tratando do campo pedagógico na interface com a psicanálise, o que se pode esperar “é algo semelhante ao que no campo filosófico se convencionou chamar de influência heurística, capacidade de jogar luz - *eureka* - no outro campo, de mobilizar questões pungentes, ajudando a evitar o sono dogmático” (VOLTOLINI, 2018b, p. 27).

A educação é reconhecida como processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. A educação, muito além do que um direito humano, (res)significa o sujeito com um alargamento de suas possibilidades, dignifica e dá lugar à enunciação do sujeito. “O ato de educar consiste também em agir sobre o inconsciente do Outro<sup>4</sup> pela palavra” (PEREIRA, 2005, p. 97).

Importante sublinhar que, em se tratando da formação de professores, o que mais percebemos é a “aposta” no saber técnico como premissa para assegurar o sucesso na aquisição de conhecimentos, em detrimento da dimensão singular do sujeito.

Dessa forma, Monteiro (2016, p. 149) acrescenta “[...] aprender, no interior do ato educativo, depende basicamente da transferência que se instala entre professor e aluno”. No *Vocabulário da Psicanálise*, para Laplanche e Pontalis (2001, p. 514) a transferência é um “processo pelo qual os desejos inconscientes se atualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, eminentemente, no quadro da relação analítica”.

Na leitura lacaniana, a transferência vincula-se em volta do Sujeito Suposto Saber (LACAN, 1979), concepção apresentada por Lacan no *Seminário 11*, que supõe algo relativo ao saber, atribuindo ao Outro tirar aquilo que falta; onde está a falta, o

---

<sup>4</sup>Para diferenciar do parceiro imaginário, o pequeno outro, Lacan escreveu Outro, que não é um semelhante, com um “grande A” (outro, em francês *autre*), sendo este relacionado ao código, ao significante, ou seja, à relação do sujeito com o simbólico. “Na psicanálise, a elaboração das instâncias intrapsíquicas é necessariamente acompanhada da atenção à relação do sujeito com o outro, ou com o Outro” (CHEMAMA, 1995, p. 156).

sujeito coloca o saber. Assim, existindo alguém que represente para o outro esse suposto saber, está estabelecida a transferência.

Em outros termos, para Mrech (2005, p.145): “O que interessa ao ensino da Psicanálise é trabalhar sobre algo que não se pode saber. Não porque haja uma proibição em relação ao saber, mas porque há um limite em relação a um tudo saber”. Afinal, somos seres de um saber não todo, ou seja, somos seres da ordem da incompletude.

No âmbito do cenário educativo, Blanchard-Laville (2005) reconhece essa relação professor-aluno como a posição de alunos sujeitos na expectativa de saber. Para tanto,

O professor vem prestar-se ao jugo da demanda, demanda de saber, é óbvio; mas ele sabe de modo bastante confuso que, para além dessa demanda de saber, lhe é atribuída na mesma ocasião toda uma série de outras demandas imaginárias; todas essas demandas - ele também o sabe, sem o saber de fato - não são realmente dirigidas a ele, mas dirigidas através dele ao sujeito na medida em que ocupa este o lugar do “sujeito que supostamente sabe”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 184-185).

Assim sendo, o sujeito é instigado a aprender o que é dado, desde a aprender a aprender, a se alimentar, a se cuidar e a ir à escola. Ele se estabelece na iniciação das linguagens e ao reconhecimento de si e dos outros em suas limitações e alcances. Voltolini configura o sujeito epistêmico, base da empreitada pedagógica como sempre apto a aprender, desde que

as condições se apresentem, ele deixa de fora tudo aquilo que é da ordem do desejo de aprender, noção necessariamente perturbadora para uma escola que nunca soube desembaraçar-se de seu lugar de demandante e comandante de aprendizagens, moldadas segundo as regras de um currículo e não segundo os interesses dos alunos; a escola não pode aguardar o tempo do desejo, demasiado incerto, se pretende fazer cumprir um programa. (VOLTOLINI, 2018b, p. 22).

Explicita-se, com clareza, que a psicanálise nos faz pensar na importância de considerar o sujeito no ato educativo. Para Kupfer (2013, p. 124), esse sujeito difere do que é apresentado no “*cogito* da filosofia cartesiana, tampouco com o sujeito-organismo de Piaget. Para a psicanálise, o sujeito do inconsciente se constitui na e pela linguagem”.

Em relação ao racionalismo predominante nas reformas pedagógicas que se instauram na formação de professores, Maurano criticamente aponta:

As reformas desembocam ainda num modelo simplificador da prática e da racionalidade subjetiva, assim como dos determinantes inconscientes, sejam eles de ordem cultural ou psicanalítica. A formação de professores não escapa a esse excesso de racionalismo abstrato e da censura dos elementos que a antropologia, a psicossociologia e a psicanálise põem em relevo, muito mais do que a didática ou a pedagogia experimental. (MAURANO, 2010, p. 10).

O ofício do professor perpassa por premissas que envolvem os contextos social, cultural, político e econômico, oriundos de um sistema de produção capitalista que coloca de lado o sujeito-professor, que acaba por queixar-se de baixos salários e outros fatores que impactam a docência, como falta de reconhecimento, escassos recursos materiais e didáticos, salas de aula lotadas, imposição de uma tecnização do trabalho docente e falta de expressão e participação nas políticas educacionais. Assim, é perceptível o mal-estar gerado, produzindo sensação de impotência.

### **2.3 Constituição subjetiva e suas vicissitudes no ato educativo**

Nos escritos do *Prefácio à Juventude Desorientada*, de Aichhorn, Freud escreveu de forma paradigmática: “Nenhuma das aplicações da psicanálise excitou tanto interesse e despertou tantas esperanças, e nenhuma, por conseguinte, atraiu tantos colaboradores capazes, quanto seu emprego na teoria e prática da educação” (FREUD, [1923-1925]1996, p. 307).

Ao longo do prefácio, Freud (1925) suscita lições e defende que o interesse psicanalítico nas crianças beneficiaria o trabalho da educação. Afirma que este “é algo *sui generis*, não deve ser confundido com a influência psicanalítica e não pode ser substituído por ela”. Dessa maneira, assume que investiu pouco na educação por estar muito absorvido pela cura, e reconhece que existem três profissões impossíveis: educação, política e psicanálise, realizadas pelo encontro da linguagem e o Outro e não há como controlar os efeitos da fala e suas reverberações.

A partir da premissa do (im)possível no educar, vislumbramos o quanto o pai da psicanálise nos abre uma reflexão do porquê não conseguimos a plenitude na relação professor-aluno consubstanciada no apre(e)nder. Percebemos existir sempre uma falta constitutiva do sujeito marcada pela subjetividade. Lajonquière (1998, p.

123) esclarece que essa impossibilidade apontada por Freud está presente no ato educativo por tratar-se “de uma impossibilidade de direito embutida em todo ato que faz laço social que não é necessariamente a mesma coisa que ‘fazer massa’”.

Tratando dessas tarefas impossíveis, Calazans (2002) aponta que, cientificamente, a constituição de um saber do sujeito, em psicanálise, não é definida no campo do saber, que não tem pressa e pode ser adiado, mas sim em um campo que requer uma decisão, sem critério de escolhas *a posteriori* de qual será bem-sucedida.

Em outras palavras, Pereira reafirma que tanto a psicanálise quanto a educação são artes ou ofícios essencialmente relacionais, por serem

marcadas pela lógica do não todo ou, dito de outro modo, são artes nas quais as relações nunca se explicam ou se dão plenamente em razão de trabalharem justamente o descontínuo, o incongruente e o contingente que se encontram no cerne do âmbito social. Ambas, na realidade, se juntam às profissões que trabalham com pessoas nas quais o sucesso jamais está assegurado, sendo necessário àqueles que as operam aceitar uma cota importante e visível de fracassados aos olhos da norma. (PEREIRA, 2020, p. 48-49).

De outro modo, Larrosa sinaliza que é por meio das palavras que damos sentido ao vivido, apontando:

[...] as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21).

Lajonquière (1999, 2019a) reitera que a educação, no modo como é pensada/sonhada, torna-se de difícil acontecimento. A demanda educativa pressupõe a operação de um sujeito do desejo, é preciso deixar um vazio para que o apre(e)nder se presentifique no processo educacional vigente, não encarnando o ideal/pronto, uma estrutura que gera um (des)encontro entre a formação e a aquisição do saber podendo, assim, instituir o mal-estar.

As profissões impossíveis são permeadas de práticas de palavras/falas, de discurso que esbarram na impossibilidade de controlar os efeitos da/na intervenção. Neste sentido, Voltolini (2014) reitera que o educar remete à transmissão de um traço simbólico de filiação, de uma marca que permite ao sujeito ser sujeito, sendo diferente da limitada configuração biológica. Posteriormente, se diferenciar do outro que lhe inseriu no mundo da singularização e, por fim, encontrar seu lugar no meio de outros administrando suas diferenças por meio da socialização.

Sendo assim, pode-se reiterar: “o ato educativo tanto filia sujeitos e conhecimentos quanto abre a possibilidade de que se opere uma ruptura a respeito de si mesmo” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 188), afinal, em sua constituição docente e no fazer pedagógico, o inconsciente comparece, o desejo se presentifica escapando ao controle e à racionalidade científica.

No entanto, ainda hoje, quando pensamos nas práticas pedagógicas e nas formações ocorridas ao longo dos anos, percebemos que os dilemas em relação às finalidades da educação se perpetuam. Com isso, podemos nos interrogar: o real na educação constitui-se ilusão, utopia ou desejo?

#### **2.4 O real na educação: ilusão, utopia ou desejo?**

Numa perspectiva psicanalítica, concebemos que o saber, a transmissão e a práxis docente são tarefas da ordem do (im)possível, pois atravessam o Real<sup>5</sup> como aquilo que excede, fazendo borda à ilusão, à utopia e ao desejo.

Em concordância com Voltolini (2018b, p. 26), a psicanálise aborda a educação pelo Real, “Não a justifica, decifra sua constituição; não idealiza suas formas, discrimina seus possíveis e seu impossível; não a considera fundamentalmente boa ou má, demonstra sua inevitabilidade”. Dessa forma, revoluciona o discurso

---

<sup>5</sup> real, s.m. (aleMM.: Reale [das]; fr.: réel; ing.: real). Aquilo que, para um sujeito, é expulso da realidade pela intervenção do simbólico. Segundo J. Lacan, o real só pode ser definido em relação ao simbólico e ao imaginário. O simbólico o expulsou da realidade. Ele não é essa realidade ordenada pelo simbólico, que a filosofia chama de "representação do mundo exterior". Mas ele volta na realidade para um lugar no qual o sujeito não o encontra, a não ser sob a forma de um encontro que desperta o sujeito de seu estado ordinário. Definido como o impossível, o real é aquilo que não pode ser simbolizado totalmente na palavra ou na escrita e, por consequência, não cessa de não se escrever (CHEMAMA, 1995).

pedagógico quanto à crença na aplicação de métodos e certezas cartesianas, destacando que é no jogo transferencial que o sujeito pode ser tocado.

Nessa perspectiva, pensamos que a educação é uma narrativa social em movimento, permeando o que é mais constitutivo no sentido da formação do humano, desafiando todos que estão implicados no laço educativo.

Desta forma, Garcia (2007, p. 169) assevera: a “psicanálise atribui à ilusão um significado radicalmente diferente do encontrado na linguagem cotidiana, na medida em que desconsidera suas relações com a verdade, a realidade externa e o erro”. Assim, a ideia de ilusão na psicanálise emerge no psíquico como uma realidade evidente. Para autora, o conceito de ilusão em Freud é marcado pelo componente realização de desejo. Ademais, continua:

As formações ilusórias, portanto, sempre expressam um desejo, o que justifica sugerir que a problemática da ilusão já se faz presente no texto freudiano desde o final do século XIX, especialmente na *Interpretação dos Sonhos*. No entanto, é apenas em 1908, quando ele discute as relações entre o brincar, a fantasia e a criação literária, que a noção de ilusão pode ser, *a posteriori*, inferida. Naquela ocasião, Freud afirma que a fantasia do adulto é o substituto do brincar infantil, e dela o escritor criativo faz uso na construção de uma obra literária, possibilitando ao leitor o acesso a satisfações proibidas que as fantasias representam. A afirmação de que a linha de continuidade entre o brincar das crianças e as fantasias dos adultos consiste na realização de desejos que ambos representam antecipa sua discussão sobre a ilusão em trabalhos posteriores. (GARCIA, 2007, p. 169).

No entanto, em Freud, a ilusão tem o desejo de renunciar ao desamparo, ao mal-estar, à angústia, ao sofrimento, mantendo assim, o esforço de busca pelo princípio do prazer. Gaulejac afirma que:

Entre a ilusão de onipotência, o sujeito dispõe de uma margem de manobra limitada pelo jogo dos constrangimentos culturais, econômicos, institucionais [...] se procura ser criador da história, resta ainda um agente das forças sociais, atuando, que é o eu (da teoria freudiana) “agido” por forças inconscientes que ele procura dominar. (GAULEJAC, 2001, p. 42).

De algum modo, podemos pensar que a educação se sustenta numa ilusão, animada por um desejo. A psicanálise suscita refletir no impossível e no que emerge da educação. Essa implicação incide na formação de professores, sendo que a ideia

de qualificação, muitas vezes, remete ao conjunto de metodologias, práticas e crenças na possibilidade e necessidade de se adaptar a (forma)ação educativa.

Segundo Freud, em *O Futuro de uma Ilusão*, o significado da palavra ilusão deve ser definido para não reverberar em outras conotações. Assim,

Uma ilusão não é a mesma coisa que um erro, nem tampouco um erro. [...] O que é característico das ilusões é o fato de derivarem de desejos humanos. [...] As ilusões não precisam ser necessariamente falsas, ou seja, irrealizáveis, ou em contradição com a realidade. [...] Podemos, portanto, chamar uma crença de ilusão quando uma realização de desejo constitui fator proeminente em sua motivação e, assim, procedendo, desprezamos suas relações com a realidade, tal como a própria ilusão não dá valor à verificação. (FREUD, [1927-1931]1996, p. 39-40).

Em continuidade à questão da ilusão, Leandro de Lajonquière, em *O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara*, apresenta questões singulares, que ainda insistem, como:

as *ilusões (psico)pedagógicas*, são nosso de cada dia, mascaram, hoje, a perda de uma infância que, em suma, carrega consigo o sonho de o homem vir a inventar um mundo mais justo na *polis*. [...] A infância (psico)pedagogizada - seja de ricos ou de pobres - é uma pseudoinfância esvaziada de desejo. É por isso que impera entre nós e resulta do estreitamento da dialética psíquica dos tempos em cujas entrelinhas se articula o desejo. (LAJONQUIÈRE, 2000, p. 188, grifos do autor).

Tratando-se de desejo, este pode ser exatamente o desejo de não haver desejo, o que pode vir a constituir a falta, o imprevisto e a ilusão de que tudo pode ser controlado e previsível, podendo desencadear angústia, sofrimento e mal-estar. Cabe retomar que “Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitem à criança conquistar para si um lugar numa história, mais ou menos familiar, e, dessa forma, poder se lançar às empresas do desejo” (LAJONQUIÈRE, 2010a, p. 63). Essa concepção psicanalítica de educação seria uma utopia?

Em tese de doutoramento, Ana Carolina Barros Silva parte da hipótese de que para que uma criança aprenda algo é necessário que um adulto dê a ela um lugar em sua utopia. Assim reitera: “A utopia é como um sonho e tem o poder de dar sentido àquilo que é de difícil nomeação. Sonhar uma utopia para si e para o outro cria no imaginário um horizonte, um futuro possível” (SILVA, 2019, p. 24). Com isso, a utopia

leva consigo uma não possibilidade de imediata realização, ou seja, alimenta a esperança, aquela de esperar o sonho do desejo.

Em se tratando da clareza pedagógica sobre em nome do que se educa ou se a educação ocorre em nome de alguma tradição, dialogamos com Sacco (2017, p. 137) quando ele reitera que “O discurso pedagógico destina parte de seu arsenal de argumentação à desqualificação da tradição” e o faz em razão de inserir um novo programa para a educação sem um lugar para a tradição entre a “formação do professor e a educação que enderece ao aluno”, considerando o desejo na cena pedagógica.

É importante ressaltar que há várias tendências e concepções de mercado que moldam o professor e o aluno a não reconhecerem o desejo, buscando levá-los a uma padronização perante os objetivos educacionais traçados por políticas públicas alçadas por grupos hegemônicos, os quais ditam as diretrizes educacionais rumo a uma formação (des)continuada. Esse mercantilismo educativo apaga o lugar do humano, do político e do social disseminando descontextualização, especialmente na práxis docente, porém, ainda que trilhem caminhos complexos, é permitido pensar a Psicanálise e a Educação como discurso social, conforme abordaremos a seguir.

## **2.5 Psicanálise e o social na Educação**

Para Freud ([1913-1914]1996, p.189), “a psicanálise tomou como tema a mente individual, mas, ao fazer investigações sobre o indivíduo, não podia deixar de tratar da base emocional da relação dele com a sociedade”. E assim, surge o interesse sociológico da psicanálise. Ao sermos colocados em contato com as exigências da sociedade, estamos submetidos a desenvolver sintomas neuróticos, o que gera mal-estar.

Ademais, o sentimento de culpa gerado pela civilização, em grande parte, se mantém inconsciente e, como nos mostra Freud ([1927-1931]1996, p.138), aparece “como uma espécie de mal-estar”, uma falta de satisfação que leva as pessoas a buscarem outros estímulos.

Podemos inferir que, sobre o social, Enriquez (1990, p. 18) traz reflexões importantes do campo freudiano sobre o vínculo social, ao afirmar que “todo sintoma é sempre a marca inevitável do social como tal e da sociedade particular na qual ele



se expressa.” Assim, para adentrarmos no interesse educacional da psicanálise precisamos, também, pensar no social que permeia o humano e as relações.

Retomando a publicação *As clínicas públicas de Freud: Psicanálise e Justiça Social* (DANTO, 2019), a autora resgata a história da psicanálise que adentra o social desvelando o que é mais significativo. Os escritos de Danto indicam como o discurso de Freud no 5º Congresso Psicanalítico Internacional, realizado em Budapeste nos dias 28 e 29 de setembro de 1918, e o texto de 1919 impactaram a primeira geração de psicanalistas na atuação no campo social por meio das clínicas públicas, trabalhos na área da educação, abrangendo as pessoas menos favorecidas e com relevante participação na elaboração de políticas públicas. Atualmente, nomeada de “psicanálise nas situações sociais críticas”, possibilita pensar nos diversos campos da sociedade, afastando-se de uma psicanálise “burguesa”, como muitos ainda a concebem.

Assim, para Hannah Arendt (2007), a essência dos direitos humanos é o direito a ter direitos. No livro “A Condição Humana”, ela comenta que a nossa crença na realidade da vida e na realidade do mundo não é a mesma coisa. A realidade do mundo provém basicamente da permanência e da durabilidade do mundo, bem superiores às da vida mortal. Se o homem soubesse que o mundo acabaria quando ele morresse, ou logo depois, o mundo perderia toda a realidade, como a perdeu para os antigos cristãos, na medida em que estes estavam convencidos de que as suas expectativas escatológicas seriam imediatamente realizadas. A confiança na realidade da vida, de outro modo, depende quase exclusivamente da intensidade com que a vida é experimentada, do impacto com que ela se faz sentir. A intensidade é tão grande e a sua força é tão elementar que, onde quer que prevaleça, na alegria ou na dor, oblitera qualquer outra realidade mundana.

Danto (2019, p. 377) reconhece que “na visão de Freud, os seres humanos estão integrados na comunidade, mas não perdem seu “eu” individual e, na realidade, mantêm-se uma constante e inconsciente luta entre ambos os princípios, o social e o individual”. Essa singularidade acentua a importância de pensar a obra de Freud como “sociológica” (ENRIQUEZ, 1990, p. 23), permitindo contextualizar a educação na abordagem da condição humana e valendo-se da psicanálise para (re)pensar discursos dominantes e hegemônicos.

No contexto da psicanálise, o sujeito é pensado como constitutivamente social, não sendo então possível pensá-lo nem à margem da sociedade, nem à margem da natureza. Em outras palavras: se, para o paradigma moderno, o sujeito precede a sociedade, na concepção da teoria psicanalítica, os processos de subjetivação e de socialização são indissociáveis (PLASTINO, 2001).

Nesse sentido, Eugène Enriquez (2001, p. 49) reconhece: “Qualquer pessoa, com um mínimo de senso crítico, não tem dúvidas de que o mundo psíquico e o universo social são afetados por ‘desconhecimentos’”. Com isso, o termo “desconhecimento”, traduzido de *méconnaissance*, do francês, não significa simplesmente falta de conhecimento, ignorância. Representa uma ideia próxima de “conhecimento equivocado”, consciente ou inconsciente, seja ele relativo à vida psíquica ou à política.

Partindo dessa premissa, ocorre a relação entre “o social - que apresenta dimensões emocionais, subjetivas, afetivas e inconscientes e o psiquismo - enquanto modelado pela cultura, pela língua, pelo simbólico e pela sociedade” (GAULEJAC, 2001, p. 36-37). Essa dinâmica pode contribuir para pensarmos no vínculo educativo considerando o professor nessa relação de emergência do sujeito.

Interessa-nos também destacar que “o indivíduo é multideterminado”. Para Gaulejac:

Ele é o produto de uma história complexa que diz respeito, ao mesmo tempo, à sua existência singular, portanto, ao seu desenvolvimento psíquico inscrito numa dinâmica familiar, e à sua existência social, vista como a encarnação das relações sociais de uma época, de uma cultura, de uma classe social. Todas essas determinações não são equivalentes, embora sejam dificilmente dissociáveis. (GAULEJAC, 2001, p. 37).

Para tanto, conforme ressalta Rosado (2021, p. 81-82), “Ninguém nasce docente, mas tampouco torna-se um de uma hora para outra”. Ao falar de vocação, a dimensão da palavra enunciada resgata que “toda vocação é efeito de uma evocação, de um apelo do Outro”. Pensando nas escolhas, Rosado (2021, p. 84) reitera que “cada um diz de si mesmo, sendo estes efeitos de operações inconscientes. [...] não há eleição de uma profissão sem implicação subjetiva”.

Em se tratando do trabalho do professor, e considerando o que tem sido apresentado no senso comum quanto à ideia de vocação, ou seja, que nascemos para isso, alimenta-se uma concepção que pode gerar uma alienação social e pessoal. O entendimento de que a docência seja comparada a um ato heroico ocasiona, por vezes, a desprofissionalização do ofício de educar quando não se considera o processo histórico de desvalorização docente, sem contar a responsabilização pelas mazelas do ensino, vinculadas às estatísticas de baixo desempenho do sistema educacional, esquecendo muitas vezes o cenário político, histórico e sociológico que atravessa a educação.

No capítulo a seguir, abordaremos a importância da memória, em especial, a escrita da memória educativa como um dispositivo singular que presentifica as marcas inscritas que perpassam pela formação e subjetividade docente.

## CAPÍTULO 3 MEMÓRIA EDUCATIVA

*“Com meridiana clareza é possível reconhecer que a elaboração da memória educativa não é apenas um texto-documento, mas um dispositivo. Dispositivo que se fundamenta na emergência mínima do sujeito da enunciação”.*  
(ALMEIDA, 2011, p. 5)

Tecer um capítulo que apresenta o dispositivo da Memória Educativa tem um sentido singular, tanto por fazer parte da metodologia da tese quanto por estar inscrito nas entrelinhas do PNAIC da Educação Infantil (2017-2019), ofertado pelo CFORM (Coordenação de Formação Continuada de Professores) e vinculado ao CEAM (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares) da Universidade de Brasília (UnB).

Configura-se como dispositivo de pesquisa que permite pensar a escrita da memória do professor como um enigma a ser decifrado, evidenciando um arcabouço de marcas singulares. A importância da narrativa sobre seu percurso escolar e constituição docente (des)vela, através de leitura referenciada em estudos psicanalíticos no campo da educação, sua relação com a formação, os saberes e os conhecimentos atravessados pelo desejo, pelos sonhos e pelas (des)ilusões.

### 3.1 Memória: significados e sentidos

A palavra memória tem origem no Grego "mnemis" ou no latim, "memoria", que denota significado da conservação de uma lembrança. Fundamenta-se em vocábulo usufruído por várias ciências, presentificando-se nas recentes correntes historiográficas. Para os gregos, a memória estava recoberta de um lado divino, pois se referia à “deusa Mnemosyne, mãe das Musas, que protege as artes e a história” (CHAUI, 2005, p. 138).

Importante reconhecer que a memória permeia nossas vidas em todos os sentidos, ressoando no psíquico, no social, no conhecimento, no saber, no pensamento e na linguagem, enfim, é determinante da constituição subjetiva dos humanos.

Para Tanis (1995), tempo e memória são elementos constitutivos da experiência subjetiva com os quais nos defrontamos em nossa existência. A memória, em toda a sua complexidade, guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo da

história, não como um tempo passado, mas como um tempo inscrito nas entranhas do atual.

De outro modo, Guimarães (2007) reporta que a escrita, para a psicanálise, constitui um nó central de pesquisa, pois refere-se à inscrição e constituição do sujeito psíquico. Escrever a memória suscita considerarmos o sujeito da escrita, aquele que responde a um conjunto de traços, marcas constituintes de sua trajetória.

Freud, na carta 52, endereçada a Fliess, relata sua percepção da memória:

Como você sabe, estou trabalhando com a hipótese de que nosso mecanismo psíquico tenha se formado por um processo de estratificação: o material presente em forma de traços da memória estaria sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo segundo novas circunstâncias - a uma retranscrição. (FREUD, [1886-1889]1996, p. 281).

Assim sendo, podemos insistir na relevância da memória, em que a inscrição pode ser um acontecimento recuperado pela história. O sujeito forma-se na medida em que dá conta de uma história passada, constituindo-se e recuperando as relações originárias, ou seja, “o prefixo “Ur” designa as origens, a ancestralidade, o momento mítico e inaugural da cadeia [*de significantes*], momento que inaugura o inconsciente” (QUEIROZ, 2007, p. 56).

A questão das origens sempre interessou Freud e repercutiu em escritos de Almeida (2004, p. 5) ao concluir que “a dimensão histórico–infantil (vivências) não apenas é a argamassa da construção teórica da psicanálise, quanto da própria constituição da subjetividade/identidade do professor”, referenciando-se em Tanis (1995). Contudo, a psicanálise não deve ser confundida com a busca histórica do passado, como adverte Kaufman (1996), para não cair no historicismo e o analista ocupar o lugar de historiador, afinal a psicanálise é pura construção elaborada no espaço analítico e o que ela produz é uma história reescrita para um devir, história renovada pelo processo transferencial da análise.

É fundamental que se tenha uma história para poder se sustentar, construindo uma verdade histórica de maneira que seja possível a recriação da relação com o vivido. Assim, a escrita da memória inscreve-se como constituinte da subjetividade do ser humano quando, a partir da reflexão, se torna possível a ressignificação do sujeito como participante ativo e criador da própria história. Como pontuado por Lajonquière

(1999), há necessidade de conhecer o passado para que não se morra subjetivamente.

Ao analisarmos a metáfora freudiana no texto *A Etiologia da Histeria* (1896/1996), reconhecemos os fragmentos de memória que atravessam o inconsciente.

Imaginemos que um explorador chega a uma região pouco conhecida onde seu interesse é despertado por uma extensa área de ruínas, com restos de paredes, fragmentos de colunas e lápides com inscrições meio apagadas e ilegíveis. Pode contentar-se em inspecionar o que está visível, em interrogar os habitantes que moram nas imediações - talvez uma população semibárbara - sobre o que a tradição lhes diz a respeito da história e do significado desses resíduos arqueológicos, e em anotar o que eles lhe comunicarem - e então seguir viagem. Mas pode agir de modo diferente. Pode ter levado consigo picaretas, pás e enxadas, e colocar os habitantes para trabalhar com esses instrumentos. Junto com eles, pode partir para as ruínas, remover o lixo e, começando dos resíduos visíveis, descobrir o que está enterrado. Se seu trabalho for coroado de êxito, as descobertas se explicarão por si mesmas: as paredes tombadas são parte das muralhas de um palácio ou de um depósito de tesouro; os fragmentos de colunas podem reconstituir um templo; as numerosas inscrições, que, por um lance de sorte, talvez sejam bilíngues, revelam um alfabeto e uma linguagem que, uma vez decifrados e traduzidos, fornecem informações nem mesmo sonhadas sobre os eventos do mais remoto passado em cuja homenagem os monumentos foram erigidos. Saxa loquuntur! As pedras falam! (FREUD, [1896]1996, p. 218).

Pensamos nessa metáfora freudiana como inspiradora para a analogia com a memória educativa ao encontrarmos os “restos” ou detritos que a escrita carrega e que permitem a resignificação da trajetória docente ou as transformações da profissão a partir da ressonância do que retorna e das marcas desveladas que possibilitam um novo olhar para a história subjetiva do professor.

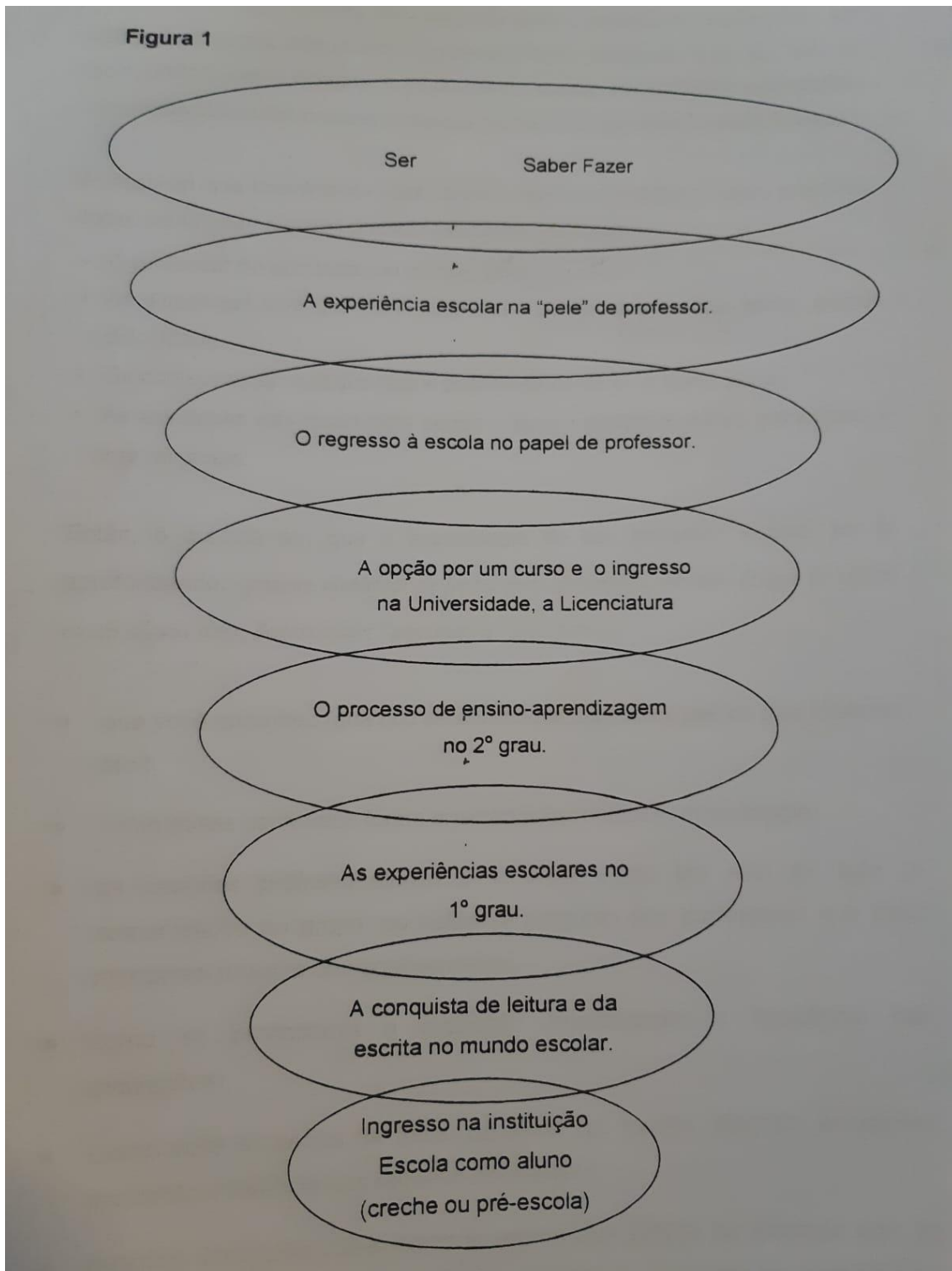
### **3.2 Primórdios da memória educativa**

O ano de 1996 marca a origem da proposta de escrita da Memória Educativa. O Projeto Orgânico de Licenciaturas para a Universidade Aberta do DF-UNAB/DF fundamentou o curso de Formação Continuada de Professores nas áreas de Ciências e Matemática Pró-Ciências- MEC/CAPES, em parceria com a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP/DF) e com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), responsável pelo projeto da Universidade Aberta de Brasília

(UNAB), que seria a primeira universidade pública de ensino aberto e a distância do País. Infelizmente, por razões políticas/econômicas, um sonho não realizado.

A escrita da memória educativa foi pensada e proposta como uma das atividades do Módulo Comum. Conforme Almeida (2012, p. 7-8), em “contraponto às concepções dicotômicas ainda dominantes no campo das ciências ‘ditas exatas’, uma ruptura traduzida, especialmente, pela produção de uma nova relação com a subjetividade do conhecimento científico”, ou seja, com a presença do sujeito, marcado pela sua subjetividade e dimensão humana.

Figura 1 - Memória Educativa no Módulo Comum



Fonte: Memória Educativa do Módulo Comum "Imersão no processo educativo das Ciências e da Matemática" (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998).



A espiral suscita pensar e rememorar as vivências do mundo escolar de forma sequencial, integrando os processos de ensino-aprendizagem de cada fase escolar em um nível crescente de complexidade (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998).

A escrita do memorial - “Memória educativa do professor ao longo de sua trajetória como aluno” foi consubstanciada como “arqueologia dos processos pedagógicos” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p.13). Tal enlaçamento inspirou-se em um novo paradigma científico emergente na área das ciências, como aponta o texto do Módulo Comum, intitulado: “*Saber é sempre saborear, revelado na íntima relação que buscamos estabelecer entre as diversas produções científicas, literárias e artísticas.*” (ALMEIDA; RODRIGUES, 1998, p. 34). A realização do projeto Pró-Ciência (1997-1998), com repercussões inegáveis no que tange à formação de professores, inspirou a pesquisa e elaboração da tese de doutoramento *Re-Significação do papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática* (ALMEIDA, 2001): “utilizou-se a memória educativa dos professores (total 279), cuja relevância e significado foram decorrentes, dentre outros aspectos, da utilização do aporte teórico psicanalítico para sua leitura e análise” (ALMEIDA, 2002, p. 2).

Introduzida na linha de pesquisa Educação e Subjetividade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UnB (2003), possibilitou avanços apropriando-se dos saberes advindos de estudos psicanalíticos no campo da educação, repercutindo na produção de dissertações de mestrado, teses de doutorado e trabalhos de conclusão de curso (TCC) ao longo do tempo.

No ano de 2006, foi criado o *Grupo de Pesquisa Memórias Vivas*, com o propósito de discussões, estudos e realização de seminários, cursos e pesquisas na interface Educação, Psicanálise e Formação de Professores com desdobramentos também em outras áreas. A partir desse grupo, foi organizada e publicada a coletânea *O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica* (2012) em 12 capítulos elaborados com as produções dos orientandos.

Com a repercussão e o reconhecimento acadêmico, em 2018 foi aprovada, nas instâncias administrativas institucionais, a disciplina: *Memória Educativa e Constituição da Subjetividade Docente*, no programa de Pós-Graduação em

Educação da FE/UnB na linha de pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS), articulando ensino, pesquisas e extensão.

### 3.3 Memória educativa como dispositivo

O memorial educativo vem sendo utilizado como importante e significativo dispositivo de pesquisa. Apesar de não possuir um estatuto conceitual psicanaliticamente falando, vem amplamente sendo aplicado. Na teoria freudiana encontramos o termo dispositivo no *Projeto para uma Psicologia Científica* (FREUD, [1895-1950]1996, grifo nosso), no qual Freud refere-se ao aparelho mental como um *dispositivo*. Lacan, na obra *Outros escritos*, (LACAN, [1972] 2003, p. 545, grifo nosso) pontua: “a questão não é a descoberta do inconsciente, que tem no simbólico sua matéria pré-formada, mas a criação do *dispositivo* pelo qual o real toca no real, ou seja, daquilo que articulei como discurso analítico”.

Em artigo publicado, Almeida e Bittencourt (2018) argumentam que a escrita da memória educativa, para além de ser instrumento ou técnica, constitui-se dispositivo, conceito utilizado pela psicanálise que, com os devidos cuidados nas migrações conceituais, é possível utilizar como leitura de uma enunciação mínima contida na memória do educador.

Para a sua escrita, é proposto aos professores (participantes da pesquisa) uma imersão na trajetória de vida como estudante até ao Ser professor. São convidados a escrever resgatando, na história, tempos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, quer sejam aspectos positivos ou negativos.

Para auxiliar e inspirá-lo, pode ser entregue ao professor um roteiro norteador/percurso sugerido (Apêndice D) para permitir uma melhor fluidez na escrita. É posto que faça um (re)olhar da sua trajetória e reorganize criticamente as representações e sentimentos que marcaram a caminhada como aluno e que, possivelmente, reverberam em sua prática docente.

Propomos como elaboração de sua memória educativa uma imersão em sua trajetória de vida como estudante, resgatando na sua história, tempos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, quer sejam de aspectos positivos ou não.

Percurso possível:

- Inicialmente percorra suas sensações, quer sejam visuais, olfativas, auditivas, táteis, afetivas e tantas outras que constituem suas experiências infantis. Registre tudo.

- Retome seu processo de escolarização, pontuando:

- o(a) professor(a) de que mais, ou menos, gostou;
- as disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve grandes dificuldades (quanto à aprendizagem);
- os conteúdos aprendidos prazerosamente ou dolorosamente;
- as atividades realizáveis com gosto e sucesso e outras de forma indesejável ou com insucesso;
- como os conteúdos foram ensinados/ aprendidos e metodologias que deixaram marcas positivas e negativas;
- as relações professor-aluno (comunicações, estilos, posturas dos/as professores/as)
- o processo avaliativo (modalidades/frequência);
- o ambiente escolar (aspectos físicos, lugares, infraestrutura pedagógica, aspectos relacionais/ intrapessoais);
- a relação família/escola/sociedade;
- como você se sentia como aluno(a).

- Presentifique sua análise, observando:

- como me percebo diante dessa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar;
- dificuldades existentes entre o que e o como me foi ensinado e os meus procedimentos e posturas atuais em sala de aula.
- razões que determinaram minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação;
- como ressignifico, hoje, os papéis do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) a partir das minhas experiências escolares anteriores? Como a formação do PNAIC repercutiu em sua prática docente?

Escreva sem limites de espaço para o seu registro. Pode-se incluir imagens (desenhos, filmes e fotos) de sua trajetória que o auxiliem a revivê-la. Uma boa viagem através dos caminhos mnemônicos da sua historicidade.

Para facilitar sua escrita, apresentamos um diagrama que poderá ajudá-lo(a) a situar-se no curso de sua trajetória de aluno a professor, ao longo do ciclo vital.

Trata-se de uma espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-aprendizagem. Essa espiral reflete uma dinâmica sequencial integrativa: os processos de ensino-aprendizagem ocorrentes em cada fase são incorporados às vivências dos estágios seguintes, num nível crescente de complexidade.

Vale ressaltar que foi feita uma adaptação em decorrência dos objetivos da pesquisa e, por isso, a espiral incluiu a memória mais recente quanto ao Ser/Saber, Fazer-Formação do PNAIC, como apresentado na elaboração dos resultados da tese.

### **3.4 Memória educativa e psicanálise: laços**

Desde as primeiras publicações de Freud, seus trabalhos com Breuer encaminham a concepção de que as histéricas padeciam de reminiscências, em outras palavras, “não existe psíquico sem memória”, conforme assinala:

Ora, permitam-nos chamar de “consciente” a concepção que está presente em nossa consciência e da qual nos damos conta, e que este seja o único significado do termo “consciente”. Quanto às concepções latentes, se temos qualquer razão para supor que elas existam na mente - como tínhamos, no caso da *memória* - que elas sejam designadas pelo termo “inconsciente”. (FREUD, [1911-1913]1996, p. 279, grifo nosso).

Nesse sentido, ao escrever *O interesse da psicanálise de um ponto de vista de desenvolvimento* (1913-1914), Freud nos permite pensar que a infância insiste na memória educativa com possíveis repercussões no Ser professor.

A psicanálise foi obrigada a atribuir a origem da vida mental dos adultos à vida das crianças e teve de levar a sério o velho ditado que diz que a criança é o pai do homem. Delineou a continuidade entre a mente infantil e a mente adulta e observou também as transformações e os remanejamentos que ocorrem no processo. Na maioria de nós existe, em nossas lembranças, uma lacuna que abrange os primeiros anos da infância dos quais apenas algumas recordações

fragmentárias sobrevivem. Pode-se dizer que a psicanálise preencheu essa lacuna e aboliu a amnésia infantil do homem. (FREUD, [1913-1914]1996, p. 185).

Considerar que “Nossa amnésia infantil prova que nos tornamos estranhos à nossa infância” (FREUD, [1913-1914]1996, p. 190), inspira-nos a pensar em uma possível torção do professor ao escrever seu percurso escolar, no qual percebe-se como aluno estabelecendo conexão do Ser professor e a transmissão do saber.

Em outras palavras, Rosado (2021, p. 86) lembra que “É na tradição que o professor do mestre se pronuncia, uma vez que, por ter sido aluno, agora se reconhece mestre.” Ou seja, em possível consonância com o que ressoa da escrita da memória educativa, “guarda consigo a capacidade de resgatar o tempo-história como inscrito nas entranhas do atual ainda que haja diferenciação entre o vivido e aquilo que se inscreve no psiquismo, entre a infância e sua interiorização” (ALMEIDA, 2004, p. 2).

De acordo com Bittencourt *et al.* (2021, p. 8), “[...] a memória educativa, fundamentada na interface psicanálise e educação, vem sendo utilizada para investigações no campo da Educação no âmbito da Universidade de Brasília”. Tais trabalhos referendam a ascendência de pesquisas com repercussões na ação docente, assim, pretende-se reconhecer “[...] os sentidos subjetivos (des)velados no percurso das produções acadêmicas, os saberes e as práticas dos pesquisadores, a partir da experiência de pesquisa com o dispositivo da memória educativa”.

Almeida e Bittencourt sinalizam:

Muitos trabalhos e/ou publicações acadêmicas utilizando a memória educativa como dispositivo indicam que na prática docente estão inscritas “marcas mnêmicas” que permeiam a subjetividade e identidade docente em todos os âmbitos de ensino, com possíveis repercussões em sala de aula. (ALMEIDA; BITTENCOURT, 2018, p. 1).

Blanchard-Laville, em seu relato, contempla o que articula de significativo na escrita da memória, perpassando pela constituição docente.

Escrevo hoje este relato de meu percurso, num efeito de ao-depois-ao-depois no sentido freudiano. Isto é, observando meu trajeto passado à luz do presente. O presente, advindo sem cessar, nos obriga constantemente a refazer esse sentido para agir de modo que

a história passada seja integrável à história em vir-a-ser. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 39).

Vale sublinhar que o “ao-depois”, na leitura freudiana, possibilita rever os elementos do passado permitindo reorganizar, reinscrever, remanejar a ponto de mudar a concepção de tempo, no sentido literal. Importante reconhecer o inconsciente freudiano como determinante para uma nova concepção de tempo.

Retomando a Carta 52 de Freud endereçada a Fliess,

o que há de essencialmente novo a respeito de minha teoria é a tese de que a memória não se faz presente de uma só vez, mas se desdobra em vários tempos; que ela é registrada em diferentes espécies de indicações. (FREUD, [1886-1889]1996, p. 281).

Mesmo que para a escrita da memória educativa seja apresentada a espiral norteadora, os fatos são memorados em uma ordem não necessariamente cronológica, pois as marcas constituídas trazem o passado resgatado pelo momento presente em associações.

Ao escrever a memória educativa em dois momentos da minha vida, me compreendo envolta por tempos diferentes. Percebo a educadora antes e depois dos filhos, a experiência, os sofrimentos no ambiente escolar, as conquistas e posição diante de todas as “(real)idades” vividas. A trajetória em vários níveis de escolaridade permitiu-me vislumbrar o Ser professora do infantil ao nível superior e me perceber orientadora educacional desde a educação infantil até o ensino médio. A instituição escola é um espaço-tempo promissor às memórias. Muitas vivências ressignificadas na constituição pessoal/profissional.

Nos seus escritos, Almeida e Bareicha (2015) apontam que as produções são sempre singulares porque trazem a marca da incompletude, da impossibilidade de delimitar o que é da ordem do consciente e/ou do inconsciente. Devemos reconhecer que sempre vamos deparar com buracos, lapsos ou esquecimentos que teimam em aparecer, pois a escrita transporta detritos que atravessam a narrativa.

Nesse sentido, permite-nos pensar na temporalidade como uma dimensão constitutiva da experiência humana. O homem experimenta sua existência no sentimento de uma unidade e de uma identidade mantidas através do tempo. Não

temos relação direta, transparente, com o vivido e com o desenrolar de nossas vidas, essa relação é mediatizada pela linguagem e por formas simbólicas.

### **3.5 Memória educativa: aproximações possíveis**

No artigo *Escrita de si: narrativas, constituição subjetiva e ação docente*, Squarisi, Almeida e Bittencourt (2020) inspiram-nos a pensar na abrangência das narrativas escritas, em especial, aproximações à abordagem biográfica: memória educativa, autobiografia, histórias de vida e memorial acadêmico, reconhecidas produtoras de sentidos e significados com possíveis implicações subjetivas.

Souza (2006) ressalta que do início dos anos 1990 até os dias atuais muitas pesquisas publicadas sobre a formação de professores discorrem e apresentam as histórias de vida, a memória, as representações sobre a profissão, os ciclos de vida, o trabalho com autobiografia ou narrativas de professores em exercício, no início ou final de carreira. Essa concepção valoriza a experiência do sujeito criando oportunidade de sentir-se parte do processo de sua constituição.

A pertinente reflexão de Nóvoa (1992) no que concerne à temática formação apresenta a vida dos professores como ponto primordial, indicando que:

a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. (NÓVOA, 1992, p. 15).

No Caderno de Apresentação do PNAIC - Educação Infantil (Coleção Leitura e Escrita na educação infantil), foi proposto ao(a) professor(a) que realizasse um exercício de (re)pensar e elaborar a díade docência e formação, apresentando as relações entre docência e educação infantil a partir da linguagem e cultura, por meio do dispositivo escrita da memória educativa.

Na página 22 do caderno é apresentado o convite à escrita: “Seria bastante oportuno pensar como se articula a história da constituição do magistério com a sua história pessoal. Como e por que você se tornou professora?” (BRASIL, 2016b, p. 22).

Com a formação do PNAIC de educação infantil ofertada na modalidade a distância, a atividade reflexão e ação – escrita da memória – foi submetida e realizada pelos cursistas por meio da plataforma Moodle do curso. Infelizmente, não temos mais acesso à página do MEC com a plataforma do curso PNAIC – educação infantil para apropriação das instruções da atividade.

No contexto da atividade enquanto ação reflexiva da formação, é posto que há uma concepção acerca da carreira docente que procura ressaltar que os professores se tornam os professores que são porque retraduzem para si, a partir das suas características pessoais, os conhecimentos teóricos, as interações que vivenciam dentro e fora da escola, as observações que fazem de outras práticas docentes antes de se tornarem professores e no próprio contexto em que atuam. De acordo com essa perspectiva, os profissionais criam, a partir de sua experiência, soluções para os problemas que eles próprios definiram como sendo relevantes. Ou seja, os professores constroem saberes, constroem conhecimentos, e não apenas se utilizam dos conhecimentos produzidos nas instâncias de formação docente. A partir dessa concepção, contrapõe-se a ideia do professor como um técnico e concebe-se esse profissional como alguém capaz de participar ativamente da construção da sua profissão (BRASIL, 2016b).

Com a adequação do curso para o Ambiente Virtual, criou-se a possibilidade de que, na escrita da memória, os professores elaborassem suas ações de modo reflexivo contemplando a sua infância e história pessoal enquanto professor, enunciando o ambiente escolar, familiar e o contexto social, comparecendo assim os processos identificatórios.

Desse modo, quando se propõe a “compreender e pensar a formação do professor a partir do uso de dispositivos narrativos, admitimos que o professor traz nos escritos marcas de linguagem que produzem efeitos de sentidos como um furo” (SQUARISI; ALMEIDA; BITTENCOURT, 2020, p. 210), concebendo esse furo no sentido de um impossível, algo que insiste em comparecer.

Recorremos a Paul Ricoeur (1988), filósofo francês (1913-2005), um dos principais pensadores do pós-guerra. Sua leitura sobre o tempo e a narração, reflexão sobre a memória, a história e o esquecimento tornam-se presentes por meio da sua reflexão original. Ele mostra que a historicidade e a narratividade possuem uma



relação simbiótica, e a história como um discurso de bases narrativas, pois fundamenta-se num enredo que é traçado e até determinado pelo historiador. A escrita é muito mais do que uma mera fixação material.

Nesse sentido, não há experiência humana que já não seja mediatizada por sistemas simbólicos e, dentre estes, pelas narrativas. “Não temos acesso aos dramas temporais da existência fora das histórias contadas, a seu respeito, por outros ou por nós mesmos” (RICOEUR, 1983, p.113). Ainda mais, “pelo fato do indivíduo estar submetido a múltiplas influências e a exigências conflituosas para as quais ele procura elaborar respostas, estratégias e projetos”. (GAULEJAC, 2001, p. 42).

Após a publicação de Gaston Pineau e Jean Louis le Grand, “Les Histoires de Vie” da série Que sais- je? (1996), compreende-se ser a história de vida tal como a memória educativa, trabalhada como pesquisa e construção de sentido a partir de fatos temporais pessoais: “o território das escritas do eu” alargando as bordas e exprimindo a vida através de biografia, autobiografia e memória. Para além das definições literárias, psicológicas, históricas ou disciplinares, a história de vida e/ou memória educativa pode ser abordada como prática “autopoietica” do grego autopoiese - autos (por si próprio) poiesis (criação, produção).

Conforme sustenta Carreteiro (2017, p. 434), “O termo história de vida merece ser discutido”. Para tanto, sinaliza que:

A história de vida não é um recontar monocórdico, enfatizando sempre da mesma maneira algo ocorrido em determinado tempo; ao contrário, a narração é sempre dinâmica, podendo assumir diferentes modulações e interpretações. As formas de narrar, interpretar, compreender fatos, intercalar ou esquecer eventos são fruto do atravessamento de muitas variáveis. Podem-se elencar algumas, mas sempre existirão outras que escaparão. Entre um fato sucedido e o tempo da narração, há o advento de uma série de acontecimentos que influem na reconstrução dos significados que lhe são atribuídos e, logo, na forma da narratividade. (CARRETEIRO, 2017, p. 433).

Sendo assim, subscreve-se a proposta da autora para discussão acerca do termo história de vida, haja vista sua dimensão e possibilidade enquanto metodologia/dispositivo de pesquisa.

A vida em si não é uma história, ela é uma sucessão de eventos. É o olhar retrospectivo que lhe atribui sentido e traça paralelo entre fatos, dimensões, afetos e circunstâncias. A capacidade narrativa é uma

função humana, ela é fruto do trabalho psíquico do sujeito. (CARRETEIRO, 2017, p. 434).

A narrativa faz parte da vida humana, vivemos contando nossa vida para os outros e para nós mesmos, e assim, formamos a sociedade dos homens entrelaçada com a história. Tal enlace ecoa nos escritos de Pineau e Le Grand (1996), transportando as práticas da história de vida como fronteiras do público e do privado, do invisível e do visível, do existencial e do profissional. Afinal, a pesquisa e a construção de sentido remetem a fatos temporais.

Assim, reconhecemos que a escrita da memória educativa como dispositivo de pesquisa, nesta tese, insere-se como significativo arcabouço para a construção de dados e análise com possíveis repercussões tanto para os pesquisadores quanto para os participantes da pesquisa.

## CAPÍTULO 4      TECENDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

*“Existem momentos na vida onde a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”*  
*Michel Foucault (1984)*

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa na abordagem qualitativa com a subvenção teórica dos estudos psicanalíticos no campo da educação e são descritos os procedimentos metodológicos utilizados em diversas etapas deste estudo.

### 4.1 Pressupostos epistemológicos e metodológicos

A pesquisa de cunho qualitativo, para Creswell (2010), é amparada pelo paradigma interpretativo, contextual ou naturalístico. Essa vertente argumenta sobre a importância de compreender o significado da experiência, das ações e dos eventos por meio da interpretação e do olhar. É um meio de explorar e de entender o significado que os indivíduos ou o grupo atribuem a um problema social ou humano.

A psicanálise representa importante aporte desses saberes sobre o homem, constituindo-se, assim, instrumento teórico que não é possível ignorar no processo de transformação paradigmática. Conforme ressalta Plastino (2001), ao afirmar a existência da realidade psíquica e seu caráter genuinamente inconsciente, Freud subverteu as concepções centrais elaboradas pelo paradigma da modernidade sobre o homem, o conhecimento e o ser. Assim, não é só nova concepção antropológica que emerge do saber produzido pela psicanálise, mas também nova perspectiva ontológica e epistemológica.

De acordo com Maia (2018, p. 11), a psicanálise “conta com a ciência”, “faz ‘semblant’ de ciência”, mas, no encontro renovado da exigência pulsional, subverte a ciência ali onde “a paixão do saber cede lugar à construção singular da fantasia”. Lajonquière (1994), em seu texto “Epistemologia e psicanálise: o estatuto do sujeito”, analisa o fazer científico no campo psicanalítico:

É a consolidação do fazer científico nestes termos que Lacan considera como o correlato do cogito cartesiano. Em outras palavras:

para Lacan, o sujeito - na sua dimensão estrutural - que está no cerne do passo inaugural de Descartes é o mesmíssimo sujeito da ciência, isto é, o agente dos discursos científicos. Esse, por sua vez, é o sujeito do qual se trata na psicanálise, e assim se fecha o raciocínio que o leva a afirmar que o campo freudiano só poderia se articular no contexto do pensar moderno. (LAJONQUIÈRE, 1994, p. 60).

Dialogando com Diniz (2018) no que concerne à pesquisa, ao método, à subjetividade, à relação com o saber e a psicanálise, deparamo-nos com a questão: como traduzir, em um método, os elementos que escapam à consciência?

A psicanálise, considerando sua epistemologia e seu método, possibilita operar com elementos inconscientes também no campo da pesquisa e no campo do ensino e da aprendizagem, permitindo construir um conhecimento que considere os elementos inconscientes que o atravessam. [...] É a démarche clínica que permite considerar que o imaginário, a intuição, o trabalho inconsciente, a atividade de posicionamento e elaboração de sentido estão presentes nas pesquisas acadêmicas e nos processos de ensino e aprendizagem. [...]. (DINIZ, 2018, p. 115).

De outro modo, Lacan ([1966]1998, p. 890), ao comentar sobre a psicanálise e a ciência, pontua que a causa material é, apropriadamente, a forma de incidência do significante, sendo que, “pela psicanálise, o significante se define como agindo, antes de tudo, como separado de sua significação.” E, assim, ressalta:

Decerto me será preciso indicar que a incidência da verdade como causa na ciência deve ser reconhecida sob o aspecto da causa formal. Isso, porém, será para esclarecer que a psicanálise, ao contrário, acentua seu aspecto de causa material. Assim se deve qualificar sua originalidade na ciência. (LACAN, [1966]1998, p. 890).

O foco da nossa tese perpassa pelo mal-estar do professor alfabetizador e as questões que envolvem a formação docente. Para tanto, utilizamos a possibilidade de diálogo e contribuição da psicanálise no campo da educação, suscitando a reflexão, favorecendo (re)pensar discursos dominantes com a ética de um saber não todo em si mesmo. Assim, a constituição do sujeito, a subjetividade, a dimensão política como papel social da práxis educativa permeou a trajetória da análise.

Em busca de um caminho a trilhar com vistas aos objetivos da pesquisa, apresentamos o método, não em busca de uma solução, mas de possibilidades de um novo olhar, de novo saber passível de novas interrogações.

## 4.2 Método

Etimologicamente, a palavra “método” vem do grego *methodos*, cujo significado é “caminho ou via para a realização de algo”. Ao longo da história, o método, em suas várias designações, sempre teve a função de moderador do pensamento e das ações, de apreciar as ideias e teorias, guiando o trabalho empírico-intelectual e avaliando os resultados-impactos da pesquisa.

Caminho que o interesse humano percorre, investigando, pesquisando, explorando, cotejando e refletindo, de modo sistemático, para atingir o conhecimento. Método é o conjunto de procedimentos teóricos que ordenam o pensamento, estabelecem o objetivo do trabalho a ser executado e inspiram ânimo ao pesquisador (ALMEIDA, 2006).

Optamos pela pesquisa qualitativa tendo em vista o contexto da pesquisa como dimensão social abrangente. Como nos aponta Creswell (2010), na pesquisa qualitativa, as estratégias escolhidas são decisivas e de grande influência nos procedimentos e nos resultados.

Tendo em vista o objeto de pesquisa que perpassa pela formação continuada de professores alfabetizadores inscritos no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implicando, portanto, a realidade dos sujeitos envolvidos, partimos da premissa de Rosa (2004) quando afirma que:

[...] a psicanálise extramuros ou em extensão diz respeito a uma abordagem - por via da ética e das concepções da psicanálise - de problemáticas que envolvem uma prática psicanalítica que aborda o sujeito enredado nos fenômenos sociais e políticos, e não estritamente ligado à situação do tratamento psicanalítico. (ROSA, 2004, p. 331).

As etapas do percurso estão interligadas com início na fase exploratória até chegar à análise dos dados construídos com a viabilidade de análise na qual não é perdida a dimensão do sujeito.

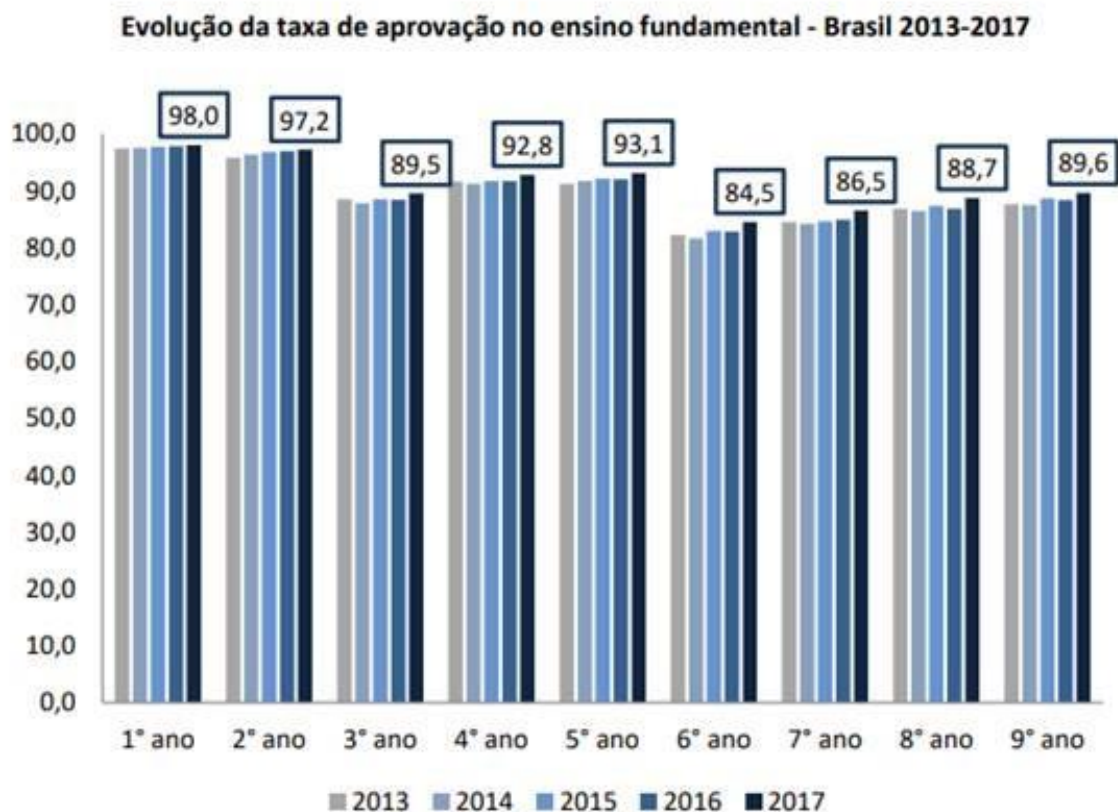
## 4.3 Cenário sociopolítico da pesquisa

A alfabetização é uma das mais importantes fases do processo de educação escolar, por ser o primeiro encontro institucional das crianças com o universo letrado. Em 2012, o projeto PNAIC foi apresentado, como política de fomento à alfabetização,

visando criar mecanismos para assegurar que os alunos fossem alfabetizados até os 8 anos de idade, reforçando os objetivos da Meta 5 do Programa Nacional de Educação (PNE): “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014a).

Dados do Censo Escolar 2018 revelam que um dos aspectos que têm impacto na distribuição e no contingente de alunos na educação básica é o comportamento dos indicadores de rendimento escolar. No ensino fundamental, há diferenças expressivas entre as taxas de aprovação por série. Apesar de superiores nos anos iniciais, preocupa a baixa aprovação no 3º ano, etapa típica de um aluno de 8 anos de idade e no final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2019a).

Figura 2 - Evolução da taxa de aprovação no ensino fundamental- Brasil 2013-2017



Fonte: Inep/Censo Escolar 2018.

A partir desse cenário que envolve a alfabetização, inscrita em uma política pública de formação continuada de professores em conjuntura nacional, nossos olhares se voltaram para o mal-estar dos professores alfabetizadores.

### **4.3.1 Delimitando o cenário da pesquisa**

Conforme apresentado, o PNAIC foi reconhecido como importante política educacional em nível nacional com grande adesão e participação das escolas, mobilizando professores alfabetizadores. Embora o programa tenha abarcado várias regiões do País, optamos por escolher uma escola da rede pública do Distrito Federal, localizada na Ceilândia, que aderiu ao programa do PNAIC desde a primeira formação em 2013, contemplando grande número de professores alfabetizadores participantes, além de ser uma escola que possui todos os ciclos dedicados à alfabetização.

Além das professoras da Escola Classe de Ceilândia, foram escolhidos participantes de diversos segmentos envolvendo o PNAIC, todos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da pré-escola.

No Distrito Federal, as etapas da educação básica da rede pública organizam-se em Centros de educação infantil (Pré-Escolas - 1º ciclo); Escolas Classe (anos iniciais do ensino fundamental - 2º ciclo); Centros de ensino fundamental (anos finais do ensino fundamental - 3º ciclo); Centros Educacionais (anos finais, ensino médio) e Centros de ensino médio (ensino médio - semestralidade).

O primeiro contato na escola foi realizado por intermédio da professora da sala de recursos, que agendou reunião com as docentes que aceitaram participar da pesquisa. No dia 21 de novembro de 2019, aconteceram a visita e o encontro com cinco (5) professoras. Após esse momento, duas (2) professoras e um (1) professor do turno contrário manifestaram interesse em participar, totalizando oito (8) professores.

Devido ao contexto pandêmico, reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, intercorrências pessoais e/ou institucionais foram determinantes de desistências, permanecendo, como participantes da pesquisa, três (3) professoras da Escola Classe de Ceilândia e seis (6) professores de outras Regionais de Ensino do Distrito Federal.

## **4.4 Local de pesquisa**

A Escola Classe de Ceilândia, inaugurada em 1978, está localizada em zona urbana, recebe as crianças da própria comunidade, estudantes provenientes da

expansão do Setor “O”, do condomínio Sol Nascente, bem como alunos advindos de Águas Lindas de Goiás. É mantida pelo Governo do Distrito Federal e administrada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Atualmente, a instituição de ensino atende alunos da educação infantil e dos Anos Iniciais do ensino fundamental de Nove Anos, com turmas regulares, classes comuns inclusivas, integrações inversas e classe especial, viabilizando a inclusão em conformidade com a LDB e com as diretrizes da (SEEDF).

#### **4.5 Participantes da pesquisa**

Considerando a trajetória do PNAIC e sua configuração, optamos pela escolha de professores que participaram da formação e/ou da implementação do programa. Os professores foram convidados a participar da pesquisa de forma voluntária. O aceite formal foi oficializado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cujo modelo encontra-se no (Apêndice A).

Os participantes da pesquisa, foram nove (9) professores no total: três (3) professoras da Escola Classe de Ceilândia e seis (6) de Regionais de Ensino indicados pela SEEDF, sendo um (1) professor participante da implementação do PNAIC, coordenador nacional e orientador de estudos; quatro (4) professoras formadoras/tutoras e uma (1) professora pesquisadora alfabetizadora autora da dissertação de mestrado sobre os Programas Alfa e Beto; e PNAIC (2020).

Na intenção de preservar a identidade dos participantes, os professores escolheram nome fictício inserido na escrita da memória educativa, inclusive esclarecendo o porquê da escolha e o significado do codinome. Esse cuidado ético está de acordo com as orientações da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 510/2016, articulado com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Os dados dos participantes de pesquisa incluem: idade, formação, tempo de atuação na carreira magistério, tempo de atuação em turmas de alfabetização, tempo de SEEDF, curso na área de alfabetização (PNAIC) e ano de realização.



#### **4.5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa**

Apresentamos, a seguir, os codinomes escolhidos pelos participantes, permeados de significados, lembranças e suas formações.

**Ameler** - em alusão a “A menina que aprendeu a ler”. Formação: magistério, pedagogia, especialização em formação de professores das séries iniciais, mestrado em educação.

**Aurora** - por significar “aquela que rompe com a escuridão”. Formação: magistério, pedagogia, especialização em psicopedagogia.

**Gabriela** – por representar força e energia. Formação: magistério, pedagogia, especialização em educação infantil e superior escolar.

**Gracinha** - um apelido carinhoso que faz parte de sua identidade. Formação: pedagogia, especialização em psicopedagogia, mestrado em educação.

**Giovanna** - em homenagem à filha pedagoga. Formação: magistério, letras, mestrado em educação, doutorado em curso.

**Isadora** - por significar fertilidade, que as ações sejam férteis. Formação: pedagogia e especialização em psicopedagogia.

**Maria** – por inspiração na avó materna. Mulher guerreira, que batalhou muito pela educação e criação dos seus filhos. Formação: pedagogia e especialização em psicopedagogia.

**Regina Lúcia** - nome da professora de estágio do curso de magistério, incentivava a questionar, pesquisar e estudar. Formação: magistério, pedagogia, especialização em sociologia da educação e psicopedagogia, mestrado em educação, doutorado em curso.

**Ulib** - codinome por designar Bilu ao contrário. Apelido de criança, por conta de uma música. Formação: magistério, pedagogia, mestrado em educação, doutorado em curso.

Figura 3 - Professores alfabetizadores que estiveram presentes nas ações do PNAIC



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 1 - Dados sociodemográficos dos participantes

Codinome	Idade	Anos magistério	Tempo de atuação em turmas de alfabetização	Tempo de Secretaria de Estado de Educação do DF	Cargo atual	Ano PNAIC
<b>Ameler</b>	47	27	6	27	Readaptada para a biblioteca	Formadora 2013
<b>Aurora</b>	49	30	23	30	Professora do terceiro ano	2014 e 2015
<b>Gabriela</b>	44	15	5	8	Professora da sala de recursos de altas habilidades	Tutora à distância 2018
<b>Giovanna</b>	43	19	10	24	Afastada para estudos	Tutora à distância 2018
<b>Gracinha</b>	38	15	8	13	Coordenadora intermediária	2013, 2014, 2015
<b>Isadora</b>	45	11	5	11	Professora do primeiro ano	2013 e 2014
<b>Maria</b>	45	20	7	20	Professora	2015
<b>Regina Lúcia</b>	43	26	12	26	Professora	Formadora 2013 e

						Tutora à distância 2018
<b>Ulib</b>	47	25	10	24	Afastado para estudos	Coordenador Nacional e Orientador de estudos 2013 e 2016

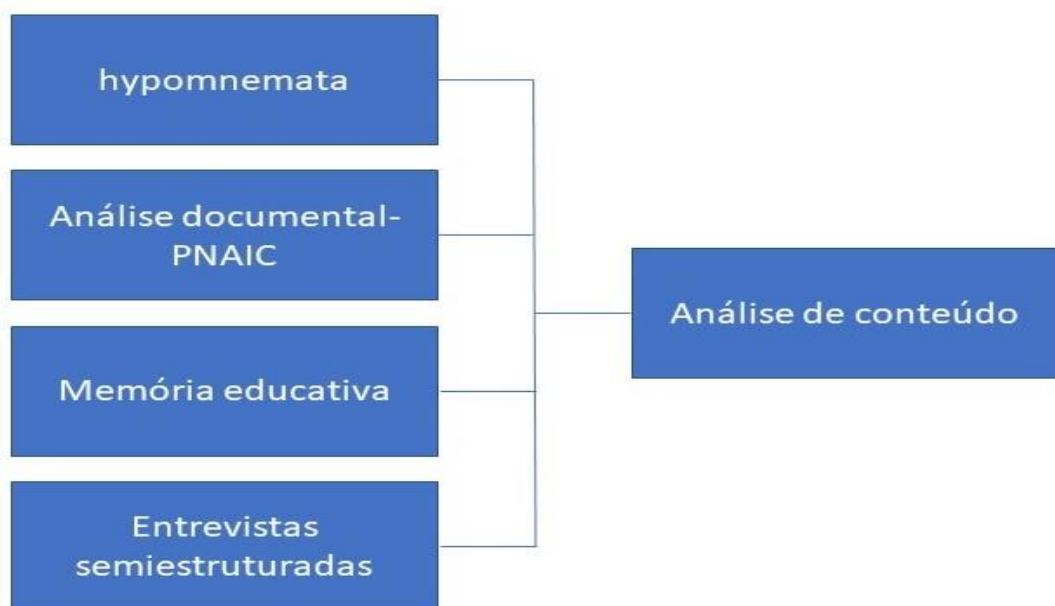
Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

#### 4.6 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa foram delineados com a finalidade de alcançar os objetivos propostos. Para o registro, utilizamos *hypomnemata*, dispositivo de registro estabelecido por Foucault (2009), análise documental do PNAIC (Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012), escrita da memória educativa e entrevistas semiestruturadas.

Foi estabelecido o organograma, apresentado na figura que se segue, com a sequência do percurso metodológico, de maneira a facilitar o desenvolvimento da pesquisa articulando os instrumentos/dispositivos.

Figura 4 - Organograma do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Durante o primeiro encontro com os professores participantes, foi apresentada a pesquisa e entregue um *kit* (pasta contendo uma carta aos participantes da pesquisa, o roteiro e a espiral do dispositivo da memória educativa e TCLE para ciência). Após o aceite iniciou-se o acompanhamento da escrita da memória educativa que ocorreu nas férias escolares. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao iniciar a pesquisa.

Em virtude da pandemia da Covid-19 e do Decreto nº 40.778, de 16 de março de 2020, emanado do governador do Distrito Federal, as aulas foram suspensas na rede de ensino pública do Distrito Federal, adequando-se para o ensino remoto, pela Plataforma Escola em Casa. Tendo em vista, o agravamento da pandemia, a pesquisa foi realizada de maneira virtual junto aos participantes.

#### **4.6.1 *Hypomnemata***

Não haverá que considerar esses *hypomnemata* como um simples suporte de memória, que poderia consultar a cada tanto, caso se apresentasse a ocasião. Eles estão destinados a substituir a recordação eventualmente débil. Eles constituem, antes, um material e um quadro para os exercícios a realizar frequentemente: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros. (FOUCAULT, 2009, p. 221).

O *hypomnemata* é um dispositivo instituído por Foucault - intitulado livro da vida, guia de conduta, para o registro de todas as percepções, lembranças, conversas, troca de ideias e leituras de diversas fontes sobre a temática da pesquisa.

Por se configurar como um gênero literário antigo, o termo origina-se do grego *HypoeMneme*, que significa memória comemorativa, fazendo parte da escrita antiga e cadernos-registros e sendo como um memorial e guia do modo de vida pessoal. Nele podem constar citações, parte de obras, reflexões, aforismos e pensamentos que vieram à mente.

Foucault inspirou-se nos escritos do filósofo Sêneca para compor sua obra, concebendo o *hypomnemata* e a escrita de si. Desta forma, o referido autor elucida que:

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo”. E é preciso compreender esse corpo não como um corpo de doutrina, mas sim – segundo a metáfora da digestão, tão frequente evocada – como o próprio corpo daquele que, transcrevendo suas

leituras, delas se apropriou e fez sua a verdade delas: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida em forças ou em sangue. (FOUCAULT, 2004, p. 63).

Segundo Foucault (2009), a escrita dos *hypomnemata* parte de três princípios essenciais:

- não é possível tirar tudo do fundo de si próprio, a prática de si implica leitura, nem se aventurar sozinho só com os princípios da razão importantes à conduta, o auxílio dos outros é fundamental até como guia e exemplo;
- a escrita dos *hypomnemata* é também uma prática regrada e voluntária da disparidade;
- o escritor deve estabelecer-se, não na arte de compor um conjunto, mas como resultado dos *hypomnemata*, da sua constituição, no gesto de escrita e da sua consulta e respectivas leituras e releituras.

Segundo Lago (2017, p. 75), o dispositivo *hypomnemata* configura-se na memória material do que é lido, escutado e pensado na sustentação da ação de ler, reler e refletir sozinho e/ou com os outros. “Na intenção de se ter ‘a mão’, de poder utilizá-los quando necessário, tratando-se de um equipamento de discursos - para além, um veículo da subjetivação do discurso.”

O fato de estar “à mão”, configura excelente dispositivo de registro, proporcionando reflexões, servindo de base para a escrita, sendo assim de grande valia para as vicissitudes da tese, consubstanciando um tesouro de memórias. Várias associações vão se constituindo, como pensamos a história da tese ser a história do sujeito. Bastos (2017) reitera que o *hypomnemata* pode ser pensado como uma ferramenta para as mais variadas circunstâncias.

Pode-se pensar a escrita de si via *hypomnemata* como a produção de uma existência bela. Não obstante, Leopoldo (2020) adverte que deveríamos lembrar que os *hypomnemata* são uma espécie de aparato tecnológico para o processo de subjetivação. Neste sentido não é estranho que Foucault afirme numa entrevista que “os *hypomnemata* foram uma espécie de ruptura tanto quanto a introdução de um ‘computador’ na vida privada dos indivíduos” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 253). Neste aparelho tecnológico chamado cadernos de vida o que se continha era,

sobretudo, os discursos verdadeiros. Esta superfície de memória serviria como uma espécie de implante a ser colocado no corpo, assim: subjetivado.

Considerando a importância da escrita - registro, Foucault (2009) propõe uma reflexão.

Parece não haver dúvida que, entre todas as formas que tomou este adestramento (o que comportava abstinência, memorizações, exames de consciência, meditações, silêncio e escuta do outro), a escrita – o fato de se escrever para si e para outrem – só tardiamente tenha começado a desempenhar um papel considerável. Em todo o caso, os textos da época imperial que se referem às práticas de si concedem uma grande parte à escrita. É preciso ler, dizia Sêneca, mas escrever também. É Epicteto, que, todavia, não ministrou senão um ensino oral insiste repetidas vezes no papel da escrita como exercício pessoal: deve-se “meditar” (*meletan*), escrever (*graphein*), treinar; possa a morte arrebatá-lo enquanto penso, escrevo, leio. (FOUCAULT, 2009, p. 133).

O exercício da escrita coletora por meio do *hypomnemata* conduziu a pesquisa, sendo um companheiro em tempos de pandemia e isolamento social. Notícias as mais diversas, reflexões, sonhos, pensamentos e diálogos fizeram parte de todos os momentos. Várias percepções foram registradas, incluindo os ditos e não ditos dos sujeitos, presentificando a realidade que insiste em se repetir. A consulta, em vários momentos da escrita, serviu de enunciação em busca de uma tese “justa, correta, uma verdadeira tese” como nos instiga Lajonquière (2019a, p.13), visto que “uma tese que se preze é uma afirmação mais ou menos singular no interior de um debate relativo à certa problemática ou temática de pesquisa consolidada num campo intelectual determinado.”

O *hypomnemata* presentificou-se ao recordar momentos da formação do PNAIC do qual os autores da tese participaram como formadores, palestrantes e implicados pela temática em questão, rememorando escritos, lembranças e acontecimentos.

A partir de nosso caderno de notas (*hypomnemata*), percebemos a escrita como uma forma de subjetivação, pois ao escutar o outro, escutamos a nós mesmos, dando mais sentido ao que já tinha sentido, surpreendendo no que insiste e, ao mesmo tempo, tornando-se contemporâneo, além de ser um grande companheiro de caminhada da escrita da tese.

#### **4.6.2 *Análise documental (PNAIC)***

Na década de 1990, discursos entusiasmados focando a modernização, a justiça social, a educação inclusiva, ocorreram no âmbito educacional com ênfase na alfabetização como mecanismo essencial para o desenvolvimento dos países.

No Brasil, infelizmente temos vivenciado a dura realidade de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas. Com a implementação do PNAIC visando garantir o direito à alfabetização até o 3º ano do ciclo de alfabetização, fez-se necessário o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores, tendo como eixo principal a formação continuada.

O programa de formação continuada do PNAIC é o pano de fundo da pesquisa, o contexto, a paisagem do quadro, cheio de formas em perspectivas, com vários pontos de fuga. Para a apresentação do PNAIC no capítulo 1 da tese, foi importante a análise documental de marcos regulatórios, manual do pacto, cadernos de formação/apresentação, portarias de instituição do pacto e a que define a concessão de bolsas de estudo e pesquisa, medida provisória e tantos outros documentos. E, como toda política, estamos falando de uma proposta de práticas que precisam ser implementadas em toda criação, ou ressignificação, de si, do outro, do trabalho e dos processos pedagógicos.

#### **4.6.3 *Memória educativa***

Pela perspectiva metodológica da pesquisa, a memória educativa permeia o sentido de ser professor alfabetizador, fenômeno subjetivo acessado pelo dispositivo, além da sua tarefa de alfabetizar crianças e conduzir a escolarização delas, fenômeno sociopolítico bem complexo.

A memória educativa dos professores é dispositivo de pesquisa, priorizando as formas como eles subjetivam o ser professor alfabetizador no próprio lócus de trabalho e todas as contradições, paradoxos, ambiguidades, conflitos e desafios que esse lugar ocupa.

A escrita possibilitou rememorar momentos marcantes que constituem o ser professor alfabetizador em sua trajetória, (re)pensando a sua práxis e todo o processo de formação permeado por sua história pessoal e escolar.

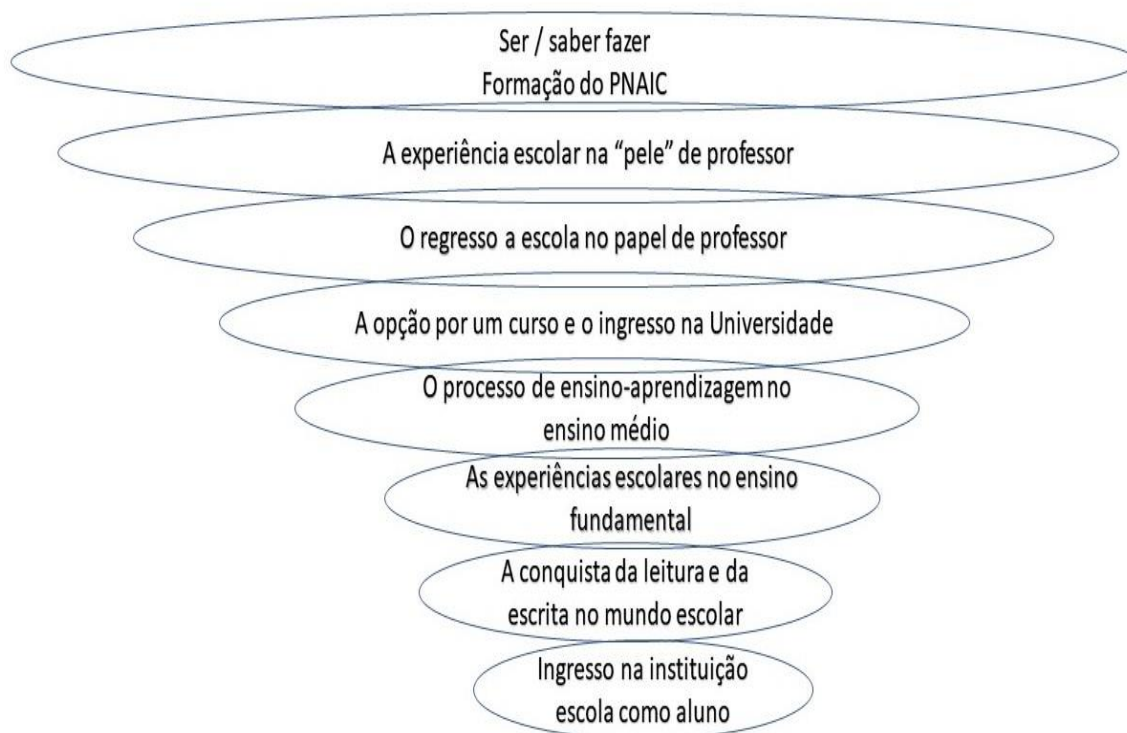
Neste sentido, como as autoras pontuam:

Importante reconhecer que este campo da psicanálise, articulada à educação, é utilizado nos cursos de formação de professores e emerge como um caminho para que, dentre outras possibilidades, os sujeitos possam repensar as vivências, as práticas e as relações sociais experienciadas desde seus primeiros anos de escolarização até sua prática pedagógica atual. (BITTENCOURT *et al.*, 2021, p. 4).

Toma-se, como ponto de partida da pesquisa empírica o convite a escrita da memória educativa pelos participantes. Todos receberam um roteiro norteador (disponível no Apêndice B), convidando a escrever sua memória, e a figura de uma espiral que configura um aporte de toda a vida escolar desde a entrada na escola até chegar ao momento presente. Esse é um diferencial das pesquisas já realizadas utilizando a memória educativa, pois nos interessa principalmente a memória recente que traz a formação docente e toda sua implicação e anseio. A escrita torna-se matéria-prima de uma verdade que insiste em comparecer.



Figura 5 - Espiral da memória educativa



\*Espiral adaptada à pesquisa e inspirada no Módulo Comum "Imersão no processo educativo das Ciências e da Matemática" (1998) organizado pelas professoras Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e Maria Alexandra M. Rodrigues. Fonte: Almeida e Rodrigues (1998).

As memórias foram enviadas por *e-mail* com consistência significativa. O número de páginas foi de sete (7) a vinte e cinco (25) páginas, com riqueza de detalhes, fotos, uma delas escrita à mão (lembrando os anos escolares, quando não se podia digitar) e a realidade daquele tempo, relatos de choros emocionados acionados pela memória, marcas das mais diversas, (re)lembrar como se deu o processo de alfabetização e como se vê hoje como professor(a) alfabetizador(a), foi muito significativa. Parafraseando Larossa, é por meio das palavras que damos sentido ao vivido. A emblemática narrativa da participante Giovanna ilustra o que suscita o rememorar.

*Mais uma vez, gratidão por ter confiado na minha memória educativa para ajudá-la a pensar e produzir teoricamente sobre os processos formativos de professores. Agradeço-lhe também pela oportunidade de revisitar a minha história textualmente, relembrar de momentos especiais que me constituíram como professora e sobretudo como ser humano. Como falei ao telefone com você, esse memorial educativo traduz muito da emoção de ver minha mãe na minha vida e de como ela me ajudou a ser quem sou hoje. Gratidão!!! (Professora Giovanna – mensagem por e-mail).*

O relato da professora Giovanna lembra escritos de Almeida (2012): “podemos pensar a memória do professor como um enigma a ser decifrado e que através dela alguma verdade possa se insinuar.” A partir desse pressuposto, reitera que:

Com essa intencionalidade, utilizou-se a memória educativa para escavar e remover o lixo encobridor da história individual do sujeito, permitindo que ele, ao falar do passado, pudesse atribuir significação ou ressignificação de vivências passadas na experiência atual. Ao escrever o sujeito depara-se que detritos atravessam a escrita, restos que teimam em comparecer na narrativa. (ALMEIDA, 2012, p. 14).

Após a leitura das memórias educativas dos participantes, foram marcadas as entrevistas semiestruturadas como um meio de *Recordar, repetir e elaborar* ([1914]1980) em alusão ao ensaio de Freud.

#### **4.6.4 Entrevistas semiestruturadas**

Optamos pela entrevista semiestruturada por estar de acordo com a pesquisa, não sendo necessário um roteiro fechado, mas sim de possibilidades. As questões norteadoras propiciaram falas reflexivas, favorecendo esclarecer supostas dúvidas que surgiram após a leitura da memória educativa permitindo perscrutar: - Fale um pouco mais sobre Isso?

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas de maneira virtual, em contexto pandêmico, pelo aplicativo *Google Meet* (gravadas com consentimento dos professores participantes e, depois, transcritas na íntegra). Importante salientar que a memória escrita pelos professores permeou todas as entrevistas como uma maneira de resgatar o não dito e as conexões que escapam.

Os encontros propiciados pela entrevista provocaram repercussões no sentido de despertar o desejo para retorno aos estudos acadêmicos, vislumbrando o mestrado ou o doutorado. A participante Regina Lúcia interessou-se pela psicanálise, e o investimento nas leituras e nos estudos foram determinantes para sua aprovação no doutorado da Psicologia na UnB. Os laços se estreitaram com a caminhada exitosa de participantes para além dos objetivos da pesquisa.

Como protocolo de entrevista, utilizamos um roteiro norteador (exposto no Apêndice C), com questões abertas visando favorecer o registro e a coleta de informações pertinentes à pesquisa, conforme a seguir:

- a posição do sujeito/professor e sua compreensão desde os primeiros tempos do aprendizado na educação infantil em sua história de vida;
- percepção de si diante do aluno que foi: possibilidades de reconhecimento ou estranhamento;
- as relações feitas entre a apropriação de um saber referente ao campo profissional e as possibilidades da repercussão no cenário da sala de aula;
- enlaces entre as facilidades e/ou dificuldades na constituição subjetiva e a relação do sujeito professor/aluno em face do infantil;
- repercussão da formação e constituição da subjetividade docente e sua prática pedagógica;
- traços de identificação e lembranças que marcam a trajetória do sujeito/professor e como o infantil se insere;
- PNAIC e possíveis repercussões: como ocorreu essa formação.

O roteiro facilitou a escuta sensível, permitindo que questões surgissem a partir da temática norteadora, e vários elementos compareceram por meio da fala dos professores. Em alguns momentos, questões preocupantes surgiram: como: a pandemia, o ensino remoto e os desafios diversos que atravessam o âmbito do trabalho estão mudando as possibilidades, abalando as certezas e desestabilizando como Ser professor? As entrevistas favoreceram elaboração do momento vivido, repercutindo na construção de dados relevantes para a elaboração da tese.

As entrevistas ocorreram no decorrer do ano de 2020, com início no mês de abril, proporcionando trocas significativas e elucidando questões referentes à pesquisa.

#### **4.7 Análise de conteúdo**

Após a leitura das memórias educativas, a transcrição e a leitura das entrevistas e a retomada do *hypomnemata*, foi feita a análise segundo o pressuposto teórico da Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2011).

Bardin (2011, p. 15) afirma que atualmente, a Análise de Conteúdo é vista como “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes)

extremamente diversificados.” E, assim, em busca da interpretação, a AC varia entre a objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Para a análise seguimos as orientações de Bardin (2011):

**Pré-análise:** realizada a sistematização das ideias iniciais de forma a conduzir para um melhor desenvolvimento dos procedimentos da análise. De tal modo, a análise documental, as memórias, a transcrição das entrevistas e a escrita no caderno de notas (*hypomnemata*) constituíram-se no *corpus* da pesquisa. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2011, p. 126). Leitura flutuante do material (contato e análise dos documentos tomando as impressões e orientações). Bardin chamou de leitura “flutuante” essa etapa em alusão à atitude do psicanalista. Assim, surgiram hipóteses e objetivos reforçando os estabelecidos previamente. Cabe ressaltar que não nos detivemos aos objetivos pré-estabelecidos, pois deixamos o material dizer, deixamos o não dito falar, preparando o material para a próxima etapa.

**Exploração do material:** nesse momento fizemos a codificação, partindo do recorte – o tema como unidade de registro, a frequência das palavras, a ausência e presença permearam o tratamento do material. E, por fim, nessa etapa, foi realizada a classificação dos elementos constitutivos de forma semântica (categoria temática). Como resultado emergiram os segmentos relevantes que permitiram a formação dos eixos temáticos na análise dos dados, a partir da sua triangulação.

**Tratamento dos resultados obtidos** (inferência e interpretação): nessa etapa escolhemos os eixos emergentes para análise a partir dos dispositivos utilizados, articulando o aporte teórico e os objetivos da pesquisa.

#### 4.8 Aspectos Éticos da pesquisa

O sistema Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), foi instituído em 1996 para proceder à análise ética de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil. Este processo é baseado em uma série de resoluções e normativas deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), órgão vinculado ao Ministério da Saúde (MS).

O projeto de pesquisa submetido ao CEP para análise ética por meio da ferramenta eletrônica Plataforma Brasil foi aprovado sob o Parecer nº: 4.256.530 (conforme Anexo E). Em todo o decorrer da pesquisa, foram respeitadas as normas nacionais e internacionais de ética em pesquisa com seres humanos, conforme Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, Resolução do CNS nº 510/2016.

No parecer consta que: “A pesquisadora não prevê risco real para os participantes, mas ressalta a possibilidade de a pesquisa gerar lembranças desagradáveis sobre suas experiências escolares, familiares ou de cunho social. Caso isso ocorra, ela se compromete a fornecer auxílio integral, incluindo atendimento de suporte psicológico aos que sentirem necessidade.” Tivemos o cuidado de acompanhar os professores ao longo de toda a pesquisa, principalmente no momento da escrita das memórias educativas e no decorrer das entrevistas.

Com a aprovação da pesquisa pelo CEP (2020) e a autorização pela Subsecretaria de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), emitida pelo Memorando nº 036/2020 - EAPE (apresentado no Anexo F), e com todo o respaldo ético, a pesquisa ocorreu mediante assinatura do TCLE (Apêndice A) pelos participantes com todos os esclarecimentos dos objetivos da pesquisa, o sigilo, os procedimentos, bem como a ciência da liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa.

Em meio à complexidade da pesquisa e pensando no sujeito, podemos constatar, conforme afirma Fazenda (2014), que

Des-velar, velar, e revelar são ações que ocorrem dinâmica e dialeticamente na existência humana e que a cada ocorrência permitenos apreendê-las apenas em uma de suas nuances e, mesmo assim, nosso olhar fragmentado não dá conta de abarcar as incontáveis possibilidades que se alojam na complexidade das nozes e vozes ressoantes e dissonantes do fenômeno a conhecer. (FAZENDA, 2014, p. 32).

Desse modo, reconhecemos a escrita da memória educativa como dispositivo importante nesta pesquisa, o qual ocupa um lugar de centralidade na análise e na discussão das questões deste estudo, em articulação com o referencial teórico, além da entrevista semiestruturada com cada participante.

## CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: A MEMÓRIA, A ESCUTA E EFEITOS SUBJETIVOS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

*“Uma das especificidades dessa profissão reside no encontro com uma, com várias crianças, quer sejam de nossa carne quer não nos sejam nada, mas que nos olham num face a face inevitável. Aquele que suporta o ato de educar, certamente, já o afirmaram, não se confrontaria somente com a criança viva para a qual formula um projeto, mas também e, sobretudo com a criança que era, conforme uma lembrança idealizada que guarda - a criança “recalcada” que o inspira na maioria de suas reações. Quando usa meios que opõem a si mesmo, fixa-se neles mais do que crê nas suas próprias necessidades pulsionais, se bem que os justifique frequentemente com racionalizações: é para o teu bem. Este laço educativo não estaria isento de projeções imaginárias, de ilusões e exageros; nele dominam, soberanos, as compulsões inconscientes e os desejos insatisfeitos, uma história maquiada que não para de se repetir; todas as falsas razões do jogo do amor e do ódio com essas violências que não dizem seu nome. Os sentimentos estão lá onipresentes, escapam a uma lógica racional. O outro-criança acorda não mais o espírito científico que nele se encontra, mas as suas forças inconscientes. Como no sonho, a relação com a criança convoca as forças do avesso. Assim, necessitar-se-ia contar com aquele que diz educar cujo ato depende dele, um ser humano, um comum dos mortais. Sua subjetividade seria desde um bastião de resistência a um conhecimento da realidade. Tornaria do mesmo modo mais compreensível o fato que um desejo de lógica e que um amor à verdade sejam então mal-estares a preservar”.*  
(CIFALI, 1987, p. 128-129)

A tarefa de alfabetizar crianças é um fenômeno sociopolítico de alta complexidade, e, portanto, conduzir a escolarização demanda um processo de formação. O projeto de formação continuada do PNAIC contextualiza, como política educativa, práticas implementadas que podem ressignificar o trabalho pedagógico do professor alfabetizador, com efeitos subjetivos que perpassam pela transferência no ato educativo e por possíveis identificações; pelos sentidos subjetivos na formação; e

pelo mal-estar como impasse na educação. Destarte, situamos os eixos temáticos da pesquisa a partir desse enfoque.

Neste capítulo, tendo em consideração o percurso da pesquisa, a escrita das memórias educativas dos professores participantes e as narrativas consolidadas pelas entrevistas formaram o material mais valioso deste trabalho, abrindo a possibilidade de uma interlocução com a psicanálise e trazendo também o *hypomnemata* como suporte para análise e discussão dos dados. Nessa perspectiva, apresentamos os eixos de análise que conduziram o estudo e as discussões na construção dos dados.

## **5.1 Eixos de análise**

Para a análise e a interpretação dos materiais de pesquisa, utilizamos o aporte da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que nos orienta que a leitura flutuante deve ser o primeiro contato com os materiais, observando as impressões e o que comparece como singular. Após feita a “edição”, com a exploração do material, partiu-se para o tratamento dos resultados que emergiram em três eixos temáticos de análise: A transferência no ato educativo: desejo de saber; (E)feitos subjetivos na formação docente: marcas de pertencimento; Mal-estar na alfabetização: impasses na constituição do professor.

Escolhemos fragmentos que mostram recorrências, pois foi grande o acervo de dados obtidos, e optamos por preservar os escritos e as expressões elaboradas pelos professores em estado original.

Partindo das narrativas dos professores participantes da pesquisa, fomentadas pelas memórias, entrevistas, anotações, trilhamos a discussão dos dados com base no referencial teórico permeado pela psicanálise e educação.

### **5.1.1 A transferência no ato educativo: desejo de saber**

O primeiro eixo de análise - A transferência no ato educativo: desejo de saber - procurou elementos que surgiram das interações entre as estratégias e o dispositivo de pesquisa, observando a relação de transferência, possibilitando questões que perpassam por identificações como fundamento do ato educativo e o desejo de saber.

Freud, em 1920, no ensaio *Além do princípio de prazer*, apresenta a transferência, não apenas a que ocorre na análise, mas na vida comum e em diversas situações, sendo, assim, um fenômeno universal. Aqui nos interessa a relação professor - aluno permeada pelo desejo inconsciente, com suas idiossincrasias próprias desveladas nos excertos:

*E lá na escola, lembro-me de como era admirável a minha professora da 1ª série, ela, que me entregara um livrinho de silabários mágicos; hoje, me parece mágica que tenha aprendido por um livro tão ultrapassado e rejeitado, parece a muitos como inadequado, sendo julgado e condenado como uma afronta à boa aprendizagem, e eu nem pude dizer que a mágica era real. Ela, sempre cuidadosa e exigente, firme e decidida soube fazer a mágica acontecer. (Professora Isadora – memória educativa).*

*A primeira professora de que me lembro bem, chamava-se Francisquinha, era a da 1ª série. Era maravilhosa e tinha sempre um sorriso aberto e compreensivo, acolhedor. Era muito acessível. Lembro-me da proximidade dela e de como nunca brigava. Achava incrível tudo que ela fazia para aprendermos a escrever. Quando tinha uma oportunidade, sempre voltava para visitar a “Tia Francisquinha” e aí como já era maior, ela me deixava ajudar na aula dela, como me sentia especial. (Professora Regina Lúcia - memória educativa).*

*[...] não passei pela educação infantil, eu fui direto para a 1ª série, então tinha todo um medo, mas quando eu descobri que a escola me proporcionava o ambiente com o mundo letrado e eu lembro disso claramente, quando eu via letras, livros, biblioteca, música, teatro, olha aí aqui é meu lugar e que é até hoje. A professora era uma outra coisa, né? Tinha algo ali, e estava no corpo dela, no olhar dela, na voz, como se criasse uma atmosfera ímpar de acolhimento. Eu não queria entrar, mas depois não queria mais sair dali. Tinha algo diferente! Para além do método, da didática dela, ela conseguia enxergar as coisas, ela olhava a gente... Eu lembro da música que ela cantava, eu lembro da grama verdinha, aquele orvalho e que ele era gostoso, aquela atmosfera gostosa, ela que me apresentou o teatro, que apresentou a música. Então, enfim, tinha algo a mais naquela professora, ela tinha uma beleza que ia para além da estética. (Professor Ulib - entrevista).*

Impressionante a quantidade de relatos e memórias da fase da alfabetização (antiga 1ª série), quando muitos ingressavam na escola sem passar pela educação infantil. O desejo de aprender permeou a maioria dos achados como algo marcante e singular. A transferência, conceito freudiano, está presente em várias pesquisas que remetem à educação com o propósito de pensar na possibilidade de aprendizagem.

Importante reconhecer que o conceito de transferência, para Freud, engloba todas as relações humanas. A representação inconsciente é inteiramente incapaz de penetrar no pré-consciente e

*[...] só pode exercer ali algum efeito estabelecendo um vínculo com uma representação que já pertença ao pré-consciente, transferindo*



para ela sua intensidade e fazendo-se “encobrir” por ela. Aí temos o fato da “transferência”, que fornece uma explicação para inúmeros fenômenos notáveis da vida anímica dos neuróticos. (FREUD, [1900-1901], 1996, p. 591-592).

Dunker (2020, p. 199), ao falar da formação do desejo do professor, considera a transferência como “um processo que convida continuamente a reconhecer o sujeito (referido ao saber) numa relação de suposição”. E ilustra a ideia com Paulo Freire que, ao pensar a educação, fazia deferência para a importância das suposições, dos contextos e dos saberes daqueles que fazem parte do processo de aprendizagem, destacando a transferência e o seu bom uso “para uma educação que não se queira apenas reprodutora de opressões. Um verdadeiro professor não transmite conhecimentos ou conteúdos que ele aprendeu e domina, mas a relação que ele tem com o saber”.

Maurano (2010) nos traz uma reflexão que se somos desprovidos do saber fazer que o instinto propicia, resta-nos a solução encontrada pela via do desejo. Se por um lado isso nos salva, por outro a consequência é o assujeitamento ao Outro. É isso que faz com que nós, enquanto humanos, não sejamos propriamente indivíduos, mas sim sujeitos, palavra advinda de *subjectum*, ou seja, posto de baixo, submetido à linguagem do Outro.

Nesse sentido, é possível pensar que a professora Isadora, na escrita de sua memória, reitera a concepção de Paulo Freire, pois o saber é muito além do que apenas transmitir conteúdos, ele suscita o desejo.

*Tinha realmente um gosto por aquilo, os livros, as lições, o que as professoras diziam era mais interessante do que qualquer outra tentativa de fazer ir para outro caminho. (Professora Isadora – memória educativa).*

*Começo pela Tia Noélia, uma mulher alta de cabelos curtos, que usava óculos de grau e calça jeans, sempre. Ela era uma professora muito talentosa, que sempre nos colocava para participar ativamente das aulas. Eu era uma criança muito conversadeira, mas sempre recebia o carinho que ela dedicava a todos, era uma fada alfabetizadora. Aprendi a ler em abril de 1984, o que causou um espanto em minha Mami (mamãe), quando eu li um rótulo de um perfume que ela havia trazido do Paraguai, A-L-A-I-N D-E-L-O-N foram os primeiros sons que minha Mami ouviu e percebeu que eu estava decodificando a palavra e não realizando uma leitura incidental do rótulo, já que o perfume havia acabado de chegar lá em casa e eu nunca havia visto antes. Essa primeira leitura no ambiente doméstico causou uma euforia em toda a família. Minha Mami, toda orgulhosa, comentava com minhas tias: “A Giovanna já sabe ler!”. (Professora Giovanna - memória educativa).*

*Trazia, sempre que possível, a discussão sobre a importância que um professor pode exercer sobre a vida dos alunos e, desta forma, contribuir para o sucesso na aprendizagem. (Professora Ameler - memória educativa).*

Nessa tessitura, no caderno *hypomnemata*, o registro da importância das interações, de oportunizar, criar, reflete a ideia de que ninguém dá aquilo que não tem. Portanto, é interessante deixar que a criança se posicione, tenha voz, tendo em vista que a fala é o elemento fundante do sujeito. O professor pode ouvir/escutar com o tato, o olfato e a audição, oportunizando sentido de humanização e acolhimento.

Monteiro (2016, p. 16, grifos da autora), reconhece que, para além dos venerados métodos e controles da Pedagogia, “a Psicanálise considera ser a *transferência* presente na ação educativa (e nas ‘relações’ entre as pessoas, de modo geral), o que permite que a educação realmente aconteça”. Desse modo, percebemos que o laço necessário na relação professor - aluno é fundante no contexto educativo e, quando ele não se dá ou é fragilizado, os efeitos podem impedir a ação docente.

Os professores participantes da pesquisa reconhecem, em seus escritos, a importância do laço no contexto educativo e o quanto a identificação repercute no ato educativo:

*Na 3ª série foi a professora Vananceles, era muito linda. Nos finais de semana eu e mais três colegas pegávamos as bicicletas dos nossos pais e íamos passear na cidade e acabamos descobrindo onde era a casa dela. Nesse dia ela nos convidou para lanchar junto com todos que estavam lá. Na 4ª série foi a professora Maria de Jesus (Zú). Eu já a conhecia, pois era filha da vizinha e membro da igreja que frequentávamos. Eu gostava muito dela, sempre fui um pouco sapeca, mas acertava todas as atividades e ela sempre escrevia PARABÉNS! hoje vejo como é importante o elogio no caderno das crianças, eles ficam eufóricos. (Professora Gabriela - memória educativa).*

*Entendo que a interação entre adulto e criança na relação docente se estrutura com base na confiança construída pela linguagem do afeto, do importar-se realmente com o outro, enxergando-o em sua alteridade e em seu momento individual de desenvolvimento, que necessita ser vivenciado e apoiado. (Professora Regina Lúcia - memória educativa).*

A professora Regina Lúcia pontua a interação na relação docente e sinaliza como base a linguagem do afeto, enxergando-o na confiança construída entre professor e aluno. Em sua entrevista, comentou um episódio que a faz ter um olhar cuidadoso para com os alunos. É como fazer as pazes com a criança que foi e constituir-se professora a partir dela.

*[...] eu sempre fui muito exigente comigo, não queria me atrasar para a escola, almocei correndo e fui pegar o metrô. Aí, eu fui muito ansiosa, era o primeiro dia de aula, me lembro que eu vomitei na sala. Me deu vontade de chorar! Eu falo muito isso para os alunos, conto o que já aconteceu comigo, porque a gente vê que nosso aluno passa por isso também, às vezes a gente não entende, acha que é frescura. Mas me coloco no lugar dos alunos. (Professora Regina Lúcia - entrevista).*

A vivência docente contempla vários campos singulares que vão além do planejamento, a implicação torna-se presente, podendo resultar no que não controlamos. Com efeito, quando se leva em consideração o trabalho do professor, Voltolini (2020, p. 86) destaca que “no momento de seu ato e não somente no de seu planejamento, não se pode deixar de perceber que há algo nesse ato que ultrapassa o plano da consciência”. Freud nos suscita a pensar quando pontua:

Em primeiro lugar, não compreendemos por que a transferência é tão mais intensa nos indivíduos neuróticos em análise que em outras pessoas desse tipo que não estão sendo analisadas. Em segundo, permanece sendo um enigma a razão por que, na análise, a transferência surge como *a resistência mais poderosa* ao tratamento, enquanto, fora dela, deve ser encarada como veículo de cura e condição de sucesso. (FREUD, [1912] 1996, p. 112).

A transmissão vai além, algo do sujeito comparece, não podemos dizer do campo de garantias, mas sim do campo de possibilidades onde o desejo se finda em um ganho psíquico que fundamenta a ação docente, com prováveis influências históricas, sociais e de identidades dos fragmentos:

*Fui um aluno muito “paparicado” pelas professoras. Eram dias e momentos de acolhimento, de escuta e de total fraternidade e amor com a escola, mas isso só aconteceu até a 5ª série (6º ano nos dias atuais). (Professor Ulib - memória educativa).*

*Relatar os fatos presentes em minha trajetória acadêmica é um momento muito gratificante, pois me leva a percorrer o caminho de formação da minha identidade como pedagoga, que foi formada pelo coletivo de identidades daqueles que estão e estiveram comigo nessa jornada. (Professora Gracinha - memória Educativa).*

*Hoje me inspiro em algumas professoras que tive, seu comportamento, postura diante da turma, mas sempre me lembrando das coisas que algumas me fizeram achar, que não era uma boa aluna por exemplo. Penso muito antes de reter um aluno na série em que está, pode ter efeitos devastadores. Estar na alfabetização me faz sentir um grande alívio, porque hoje temos mais condições de pensar no aluno, em como ele está se sentindo, se está entusiasmado ou não, no que podemos melhorar para fazê-lo aprender e se sentir capaz. (Professora Maria - memória educativa).*

Não obstante, nas cartas de Freud endereçadas aos seus amigos, em especial a Wilhelm Fliess (período de 1887-1904) e à sua noiva à época, Martha Bernays, que se tornou sua esposa, percebe-se o teor transferencial e a relação de afeto. Para ilustrar exemplificamos com um trecho de uma carta de Freud para Martha.<sup>6</sup>

Figura 6 - Carta de Freud para Martha

*De Freud para Martha você pertence a mim*

*Domingo à noite, 22 de outubro de 1882*

*Minha doce Marthinha,*

*De verdade, minha doce menina: cada linha de sua carta renova em mim o orgulho de ter conquistado você, de poder servir por você. E se existe algo que é capaz de romper este orgulho, isso é a consciência que existe em mim há tanto tempo — você sabe desde quando — de que eu nunca conseguiria perder você, e que é reforçada pela sua carta. Já fui tão rico que é difícil que venha a me tornar ainda mais rico, mas há coisas que eu nunca vou me cansar de ouvir de você. Pelo menos pude rever você, sentir o aperto de sua querida mão e, portanto, desconsidero o pequeno desconforto pelo qual tive que passar para poder alcançar isso. [...].*

*Com cordiais saudações à doce amada,*

*Sigmund.*

Ao escrever, ao (re)memorar, ao dar voz ao sujeito, damos sentido à história de vida, que retoma como algo singular.

*[...] que complexidade nos apresenta este lugar entre o ensinar e o aprender! Para mim a prática docente com crianças pequenas tem um sentido que extrapola o âmbito do profissional que executa suas tarefas e cumpre sua agenda durante 40 horas por semana. O sentido a que me refiro aponta para uma temporalidade que não é imediata, mas que se legitima no agora vivido e experienciado pela criança-sujeito. (Professora Regina Lúcia - entrevista).*

*Queria ser como eles, tão competentes que imprimiram em minha alma um gosto e um sabor de um conhecimento que nunca vai findar. É esse gosto que busco compartilhar com meus alunos, sei que o caminho não é fácil, porque são crianças,*

---

<sup>6</sup> Trecho retirado das Cartas inéditas de Freud. Disponível em: <https://www.revistabula.com/1398-cartas-ineditas-de-freud-e-de-sua-mulher/>

*e talvez não estejam prontos para ouvir o que diz a sua professora. (Professora Isadora – memória educativa).*

Dunker (2020, p. 187) esclarece que “A transmissão do saber é uma tarefa que acontece no quadro do que a psicanálise chama de transferência”. Assim a formação do desejo de saber inscreve-se pela transferência e “seus momentos de extração da verdade, na relação com o outro”. O professor vai transmitir aquilo que tem, quer seja seu desejo presente no ato educativo, um saber instigante, desafiador, questionador, algo que envolve, ou algo puramente burocrático e reprodutivo.

Partindo das considerações de Monteiro (2016, p. 146), a noção de transferência enaltece a responsabilidade do professor pela formação do aluno e a importância de sustentar a posição de sujeito suposto saber, “independentemente da eficiência ou ineficiência do último método pedagógico – pois método nenhum garante, em última instância, o “controle” das aprendizagens”.

### **5.1.2 (E)feitos subjetivos na formação docente: marcas de pertencimento**

O segundo eixo de análise - (E)feitos subjetivos na formação docente: marcas de pertencimento propõe ressaltar o quanto a formação docente atravessa a constituição subjetiva do professor produzindo marcas e sentidos.

No eixo anterior observamos o lugar da transferência imbricada no ato educativo e, por conseguinte, na constituição da subjetividade do professor. A formação docente também instaura um trabalho psíquico via transferência. Como nos remete Silva, a transferência de trabalho está implicada no ensino e, portanto, é condição básica para um laço que possibilite o estabelecimento de aprendizado.

Por esse motivo, a transferência é protagonista da cena pedagógica, uma vez que, por meio dessa transferência de trabalho, o desejo do Outro pode incidir na posição do sujeito no discurso, no laço social, considerando que a escola, enquanto uma instituição, também está atravessada pelo discurso de seu tempo. É, assim, nesse cenário transferencial que irá se desdobrar a relação de professores e alunos com o conhecimento. (SILVA, 2019, p. 81-82).

Alguns acontecimentos e relatos inscrevem-se permitindo uma construção subjetiva que instaura marcas de pertencimento. Assim como a transferência está enredada no apre(e)nder, os sentidos subjetivos se inscrevem no ato educativo como efeito significativo.

Mannoni (1976, p. 76) ressalta que: “É pela descoberta da sua subjetividade, quando se apropria da linguagem a partir do Outro, que a criança se liberta, até um certo ponto, da alienação em que se encontra tolhida”. Neste sentido reconhecemos, pelos relatos e pela escrita dos professores participantes da pesquisa, a form(A)ção da subjetividade atravessada por marcas.

*Rememorar meu ingresso no universo do saber me faz perceber que ele aconteceu antes da entrada na escola como instituição. Aconteceu no âmbito familiar com a presença forte das histórias orais (descobri depois que eram da tradição folclórica) ou leitura de gibis – o material infantil disponível na época – através da minha mãe nas tardes livres, e aos finais de semana, pela curiosidade que me despertava a atitude leitora do meu pai – assíduo comprador do Correio Brasileiro<sup>7</sup> à época. Me lembro bem das minhas mãos sujas da tinta do jornal ao menor toque. Me atraíam no jornal as tirinhas, as palavras cruzadas, as imagens, mesmo tendo convicção de que ainda não sabia ler direito... só olhar... e imaginar...isso eu sabia. (Professora Regina Lúcia - memória educativa).*

*Eu gostava de observar as gravuras da minha cartilha, Caminho Suave, e criar histórias sobre todos aqueles desenhos. Ia pro meu quarto e ficava lá “lendo”. Um dia, nas férias do final de ano, peguei a cartilha para minha prática leitora de sempre e comecei a ler de verdade. Lembro da sensação de decifrar tudo aquilo, mas não fiquei feliz. Por quê?! Deveria ficar! Descobri que as histórias que eu criei dia após dia, lendo aquelas gravuras, não eram verdadeiras e achei aquelas que estavam de fato escritas muito sem graça. Que decepção!! Minha Professora, só ela, além de minha mãe, teria ficado muito feliz em ouvir aquela leitura. (Professora Maria - memória educativa).*

Nesta concepção, em nossas anotações no caderno *hypomnemata*, lembramos, dos escritos de Paulo Freire, que a criança lê antes de entrar em contato com a leitura estruturada de um livro. Consegue fazê-lo na medida em que ler e escrever é mais que o simples domínio mecânico de técnicas, não sendo algo necessariamente aprendido. Um dos maiores equívocos da instituição escolar, como espaço privilegiado para pensar e criar, é não reconhecer seus “efeitos” na constituição subjetiva da criança

*Enfim, relembrar da minha alegria aos 6 anos em lavar uma boneca em uma banheira rosa e ver meu nome na faixa de papel pardo e da minha alegria como professora em promover o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização e letramento como no projeto “Estrela do Dia” revela o que considero fundamental nos processos educativos. (Professora Giovanna - memória educativa).*

---

<sup>7</sup> Correio Brasileiro é um jornal brasileiro com sede em Brasília, Distrito Federal, pertencente aos Diários Associados, do qual fazem parte outros veículos de comunicação.

*Aos 10 anos de idade já sabia que ia ser professor e isso era tão forte que em minha família e na escola eu já era chamado de “Professor Ulib” ... ainda pequeno! Podia constatar também que, na forma como se organizava o cotidiano, a escola se tornava um lugar efetivamente produtivo e prazeroso, na verdade também era um refúgio. Na escola eu via um lugar onde se construía conhecimentos. Vi possibilidades para pensar! Um lugar de respostas e onde fazíamos perguntas sem medo e sem culpa – apesar da dureza dos tempos militares que ainda reinavam na década de 80. Queria fazer a educação movimentar vidas assim como estava movimentando a minha. (Professor Ulib–memória educativa).*

“Queria fazer a educação movimentar vidas assim como estava movimentando a minha”. Esta afirmação do professor Ulib repercute a proposição de Mantoan (2003, p. 20) sobre as ações educativas que têm como fundamento “o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula”.

Nessa concepção a psicanálise propõe um compromisso ético, sustentado pelo saber inconsciente por meio da evocação da subjetividade inscrita pelo desejo.

Voltolini (2018a), ao trazer para a cena pedagógica o dispositivo pedagógico consubstanciado enquanto monitoramento da educação, reflete o possível apagamento do sujeito, esquecendo sua dimensão subjetiva. Pensamos que o trabalho realizado pelo professor perpassa por sua formação constitutiva do Eu - pessoal/profissional com suas angústias, anseios, emoções, esperanças, submersos por sua história desejante.

*Eu sonhava com o dia de assumir minha sala de aula. (Professora Aurora - entrevista).*

*Não ser pedagoga impulsionou muito a minha formação continuada e minha prática pedagógica, pois participava de diversos cursos ofertados pela EAPE, que sempre foram maravilhosas oportunidades de aprender mais, comprava livros indicados por colegas e professores etc. Tinha consciência das lacunas na minha formação docente, cursei uma licenciatura em Letras e não Pedagogia, logo meu interesse em aprender e colocar em prática na sala de aula com as crianças fez uma diferença na minha apropriação dos saberes partilhados nos cursos de que participei. (Professora Giovanna - memória educativa).*

*Eu sempre fui crítica e achava a didática dos professores muito fraca, é tanto que o que sou hoje como profissional não é devido à faculdade que cursei, mas sim por causa de estudo constante para melhorar a minha prática. (Professora Gabriela - entrevista).*

*Durante esses 20 anos de profissão, percebo como faz diferença na vida do professor uma graduação numa faculdade com respaldo e também com o estudo*

*constante; a formação continuada que só pude ver de uma forma mais concreta aqui no DF nos ajuda a estar antenados, podendo trazer experiências novas e modificar a didática e a prática em sala de aula. (Professora Gabriela - memória educativa).*

O escrito convoca o sentido (caderno *hypomnemata*), em sala de aula, a formação continuada sempre foi buscada com a inquietude de quem precisa e deseja ampliar as possibilidades de atuação, encontrar respostas, alternativas. Nesse afã, muitos cursos foram acumulados... Faltavam referências para a sala de aula e constantes indagações: Como ser professora? Qual a melhor forma? O melhor tipo de relação a ser estabelecida com os alunos? A que saberes recorrer? Questões e mais questões que persistem para o Ser professor.

Diante destas e de outras inquietudes, nos apropriamos de Nóvoa (1995, p. 25): “(re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Reconhecemos que a educação é um discurso social em circulação.

A educação e, conseqüentemente, a formação, são campos atravessados por várias questões. Na contingência de reformas educacionais e mudanças sociais, os professores muitas vezes enfrentam uma crise identitária que gera a possibilidade de mal-estar. A psicanálise dialoga com questões simples e complexas da educação, que permanecem e atravessam o tempo.

*Fui muito feliz nessa escola e atuando lá pude retomar os estudos e avançar na minha formação acadêmica. Cursei uma especialização em psicopedagogia institucional em formato híbrido pela Universidade Veiga de Almeida, que foi muito importante para me apropriar de saberes relacionados à área, mas o meu giro formativo se deu no curso de especialização em Educação Infantil na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. (Professora Giovanna - memória educativa).*

*Encantei-me com o curso de Pedagogia desde o primeiro semestre, participava ativamente de todas as discussões propostas nas aulas, em alguns casos, ainda, com conhecimentos advindos do senso comum. Entretanto, isso não impedia o diálogo com o conhecimento científico, que ao longo do curso foi tomando uma dimensão libertadora. (Professora Gracinha - memória educativa).*

*Durante os cinco anos da minha formação, pude amadurecer e compreender que o ato de educar, além de ser uma prática social, é também um ato de amor e de muita coragem. Rompi com a consciência ingênua e vivi uma verdadeira revolução educativa e cultural; compreendi que o pedagogo tem que ser um agente de*



*mudança, de transformação, alguém que realmente faça a diferença! (Professora Gracinha - entrevista).*

*Durante os cursos, esses questionamentos ora se aproximavam de respostas plausíveis ora ficavam desacreditados, suspensos...mas voltavam a incomodar tanto meu trabalho docente quanto meu discurso de educadora, sempre permeado por incertezas, férteis incertezas. As inquietações ficavam cada vez mais claras e contundentes por meio das leituras, das discussões, das reflexões proporcionadas na graduação. Minha atuação profissional se via desafiada pela injeção de subsídios teóricos que constituíam verdadeiras lentes de aumento sobre os limites e as possibilidades do trabalho docente. (Professora Regina Lúcia- memória educativa).*

A aquisição do saber perpassa pelo desejo. Quando a aprendizagem não se dá no campo do Outro, instaura-se o possível fracasso. Assim, Voltolini (2018a, p. 9) assevera que “O lugar relevante e distintivo que a educação tem no discurso político, somado ao peso que se atribui ao papel do professor no bom desempenho do processo educativo, constituem razões suficientes para endossar sua legitimidade”.

*Neste momento, me apaixono perdidamente pelo processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, e me vejo uma profissional sedenta em me aperfeiçoar profissionalmente no campo da alfabetização. Em 2010, dou início à minha primeira especialização em Psicopedagogia, na busca por compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem e suas peculiaridades, uma vez que muitos estudantes apresentavam dificuldades ao longo do processo de alfabetização. (Professora Gracinha - memória educativa).*

A busca por formações e atualizações no meio educativo, principalmente na alfabetização, causa concepções diversas e algumas vezes contraditórias. Torna-se recorrente a influência de tendências e o “modelo” da vez atrelado a questões históricas e contemporâneas.

*Na época, minha escola dos anos iniciais era uma escola considerada de “vanguarda”, era bem falada, todos queriam estudar nela – Escola Classe 12 do Gama – era “construtivista”. Isso fazia dela uma escola “moderna” – lembro que era assim que falavam dela –, pois desenvolvia uma prática pedagógica que a diferenciava das demais escolas e apontava para as novas tendências da educação. (Professor Ulib - memória educativa).*

*No plano pedagógico da faculdade, a matriz curricular contava com mais ou menos 70% de base teórica, teoria e fundamentos, sendo o restante de métodos e técnicas. Como diziam alguns entendidos, o curso teria uma grande carga de leitura, e isso seria bom, por certo que sim, mas o que me deixava um tanto ressabiada era que nunca bebíamos da fonte, sempre estávamos a ler o que outros pensavam da leitura que outros pensavam, era um infundável ciclo de opinião da opinião, de relatos de relatos que nada me ficou desse emaranhado, nenhuma leitura significativa a minha memória soube prender. É claro que ficaram alguns títulos e nem devo mencionar. Mas também busquei e comprei alguns para*

*ler o que alguém pensava, assim adentrei no mundo do aclamado Paulo Freire. (Professora Isadora- memória educativa).*

*Atualmente, o que se observa é um debate acerca da necessidade de um processo sistemático de ensino e não só de aprendizagem da escrita alfabética. Ao invés de ressurgir a guerra dos métodos tradicionais, é preciso discutir metodologias de alfabetização. Pensar na abrangência e complexidade da condição de estar alfabetizado e, principalmente, no percurso metodológico para que esse processo se realize. (Professora Gracinha - memória educativa).*

Lajonquière (2019a, p. 308) aponta que no Brasil não vingou ainda a ideia moderna e revolucionária de que “toda criança, pelo simples fato de partilhar com o adulto o campo da palavra e da linguagem, é candidata a apre(e)nder saberes acumulados pela humanidade e passíveis de serem ensinados na escola”.

Em se tratando da maneira como os professores ensinam e se dirigem aos seus alunos, Mourão (2021, p. 64) adverte: “é fruto de um processo complexo que se relaciona, intimamente, com o fato de nosso país ter empreendido esforços tardios para a consecução de um sistema nacional de ensino”.

A busca incessante por estratégias para ensinar, como se algo sempre faltasse ao saber docente, cria um imaginário pedagógico que permite pensar que a formação pode dar conta de habilitar e preparar o professor em seus diversos desafios. Ao pensar no professor alfabetizador, a busca por manuais e saberes de especialistas se intensifica.

Os professores participantes de nossa pesquisa elencaram diversas dificuldades na efetividade de ações propostas pelas formações, em especial o PNAIC.

#### *5.1.2.1 PNAIC e o que se desvela*

A circunstância que vivenciamos no PNAIC, mesmo passando por um processo bem formulado e com reconhecida intencionalidade, alimenta o embate quando não prioriza a singularidade e a constituição do sujeito.

*Os desafios enfrentados cotidianamente vão desde a dificuldade em perceber a consciência do papel de formador-modelo de contato com a cultura entre os colegas com quais são compartilhados os planejamentos e ações didáticas e curriculares, até a ausência familiar e mesmo a falta de oportunidades para a ampliação das possibilidades de conhecimentos e interações com os objetos de cultura. (Professora Regina Lúcia– entrevista).*

*Quanto ao curso do PNAIC, pensava estar novamente numa sala da faculdade, o curso tão parecido ao formato, fiz letramento matemático, em dois anos seguidos. Faltava-me, acho que tenha essa necessidade de tocar algo palpável (pleonasma vicioso). Devo ser sincera e computar que pouco me restou das teorias. Pois havia muito tempo para a teoria, passávamos no curso  $\frac{3}{4}$  do tempo discutindo; mas é claro que devo dizer que fiz algumas experiências práticas, mas algo faltou, a continuidade, o tempo, a organização do trabalho. Deve ter algo estranho na formação continuada desses tipos de cursos, porque eles não são sistemáticos, porque concorrem com outros fins, desconfio que seja essa a questão, lembro-me que muitas vezes havia concorrência de conteúdos, e pouco tempo para planejar, já que havia as atividades do mundo escolar, vejo que muitas coisas nos escapam porque não caminhamos juntos com o mesmo objetivo, porque o curso não se adéqua à escola, ao momento didático e pedagógico, ou a escola não se adéqua ao curso, enfim, ficamos com mais um curso, mas não seria esse o fim, mas é um curso, nem todos fazem, então volto à mesma afirmação – não caminhamos juntos. (Professora Isadora - memória educativa).*

*Particpei de diversas políticas públicas de formação de professores alfabetizadores como PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, Alfabetização e Linguagem, Proletramento Linguagem e Proletramento Matemática, que foram essenciais para o meu desenvolvimento como professora alfabetizadora, contudo não consigo entender como tantas colegas participavam dos cursos mas mantinham a mesma postura em sala de aula, a formação continuada não se materializava como ação docente. (Professora Giovanna - memória educativa).*

No caderno de apresentação do PNAIC, ao considerar a formação continuada como atividade essencial ao trabalho docente, buscou-se oferecer suporte à prática pedagógica, principalmente ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivavam a problematização, a reflexão e a teorização, e que promoviam a construção do conhecimento como processo contínuo de formação profissional (BRASIL, 2015).

*Em 2014, tive a oportunidade de fazer o curso do PNAIC, que fez-me enxergar que havia chegado o momento de me aprofundar mais na área. Angustiava-me ver que as crianças chegavam ao final do ciclo de alfabetização, 3º ano, sem domínio da leitura e da escrita. Essa necessidade, acoplada ao encantamento que sempre demonstrei pelo aprendizado da leitura e da escrita, fizeram-me trilhar o caminho para o mestrado. (professora Gracinha - memória educativa).*

*Os sábados de formação alternavam também longas discussões sobre os limites da educação à distância e o comportamento das colegas cursistas da SEEDF frente à nova proposta formativa que foi traduzida em um alto número de evasão de cursistas. Esse índice de evasão reverberou na dispensa das tutoras, fato que gerava ansiedade entre todas nós. Esse clima instável, deixava-me muito preocupada, pois sabia que se minha turma diminuísse, também estaria fora do programa e essa preocupação de fato se concretizou, minha turma foi absorvida por outra colega tutora e fui dispensada. (professora Giovanna - memória educativa).*

No entanto, a maioria das políticas públicas no âmbito da educação prioriza a avaliação, o currículo, os métodos como parte de um controle, objetivando atingir metas fora do contexto da práxis pedagógica.

*Quando vi a seleção para tutores do PNAIC Educação Infantil fiquei muito empolgada, porque já conhecia a fundo o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil e seu belíssimo material. A professora Mônica Batista, coordenadora do projeto, foi membro da minha banca de defesa do mestrado e fazemos parte de um movimento social pelas infâncias, o MIEIB – Movimento Inter fóruns de Educação Infantil do Brasil. Poder fazer dessa política pública era um desejo especial que envolvia mais que saberes, mas sobretudo, os afetos, por Mônica, Patrícia e Fernanda, pelos estudos da linguagem e por uma Educação Infantil de qualidade na SEEDF. (professora Giovanna - memória educativa).*

*Em 2018, atuei como tutora a distância, no PNAIC – Leitura e escrita na Educação Infantil. Outra grande experiência que deixou transparecer a subjetividade docente, a necessidade de diálogo, de trabalho coletivo, de parceria, de novidades – formas de atuação diferenciadas, consistentes e que ofereçam respostas às suas dificuldades e problemas diários. O que me impressiona, e muito, nesta dinâmica, é a contradição que, por vezes, se instala no discurso docente, ao desejar novas práticas, mas não se dispor a perceber que novas práticas ensejam estudo e disposição para errar e analisar o erro em busca de práticas mais consistentes com a realidade e com o conhecimento disponível. (Professora Regina Lúcia– entrevista).*

*Quando surgiu o PNAIC, fiquei ainda mais empolgada com a ideia e, apesar de não fazer por não estar alfabetizando, compartilhava com as colegas as novidades recebidas. A vontade aumentava ainda mais e via que era difícil, mas não impossível alfabetizar. Mas se passaram os PNAIC de Língua Portuguesa e Matemática e eu lá nas séries finais. Tive acesso aos livros do PNAIC de Matemática e fiquei encantada com todo aquele material. Li as apostilas e dupliquei os jogos. No ano seguinte fui para uma turma de alfabetização e me senti a pessoa mais feliz do mundo, era professora alfabetizadora! Nunca mais saí daí. (Professora Maria - memória educativa).*

As demarcações feitas por Lajonquière (2021) retratam o que de fato persiste.

A transmissão escolar de conhecimentos sempre mais ou menos funciona, caso contrário haveria mais analfabetos do que alfabetizados. Por outro lado, há latitudes no mundo com maiores índices de analfabetismo que outras. Supõe-se, e muito particularmente no Brasil, que isso é função da formação de professores. Em parte, sim, em parte, não, tudo depende do que colocamos dentro desse saco sem fundo que é uma formação profissional. (LAJONQUIÈRE, 2021a, p. 31).

A ação pedagógica do professor alfabetizador é realizada na construção diária e na prática reflexiva, visto que para além da dicotomia educar/saber, o que comparece como sentidos e significados permeia o invólucro em que o docente está posto.

Perrenoud (2000) ressalta que a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação, ou seja, nessa afirmação, podemos reconhecer a formação como algo que elucida e proporciona esse pensar a ação repercutindo em propostas.

Em se tratando da relação pedagógica, Pereira (1998) ressalta que antes de qualquer dogmatismo, passa pelo viés da prática.

Prática cujo espaço é textual, referência a uma escritura, sempre anterior ao escrito. O escrito convoca o sentido, o deslizamento simbólico que nos faz seres da comunicação formal. A escritura, de semântica vazia, é um talho na pedra, uma marca que pode ou não vir a significar algo, vir a fazer código, como nas cavernas. A relação entre os homens instaura-os no campo da comunicação, do decifrável e do dizível, mas também não se afasta do campo da pulsão, para além do sentido. Nem tudo aí é dito: a face opaca do iceberg. Nas relações, sujeitos causam ações em outros sujeitos; logo os primeiros podem se dessubjetivar e passar à posição de objetos de idealização, de identificação, de desejo. A intersubjetividade sob este olhar é da ordem da ilusão. As relações se pautam, então, na ligação sujeito-objeto, mesmo que esses papéis se alternem. (PEREIRA, 1998, p. 178).

*A formação de professores passou a ser um interesse paralelo, aprofundado no mestrado em estudos e pesquisas, que me trouxeram ainda mais questionamentos e provocações.... oh ciclo! Ainda durante o curso, tive a oportunidade de participar do grupo de trabalho do MEC que discutia sobre o PNAIC. Retornando ao contexto escolar após o mestrado, tive a oportunidade de atuar como formadora de professores na primeira formação ofertada dentro de mais esta política pública no âmbito da SEEDF, em 2013. (professora Regina Lúcia– memória educativa).*

Nas falas dos participantes da pesquisa, vimos emergir a relação professor-aluno envolvendo o desejo de ensinar e o de saber, e a implicação dos desejos promove ora o planejamento, a apropriação do currículo na espera do controle, ora o embate com o imprevisível do ato educativo. Na concepção da formação de professores, Blanchard-Laville (2005) reflete: como podemos acompanhar os professores de forma eficaz, se na formação não é permitido (re)interrogar sobre esse formar que nunca acaba?

*Ali (formação do PNAIC) foi também uma história maravilhosa de grande aprofundamento e conhecimento. Viajei por todo o país para acompanhar e falar com as professoras que estavam inseridas nesse grande projeto nacional. Era de uma riqueza incalculável! Posso citar uma passagem por Manaus onde fui receber as professoras ribeirinhas que chegavam em seus barquinhos pequenos pelo Rio Solimões. Foi uma das coisas mais lindas que vi na minha vida como educador. Todas aquelas professoras felizes, algumas chorando de emoção porque o “MEC” estava ali para recebê-las. Três dias de grandes aprendizagens, trocas didáticas*

*e muita alegria. Outro momento especial foi no Rio de Janeiro onde as professoras estavam passando por uma greve geral, mas elas não queriam parar o curso. Então fui lá dialogar com elas. Elas bem nervosas. Queriam briga! Mas saí de lá apaixonado por elas. Muita força, muita vontade de fazer acontecer a alfabetização no estado. Ficamos amigos! Enfim, um grande projeto nacional que tinha uma concepção muito bem alicerçada, que movimentou a academia e o chão da escola em prol da alfabetização das crianças. Fui orientador de estudos também, e pude ver de perto como a política pública chegava na ponta. Foi desafiador, conflitante, mas transformador. (Professor Ulib– entrevista).*

*Foi uma experiência gigante como pessoa e como profissional. Quanto aprendizado adquirido e compartilhado. E, de brinde, quantas indagações... mais provocações... apesar do claro alargamento da fronteira do saber, do conhecimento técnico, metodológico e teórico, outros limites se impunham. Alguns deles parecendo insuperáveis, me davam conta da imensidão da dimensão subjetiva do professor, e do quanto a pessoalidade e a profissionalidade se extrapolam e se imbricam. Entender que estas categorias são necessárias na análise da formação e atuação do professor diminui o impacto da perspectiva de insuperável, propondo uma visão da complexidade em que é tecida a atuação do professor. (Professora Regina Lúcia– entrevista).*

*No ano de 2013, com a minha mudança para o DF, procurei continuar trabalhando com atividades EaD através de buscas em editais da Unb. O último foi o projeto PNAIC – Educação Infantil. Como já tinha experiência no sistema Moodle, não tive dificuldade, mas a experiência de estudo, troca de experiências e acompanhamento da prática dos professores foi engrandecedora. Teve um momento em que pude ver in loco o trabalho de uma professora na apresentação de trabalhos dos alunos. Todo o processo de estudo em casa e postagem na plataforma foi visto de forma real e concreta. (Professora Gabriela – entrevista).*

*Ser tutora na educação a distância era uma experiência inédita na minha trajetória como profissional da educação e lamentava cotidianamente os limites que ela trazia para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das professoras cursistas, pois o projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil previa uma formação presencial para as professoras da Educação Infantil, contudo, diante do golpe de 2016, o PNAIC Educação Infantil era uma possibilidade de o MEC “aproveitar” o material que havia sido produzido pelas universidades e acredito que possa ter tido êxito em outros estados brasileiros, mas aqui no Distrito Federal não foi assim. (Professora Giovanna - memória educativa).*

*Neste programa, os professores eram chamados a realizar cursos sobre alfabetização e eu atuei como mediadora, ou seja, eu era encarregada de repassar as informações, as técnicas, as reflexões por meio de textos, especialmente formulados pela equipe de professores coordenadores sob a chancela da UnB, organizados e administrados pelo CFORM. Esse Centro de formação era encarregado de selecionar professores mediadores para atuarem nos estados onde a proposta de curso teria sido acolhida pelo Ministério da Educação e de acordo com as demandas dos estados. Assim, fui atuar no estado do Tocantins. (Professora Ameler - memória educativa).*

*Essa era uma forma de capacitar teoricamente, mas de também ouvir dos professores (ainda que pela voz dos formadores) as demandas de cada localidade e de adequar, atender às especificidades, buscando conciliar com o programa de governo, mais geral, amplo, no caso, a alfabetização de crianças até aos oito anos de idade. (Professora Ameler - entrevista).*

“O desejo se esboça na margem em que a demanda se rasga da necessidade” (LACAN, 1998, p. 828). Resgatar a subjetividade, o sujeito singular, tem um caráter de emergência, pois a formação não form(a)ta sujeitos prontos, normalizados e totalmente preparados. No circuito das memórias, a professora Ameler resgata a memória presente como constitutiva de uma experiência marcante, com possibilidade de um olhar contemplativo para a formação na qual a transmissão possa se dar com desdobramentos inusitados.

*Essa experiência me trouxe grandes benefícios. Cresci profissionalmente e como pessoa. Pude viajar e ter acesso a materiais, técnicas e pensamentos que muito contribuíram para pensar o processo educativo. De antemão, fui recebida com carinho, respeito e admiração pelos professores participantes do curso, por conta de trazer o nome da UnB. Era um público ávido por conhecimento, disposto a trabalhar coletivamente, interagir e socializar as experiências educativas. (Professora Ameler - memória educativa).*

*Atualmente, me percebo com maior clareza frente à minha formação e frente à minha trajetória, tanto como aluna como professora. Julgo que tracei um bom caminho, me sinto realizada na profissão que escolhi e nas experiências que pude vivenciar como formadora de professores, inclusive na experiência no PNAIC, que me foi extremamente valiosa. (Professora Ameler - memória educativa).*

Miranda (2020, p. 166) nos coloca uma questão interessante: “Como se garantir um espaço para a subjetividade diante daquilo que é essencialmente coletivo?” Freud (FREUD, [1930]2011, p. 102), em *O mal-estar na civilização*, menciona que o ideal civilizatório é anular a agressividade presente na humanidade e afirma que “A primeira exigência da civilização, portanto, é a de justiça, ou seja, a garantia de que uma lei, uma vez criada, não será violada em favor de um indivíduo”. E Lajonquière pontua:

Assim uma escola justa é aquela que possibilita a todos aqueles que nela se encontram – adultos e crianças – exercer a liberdade de realizar o desejo que os anima. E como? Pois é, como sobre o desejo não há saber, então a todo sujeito resta buscar a sua própria excelência no registro dos saberes. Eis aí a qualidade do sujeito do inconsciente. (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 68).

### **5.1.3 Mal-estar na alfabetização: impasses na constituição do professor**

No terceiro eixo de análise - Mal-estar na alfabetização: impasses na constituição do professor percebemos que a constituição humana, na qual em especial abordamos o docente, lida com demandas bastante complexas, desejos, incertezas, dúvidas, desvalorização, pressões sociais, falta de reconhecimento,

desafios, entre outras. E assim, no instante em que o real surge, o mal-estar comparece.

Deve-se destacar em Freud como:

Parece certo que não nos sentimos confortáveis na civilização atual, mas é muito difícil formar uma opinião sobre se, e em que grau, os homens de épocas anteriores se sentiram mais felizes, e sobre o papel que suas condições culturais desempenharam nessa questão. (FREUD, [1930]2011, p. 95).

Subscrevendo Lajonquière, reconhecemos que a educação para a realidade, cobiçada por Freud, visa ao desejo. “O desejo é efeito da defesa bem-sucedida frente à demanda do Outro [...]” (LAJONQUIÈRE, 2010b, p. 149). Todo sujeito constitui-se, subjetivamente, no campo do Outro, sendo desenvolvido por esse campo em função do seu desamparo e dependência ao Outro.

A relação pedagógica não se faz, pois, diferente. Pereira salienta:

Nela reina a comunicação, os relatos de saberes, o testemunho da aplicação, a busca de uma verdade única, total e universal. É a clareza do sentido. Mas reina também o residual de sombras, o irreduzível, o indomável, cuja lógica se furta ao universal e faz de professores e alunos seres estrangeiros entre si, fora da língua, invasores de territórios alheios, causadores de ‘mal-estar’, segundo a proposição freudiana. (PEREIRA, 1998, p.179).

As narrativas nos permitem elucidar o que de fato comparece no ato educativo gerando a possibilidade do mal-estar.

*Lembro-me claramente da professora alfabetizadora. Era de pele clara, cabelos curtos, estatura baixa, unhas grandes, sempre vestida com calças jeans, sempre apressada e nervosa, com uma régua de 1m em sua mesa. Seu nome era Joana. Ainda hoje ressoa em minha mente a primeira frase com a qual fui recebida: “Não acredito, mais uma aluna a essa altura do ano! O que vou fazer? E logo se dirigiu a mim com um olhar fulminante: “Você sabe ler? Então vá para o grupo dos fracos! Vou ver o que faço com você”. (Professora Ameler - memória educativa).*

*Não fui acolhida pela professora. A pior experiência neste contexto foi o dia em que a professora definiu que ninguém ia embora antes de “dar” o vocabulário. Os alunos começaram a ir embora e eu não entendia o que era pra fazer e fui ficando.... todos foram embora e eu comecei a chorar desesperadamente sem entender que dar o vocabulário era decorar o quadro de sinônimos que tinha embaixo do texto lido. Só pude ir embora porque minha mãe foi me buscar, preocupada com o atraso. (Professora Regina Lúcia - memória educativa).*

*Minha professora da 1ª e 2ª séries foi Tia Zefa (in memoriam), ela era muito brava, falava alto, também, com uma turma sapeca como a minha... Aprendi a ler*



*rapidinho pelo método fônico (minha irmã número 1 que disse, pois eu ficava tentando ler as palavras expressando o som de cada letra/sílaba). (Professora Gabriela - memória educativa).*

*Quando fui para a 1ª série, estudei com a Tia Raimunda. Não consegui ler naquele ano, lembro de muitas intervenções que ela fez no intuito de me fazer ler (hoje sei que eram intervenções), me colocava perto de um colega que já lia, por exemplo, e eu ficava lá admirando aquele leitor, mas continuava a copiar do quadro sem entender o que fazia. Ela sempre ia na minha mesa, lembro daquela unha linda me mostrando o traçado da letra “p” e de como, sem dó, apagou toda a minha tarefa dizendo que eu sabia fazer melhor. (Professora Maria - memória educativa).*

Nas memórias dos professores participantes da pesquisa, o período de alfabetização surgiu como marcas geradoras de mal-estar, rememoradas nas entrevistas, firmando o processo da aprendizagem da leitura e escrita, além da abordagem do social vivenciado em cada época, (re)instalando o que de significativo fica, as relações, a transferência e a subjetividade imbricadas.

Cabe ressaltar, conforme Cifali (2001, p. 103), que a relação não compõe o todo do ofício de educar, e o cognitivo não define por si só a dimensão humana, a escola proporciona o acesso a um saber estruturante que favorece a constituição de um sujeito capaz de se referenciar em sua relação consigo mesmo e com os outros. “Como psicanalista, portanto, não deixo de lado nem o cognitivo, nem o social, nem me restrinjo a meu suposto território: o inconsciente e o individual”.

Assim como Fernando Pessoa, poeta português, pensamos que somos o intervalo entre o nosso desejo e aquilo que os desejos dos outros fizeram de nós, atrelado as memórias e significações o isso presentifica-se (Caderno *Hyponmenata*).

Outras narrativas mostram o quanto a função simbólica, mediada entre a subjetividade e o real, como percebida na linguagem e na cultura, constitui o sujeito.

*Esse primeiro ciclo (da 1ª até a 4ª série), hoje denominado anos iniciais, eu cursei nessa escola que era chamada de reintegração inversa, ou seja, que atendia majoritariamente alunos denominados “especiais”, ou como diziam, que tinham alguma “deficiência”, fosse cognitiva ou física. A intenção era fazer com que esses alunos se integrassem, aos poucos, com outros alunos. No entanto, o que se via era outra exclusão, por vezes por outros alunos ou da comunidade para conosco. Ouvíamos: “Olha lá os outros doidos indo pra escola”. (Professora Ameler - memória educativa).*

*Fui para uma turma tranquila e o percurso teria transcorrido bem se não tivesse iniciado um processo de bullying por diversas questões como a cor da minha pele, a magreza à época. Os comentários dos colegas em geral me faziam me sentir feia e inadequada. Acreditei nisso por anos a fio. Então diante dessa “verdade”,*

*apostei tudo na minha inteligência e em me destacar pelas notas, por estudar, e muito. (Professora Regina Lúcia - memória educativa).*

*Lançar-se no abismo do espaço-tempo, se aventurar por terras (des)conhecidas, desbravar, se emaranhar... esta é a dinâmica da vida! Gera dor, medo, mas também nos impulsiona a uma constante busca, nos coloca na condição de aprendizes e nos faz arriscar sempre. Todos esses sentimentos eu senti e vivenciei na escola desde os primeiros instantes dos anos iniciais. Não passei pela educação infantil. Cheguei já sabendo ler. Hoje, penso que, mais que respostas, acumulei dúvidas, questionamentos e inquietações. (Professor Ulib - memória educativa).*

*Na 7ª série eu mudei de turma, fui para a turma A devido ao meu desempenho em Matemática, porém os alunos que frequentavam a turma A eram filhos de pessoas com renda melhor, ou seja, professores, advogados, vereadores, comerciantes, etc.; me senti a pessoa mais deslocada do mundo e nas aulas de educação física eu só podia participar dos jogos mais agressivos, pois as alunas dos “pais com renda melhor” não queriam que eu participasse de atividades como vôlei ou atividade rítmica. Até hoje não engulo isso. Na 8ª série, graças a Deus, voltei para a turma B. Foi uma comemoração com os colegas. (Professora Gabriela - memória educativa).*

Ao falar do exercício da profissão atrelado à constituição do(a) professor(a) alfabetizador(a), vários aspectos da práxis pedagógica surgem com ênfase na formação docente. O mais emblemático é a busca de conhecimentos como forma de instaurar o ato educativo, em especial, a alfabetização.

*Tive a minha primeira experiência como educadora ao assumir uma turma de Educação Infantil em uma escola particular. Num primeiro momento senti um grande impacto, pois a relação teoria-prática a cada dia tornava-se mais conflituosa. Eu não conseguia encontrar respostas nos teóricos estudados, era como se Piaget e Vygostky fossem os príncipes encantados das fábulas que eu contava para as crianças – simplesmente não existiam! Passada esta tormenta epistemológica, fui buscar informações com as professoras que trabalhavam comigo. (Professora Gracinha - memória educativa).*

*Uma sala de aula com 35 alunos, muitos com dificuldades, com possibilidades de transtorno, não era para militante. E nada ou quase nada da teoria pôde ser validado como instrumento ou ferramenta naquele momento. (Professora Isadora -entrevista).*

*Comecei muito entusiasmada, ouvindo histórias da carochinha, tamanho era meu desprezo pelas discussões infundadas, sem pé nem cabeça, tão bobas, que ficava pensando - como vou conseguir ser professora discutindo essas tolices? Ah, sentia saudades das aulas de química do curso pré-vestibular, e, aliás, de todas as outras, ali não era enganação, era trabalho e resultado. Mas fomos adiante, mais uma ebulição acontecia, e deixei de lado as aulas enfadonhas de algumas disciplinas do primeiro semestre para compreender que o curso de pedagogia estava sendo reformulado, destruído, e renovado, tudo ao mesmo tempo. O curso técnico de nível médio jogado às traças, um verdadeiro suicídio, uma perda para o professorado, entendia tempos depois. (Professora Isadora - memória educativa).*

*Atuar na Educação Infantil, a princípio, foi resultado da escolha de encarar o início da escolarização de fato. Depois de alguns anos atuando como alfabetizadora, ousei pensar que as questões escolares que tanto me incomodavam como o abandono emocional, intelectual e todas as demais formas através das quais ele se concretiza na realidade das crianças, eram anteriores ao processo de alfabetização. Já havia algo que escapava ao fazer docente na alfabetização e fui buscar a compreensão deste “algo” atuando na docência junto à Educação Infantil. (Professora Regina Lúcia - memória educativa).*

No livro intitulado *Psicanálise da Alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender* (1992), Bruno Bettelheim e Karen Zelan apontam para uma alfabetização vazia, desinteressante e nada atraente, que cultiva a aquisição dessas habilidades como um fim. O fim da alfabetização é a alfabetização plena, que está constantemente em busca de significado. A alfabetização plena é aquela que engaja o leitor principiante na descoberta de um mundo cheio de atrações, desafios e sentidos novos e profundos.

Salientamos que vários participantes, ao escreverem a memória, enfatizam o percurso até se tornarem professores alfabetizadores e, na maioria dos registros, questões geradoras de mal-estar, seja no ser individual ou coletivo, repercutem na trajetória. Nas entrevistas e memórias, nos impressionou a narrativa das experiências vividas enquanto estudantes e a relação com a disciplina matemática, deparando-se com situações que geraram sofrimento.

*A Matemática com suas inovações me pegou desprevenida, com algumas provas e recuperações pude sair sem feridas. E hoje, eu sempre pergunto, por que a Matemática é a pedra no sapato de alguns estudantes, essa ciência tão exata poderia ser a fascinação do mundo. (Professora Isadora - memória educativa).*

*Já na 6ª série, deparei com meu primeiro professor homem. Foi traumático. Professor de matemática. Não havia acolhimento! Era uma didática bruta, sem vida, sem resposta... e sem perguntas. Era meu último ano naquela escola, então sai de lá com uma desesperança total. Passei para a 7ª série arrastado. (Professor Ulib - entrevista).*

*No 2º ano do magistério fui reprovado porque não sabia “trigonometria”, segundo a professora. Ela disse que faltaram 5 décimos para eu alcançar a média final... por isso não fui aprovado. Foi como se tivesse arruinado todo um projeto na minha mente. Foi difícil seguir no ano seguinte. Mas fui... e fui aluno da mesma professora. Eu mal falava com ela. Assistia às aulas de matemática, venci minha dificuldade com trigonometria e fui aprovado. Contudo, foi como se a matemática não tivesse passado pela minha vida naquele momento. (Professor Ulib - Memória educativa).*

*Na 6ª série tive um empecilho em Matemática, pois o professor utilizava de metodologia tradicional e a maioria dos alunos não compreendia e ficavam com*

*nota vermelha. Por ser muito ativa, eu coloquei na minha cabeça que eu não iria perder para aquele professor e comecei a me esforçar e saí a melhor aluna da turma na disciplina. (Professora Gabriela - memória educativa).*

*Me vem à memória também a professora Isabel, da 3ª série. Dela não tenho memórias positivas. Era carrancuda, não falava quase nada e enchia o quadro de “continhas de menos” que eu não entendia nada. Ela gostava de chamar seus alunos para resolvê-las no quadro e eu, claro, detestava aquilo porque não entendia como resolver, e ela insistia em me fazer ir lá. Eu ia, não fazia nada, ficava lá parada. E acha que ela explicava então como fazer? Nem pensar! Só me olhava com aqueles olhos de reprovação. Naquele ano tive certeza de que odiava a matemática e não tinha nascido pra ela. Na reunião de fim de ano, ela disse para minha mãe que iria me aprovar porque acreditava que eu sabia e estava apenas com alguma espécie de bloqueio. (Professora Maria - memória educativa).*

*Tia Maria Helena me reprovou em matemática naquele ano. No dia da prova de recuperação final, fiquei nervosa e tive uma grande dor de barriga e não concluí a prova, por isso não aplico provas para meus alunos. Muito injusto avaliar todo um ano em apenas um momento que, no caso, foi muito infeliz. (Professora Maria - entrevista).*

*Meu pesadelo era a matemática. Durante esses anos, ser aluna me colocava na condição de ouvir tudo o que a professora dissesse e obedecer às suas ordens, nada mais. (Professora Maria - entrevista).*

Nos escritos de Blanchard-Laville (2005), a saga da matemática é (re)tratada com muita propriedade, tendo como princípio sua história como estudante e professora, conforme relata:

De todo modo, eu não duvidava, nem sequer por um instante, de que não havia outra maneira de ensinar matemática. Além disso todos nós o admirávamos, por seus métodos, que, a bem dizer, com o distanciamento do tempo, se pareciam mais com alguns procedimentos de ilusionista do que com alguma reflexão didática. Mas mesmo a palavra não era utilizada na época. Alguns anos depois, sendo eu própria professora de matemática, retomei – secreta vingança ou banal identificação – com o agressor. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p. 36).

Cabe pensar, ainda, que o ensino da matemática se inicia com o processo de alfabetização, com apropriações e estímulos próprios do percurso ler- escrever. Percebe-se que cada professor, em sua constituição, irá transmitir o que o constituiu mesmo que (in)conscientemente.

Na formação do PNAIC (2014), é importante ressaltar a preocupação com a educação matemática, haja vista que

A alfabetização matemática na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em

linguagem. Dessa forma, a alfabetização matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo; uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas. (BRASIL, 2014b, p. 5).

Em se tratando do declínio da função de educar, os professores desenvolvem estratégias subjetivas para lidar com o mal-estar. O social, a cultura estão sujeitos a uma padronização, esquecidos das origens de pertencimento, ocupando um lugar na contemporaneidade mais vinculado ao atraso.

Mannoni (1995) ressalta que a escola democrática é fundada sobre um nivelamento das crianças “todas iguais”, mas não homogêneas. A adaptação dos programas é concebida para uma criança ideal em si mesma. A criança que “resiste” a esse abstrato faz questão para os adultos. Esses últimos, devido às limitações nas quais eles mesmos se encontram presos, não podem se deixar interrogar: eles “orientam”. E assim assistimos, a uma escalada na especialização das orientações que representam variedade de rejeições.

*Minha trajetória como alfabetizadora de crianças se iniciou na própria Granja das Oliveiras no ano seguinte, atuando com uma turma de 3º período da Educação Infantil, uma experiência desafiadora, pois aprender a me relacionar com tantas crianças pequenas, ouvi-las e principalmente ensiná-las foi muito difícil, complicado, mas maravilhoso. Guardo até hoje com carinho a trilogia de livros do GEEMPA sobre as didáticas dos níveis da psicogênese que minha amiga Leily me deu de presente e que tanto me ajudaram a compreender essa fase inicial do processo de alfabetização. Poder iniciar o processo de alfabetização e letramento das crianças sem a cobrança por resultados no final do ano letivo foi a razão da minha opção na escolha de turma, mas confesso que naquela época ainda não tinha a dimensão do que esse giro iria representar na minha trajetória docente. (Professora Giovanna - entrevista).*

*Entretanto, como afirma Mortatti (2010), cada momento histórico da alfabetização é marcado pela recorrência discursiva a mudança e indicativa da tensão entre rupturas e permanências. Assim, mesmo com a hegemonia do construtivismo e suas implicações relativas à “desmetodização da alfabetização”, os métodos tradicionais continuavam (e continuam) a ser amplamente utilizados, tanto nas escolas públicas como nas particulares, conforme o meu relato. (Professora Gracinha - memória educativa).*

Em uma entrevista (2018) Hilda Micarello, professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), afirmou que a grande rotatividade de professores pelas escolas e turmas dificulta que o professor possa se especializar como alfabetizador (Caderno *Hyponmenata*).

Para Bernadete Gatti, também entrevistada pelo Centro de Referências em Educação Integral (2018), em relação a preparação de professores aponta que é o maior desafio atual da alfabetização. “Isso porque a aprendizagem é uma relação muito intensa, dos significados das línguas, dos signos. Qualquer aprendizagem tem que ser feita com base em relações. Quando esse alicerce está firme, todo o resto flui”, conclui (Caderno *Hyponmenata*).

*Aquela empolgação, às vezes a revolta, a pressão que sentiam, a tristeza por aquele aluno com dificuldade e ficava com muita vontade de ser uma alfabetizadora. O que me impedia era o medo de não dar conta de tudo aquilo, de não fazer com que meus alunos lessem. (Professora Maria - memória educativa).*

*Em 2011 vou para o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA)<sup>8</sup> atuar como pedagoga, e comigo um simples desejo: ampliar minha atuação e principalmente meu olhar sobre o saber-fazer docente e a aprendizagem dos estudantes. Atuando no SEAA deparei com muitas crianças diagnosticadas e tantas outras sendo encaminhadas por seus professores na busca por uma justificativa biológica para a não aprendizagem dos estudantes. Com isso, percebi que muito professores não conseguiam lidar com as dificuldades dos estudantes, e me procuravam em busca de uma receita para alfabetizar. Eu sabia que não tinha receita pronta, mas me sentia na obrigação de responder a essa demanda dos professores. (Professora Gracinha - entrevista).*

*Ao conhecer a principal queixa dos professores e professoras do Ensino Fundamental 2 em relação aos estudantes que chegavam sem estar plenamente alfabetizados, tive uma reviravolta na minha trajetória profissional [...]. Minha primeira turma era uma turma de reintegração 9 anos, ou seja, eram crianças que estavam fora de faixa etária por questões relacionadas à aprendizagem. Eram crianças que ainda não sabiam ler e tinham diversos comportamentos desafiadores e isso se mostrou muito difícil para mim e, além de ser inexperiente com alfabetização, não tinha o manejo de classe que aquela turma precisava. Me senti fraca e incompetente, chegando a questionar se havia feito a melhor escolha em ser professora de crianças. Com três semanas na turma, surgiu a oportunidade de dar aula para uma turma de 4ª série no turno vespertino, que também era formada por estudantes com defasagem idade/série, mas pelo menos já estavam alfabetizados. Não pensei duas vezes e aceitei a mudança, algumas colegas ponderaram por deixar o turno matutino, que é tão privilegiado até hoje, mas eu queria poder ensinar e, naquela turma em que eu estava, não conseguia nada. (Professora Giovanna - Memória educativa).*

As tecnologias, as mídias eletrônicas, como clareia Mrech (2005, p.19), “vieram introduzir a obsolescência e diversificação do conhecimento nas escolas e na Educação ao revelar que elas também necessitam se transformar”. O mal-estar pode

---

<sup>8</sup> Composto por profissionais com formação em Pedagogia e Psicologia que aspira oferecer suporte técnico pedagógico com vistas ao apoio educacional especializado às escolas públicas. Fonte: SINPRO-DF

ser gerado pelas informações em massa, como se a tecnologia fosse sinônimo de sucesso.

Com a pandemia da COVID-19, a tecnologia na educação e em vários setores “salvou” a (trans)missão onde conseguiu alcançar, e o que realçou no ato educativo foi simplesmente que educar não se restringe apenas à formalização de passar os conteúdos. O processo educativo implica a relação professor-aluno como sujeitos, na busca de algo que não se resume só ao ensino.

*[...] Em relação às tecnologias... Assim você se sente... eu realmente me senti muito triste, já chorei, minha filha que me ajuda, eu não vou negar minha filha entende. Né? Hoje já estou melhor, meu marido, meus filhos ajudam. Mas minha filha entende melhor e precisa vir aqui em casa para me ajudar. Então é sempre muito difícil. Aquele curso que a EAPE ofertou, eu fiz o que tinha que fazer, eu fiz. O bom são as trocas com as colegas da escola que dominam a tecnologia, mas sinto incomodar. E se elas precisam de alguma coisa eu ajudo. Vejo que até um menino sabe lidar com a tecnologia. Me sinto humilhada, e a gente que é mais velha sofre. Não estou gostando das mudanças, a gente fica assim chateada mesmo. Poucas famílias estão conseguindo acompanhar. Você já não sabe mais o que fazer! (Professora Aurora – entrevista).*

Como alfabetizar em plena pandemia? O que a pandemia tem a nos dizer? Matérias nos jornais e nas telenotícias (de)marcaram as preocupações, e desde o início da pandemia o virtual foi a forma encontrada para dar continuidade ao processo escolar. O momento pandêmico tem gerado muito mal-estar para além do recorrente, que não cansa de se inscrever. Estamos marcados. A marca de uma pandemia.

Na reportagem *Calamidade com todas as letras*<sup>9</sup>, do Correio Braziliense, é relatado que a pandemia atinge profundamente a alfabetização, processo no qual o trabalho presencial do professor é crítico. Especialistas alertam para a necessidade de se pensar um novo modelo de ensino que atenda sobretudo às crianças pobres, mais penalizadas pela COVID-19. Percebe-se o quanto a desigualdade social atinge nossas crianças, privando-as das descobertas do mundo letrado e cheio de oportunidades (Caderno *Hyponmenata*).

Carreteiro (2020), em relação à pandemia, elucida o sentimento gerado na maioria da população e que nos permite pensar em sérios desdobramentos pós-pandêmicos.

---

<sup>9</sup> Correio Braziliense (20/09/2020) p. 6. Disponível em: <https://www.vercapas.com.br/capa/correio-braziliense/2020-09-20/>

A pandemia faz aparecer de modo muito forte, dores e sofrimentos para a maioria da população, mesmo sendo as condições sociais de vida bastante diferenciadas. Algumas situações psíquicas, anteriormente existentes, são exacerbadas, outras passam a ocorrer. Pode-se dizer que muitas se vinculam às condições concretas da existência, visto que o novo e abrupto cotidiano lança muitas pessoas a ficarem em casa, confinadas. (CARRETEIRO, 2020, p. 447).

Compreendemos que o ato educativo, em especial no âmbito da alfabetização, (de)marca a constituição subjetiva, possibilitando a (re)existência em um ato de coragem que é resistir e desejar, apesar de tudo. Enfim, parafraseando Charlot (2005), o mundo está pleno de indivíduo e esquecido de sujeito. Precisamos continuar insistindo na busca por marcas de humanidade. Todos importam!



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las até que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, diante da porta que se abre sobre minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse.  
(FOUCAULT, [1971]1996, p. 6)*

O processo de alfabetização é um tema de reconhecida relevância no cenário educacional, pois conduzir à escolarização é um fenômeno sociopolítico de alta complexidade. Para tanto, a formação docente inserida em políticas públicas apresenta-se como alternativa no cumprimento de metas, a fim de reduzir o expressivo número de analfabetos no país, assim como garantir uma aprendizagem “efetiva” e na idade certa para os alunos dessa etapa escolar.

Para a elaboração deste estudo, nos interrogamos sobre: Qual a relação entre as políticas públicas e a prática pedagógica no enfrentamento do mal-estar docente na alfabetização? A partir desta questão norteadora, buscamos analisar o (im)pacto do PNAIC na formação de professores alfabetizadores e as (im)possíveis implicações na atuação docente.

O referencial teórico sustentado no enfoque psicanalítico com a utilização do dispositivo da memória educativa, a realização de entrevistas e os registros no caderno *hypomnemata*, articulados, possibilitaram a construção, a análise e a discussão dos dados, elaboradas em três eixos temáticos: A transferência no ato educativo: desejo de saber, (E)feitos subjetivos na formação docente: marcas de pertencimento e Mal-estar na alfabetização: impasses na constituição do professor.

A análise do escrito, das falas e dos registros permitiu-nos compreender que, no ato educativo, a relação professor-aluno é atravessada pela transferência com implicação do desejo de saber. Ao escreverem e relatarem suas memórias, os participantes também revelaram que o lugar do não saber pode ser gerador de mal-estar.

Notamos que a maioria das propostas para a formação docente desconsidera a relação professor - aluno como parte da constituição subjetiva do Ser professor. No

processo da construção dos dados, notamos os professores desejosos de se expressarem por meio da fala, o que nos permitiu inferir que, nas propostas de formação, o espaço para a escuta pode ser um caminho para possíveis (res)significações.

Os efeitos subjetivos também estão presentes no ato educativo, como marcas constitutivas, o infantil comparece se deparando com o real. Na proposta da política pública PNAIC e outras, que professam o discurso hegemônico, percebemos que o que há de mais singular do professor nem sempre se presentifica, dificultando o trabalho pedagógico e a elaboração simbólica.

Freud em seus escritos, contribui em nossa pesquisa quando nos deparamos com a constatação de que existe um mal-estar intrínseco à civilização, sendo a não realização plena das pessoas o gerador do mal-estar.

O conceito de mal-estar também comparece no contexto da alfabetização com impasses na constituição do professor que ainda sonha e sustenta o desejo de alfabetizar. Nos estudos e pesquisas, encontramos reflexões a respeito de casos na carreira do Magistério com inferências de que estão ligadas ao contexto social e cultural, uma vez que nos constituímos pelo Outro, que se traduz na cobrança, culpabilização, queixas e dificuldades que repercutem no espaço educativo, como se o professor fosse responsável pelos fracassos na alfabetização. Nas entrelinhas inscreve-se a questão: o que, independentemente do método e/ou da técnica utilizados, pode ter gerado alunos alfabetizados x analfabetos funcionais que ainda resistem, apesar da intencionalidade das políticas públicas no campo educativo, a exemplo do PNAIC?

Há duas maneiras pelo menos para entendermos o "mal-estar". A primeira é relacionada ao incomodo pessoal no exercício profissional (salários, capacitação, motivação...), às limitações que uma escola pode ter em infraestrutura (condições da sala de aula, suficiência de materiais, número de alunos...) e às dificuldades concretas para a realização efetiva de uma política pública (de governo), como o PNAIC.

E outra forma, que entendemos ser a proposição freudiana, reflete e amplia as anteriores. Diz respeito ao reconhecimento e ao enfrentamento da finitude humana, à consciência da morte independentemente de qualquer esforço realizado, à necessidade da preparação das próximas gerações, mesmo sabendo que lá não mais

existirá. O mal-estar da civilização nos parece ser um "excesso de realidade": existir em um mundo em que não cabe a todos, que não tem comida e água para todos, que nunca haverá escola ou qualquer bem cultural a todos ao mesmo tempo... E quanto mais consciência disso, mais convicção na realização do processo civilizatório.

Sustentados em estudos psicanalíticos no campo da educação, apreendemos que educar está na ordem da (im)possibilidade de controle sobre os efeitos presentes na fala/transmissão, uma vez que no ato educativo aparecem imprevistos e/ou acontecimentos inéditos (pandemia).

O PNAIC é uma política pública relevante bem abrangente, como podemos constatar ao longo da pesquisa empírica e de estudos sobre a temática. A maioria das avaliações dos participantes do Pacto é positiva, no sentido do envolvimento expressivo de vários setores e órgãos administrativos nas instâncias federal, estadual e/ou municipal da alfabetização e educação, com sugestões para ajustes e adequações no que poderia ser aprimorado sem a necessidade real de um apagamento.

Em outra perspectiva, quanto à Avaliação Econômica do PNAIC, o INEP/MEC lançou a *Série Documental: Textos para Discussão 48*, de autoria de Pieri e Santos (2021, p. 28). Os autores avaliam que dados os altos investimentos no PNAIC, faz-se necessária uma discussão dos seus resultados, sua implementação e sua proposta, com o objetivo de aperfeiçoar seu desenho para os próximos projetos de alfabetização, utilizando a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e considerando a correlação da participação das escolas.

Assim, na análise de retorno econômico, o saldo líquido positivo (VPL) foi de R\$ 118,48 por aluno afetado, o que corresponde a uma Taxa Interna de Retorno (TIR) de 15%. No geral, “o programa funcionou bem e atingiu seu objetivo de acelerar a alfabetização das crianças na idade correta, todavia, algumas modificações em seu desenho devem gerar efeitos ainda mais abrangentes”. (PIERI; SANTOS, 2021, p. 28). Também contribuíram para o sucesso do Pacto o apoio das universidades federais e o estímulo à adesão de professores por meio de bolsas.

Importante registrar que a avaliação citada se tornou motivo de muitas divergências devido à dificuldade imposta pela diretoria de Estudos Educacionais do INEP para a sua divulgação, principalmente por se tratar de uma política pública do

governo anterior. A repercussão deu-se em vários noticiários, com abrangência nacional e manifestações de vários órgãos ligados à educação. Para ilustrar, a matéria da Folha de São Paulo, publicada em 06 de maio de 2021, sob o título: “*Governo barra artigo do Inep que aponta evidência positiva de pacto de alfabetização do PT*”<sup>10</sup>, reforça as evidências de não continuidade das políticas e inegável retrocesso na educação. Avaliações como essa servem de referência para suscitar o debate e trilhar caminhos possíveis para a garantia da alfabetização.

A proposição de que as políticas públicas educacionais sejam de Estado, e não do governo de plantão, vislumbra avanço no sentido de continuidade na formação de professores com possíveis adequações, justificando todo o investimento em materiais e recursos. Nosso país tem capacidade de criar e fazer acontecer a justiça, o direito à educação de qualidade e para todos, respeitando a dimensão e a cultura de cada região.

Por fim, reiteramos o quão incertas são as políticas públicas de alfabetização e na área educacional em geral, tendo em vista o quadro político atual e a crise institucional que assola o país, agravados pela pandemia da COVID-19. Se os desafios já eram imensos, no momento há urgência de ações políticas considerando a contemporaneidade e estudos que impliquem todos os envolvidos na educação, desde as universidades às escolas, aliados à práxis educativa. A escuta dos professores e profissionais da educação é fundante para reverter o cenário de retrocesso pelo qual estamos passando.

A política atual de alfabetização (PNA), implantada em 2019, apesar de recente, sofre muitas ressalvas e críticas pelo fato de desconsiderar várias áreas do conhecimento, impondo um método baseado em evidências e limitando a possibilidade do ato educativo. É como se apagasse toda uma história de alfabetização no Brasil.

A concepção freudiana nos ajuda a pensar partindo da concepção da fala, do diálogo, as reflexões e análises suscitando outras questões. Retomando o caminho traçado, quais são as perspectivas, considerando que a cada mudança de governo

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/05/governo-barra-artigo-do-inep-que-aponta-evidencia-positiva-de-pacto-de-alfabetizacao-do-pt.shtml>

novas formações são implementadas, dando a sensação de um recomeçar sempre? A repetição como forma de não elaboração.

A consciência humana e social da maioria dos professores alfabetizadores, em especial, dos participantes da pesquisa, considera a importância do princípio da alfabetização em nosso país, a trajetória fundada pelo conhecimento científico envolvendo universidades, estudiosos na área, troca de saberes e valorização de experiências exitosas como um (re)ligar sua história no constituir-se professor.

A pandemia da COVID-19 chegou mexendo com as “certezas” e (des)estruturas. Como alfabetizar uma criança por meio remoto? Esta e outras questões atravessaram nossa pesquisa e oportunizaram a possibilidade de futuros estudos no que compete aos desafios gerados e às (im)possibilidades.

Compreendemos a importância da reflexão a caminho das práticas sociais, pensando a escola contemporânea sob a influência de ações políticas e culturais. Assim, imaginar uma escola ideal, perfeita, gera uma ilusão que pode estagnar a ação pedagógica, encobrando o real, o impossível que atravessa a relação. Para tanto, instiga trilhar uma trajetória participante da vida política que envolve a educação, o interagir, para que um novo olhar possa acender na perspectiva da subjetividade, do saber, do desejo, sustentando o lugar do Ser professor. Essa utopia pode se realizar na medida em que concebermos formas de lidar com o mal-estar constitutivo da condição de sujeito e, conseqüentemente, gerado no ato educativo.

Os resultados (in)acabados são da ordem da incompletude, sem pretensão de soluções, mas implicam uma ética do *Criar*. Isso significa também uma forma de subsidiar novos estudos na temática e possibilidades de continuidade das reflexões geradas.

Ao final da tessitura desta tese, contemplamos o caderno *hypomnemata* em um registro emblemático de José Maria Esteve, (1999) que pontua:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os

responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação. Que fazer? (ESTEVE, 1999, p. 97).

Como bem alertou Joaquim Nabuco (1883, p.137), lembrado por Lajonquière (1999, p.194):

É preciso continuar! “[...] a escola e a senzala são pólos que se repelem”.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires. **Re-Significação do papel da Psicologia da Educação na Formação Continuada de Professores de Ciências e Matemática**. 2001. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2001.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires. O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (in)possíveis conexões com a psicanálise. *In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 5., 2006. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2006. Tema: Psicanalise, Educacao e Transmissao. Disponível em:  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn). Acesso em: 16 dez. 2020.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires. Das memórias educativas: a emergência da história singular do professor e sua relação com o saber. *In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 8., 2011. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2008, 2011. p. 1-8. Disponível em:  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=en](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032010000100027&lng=en). Acesso em: 4 jan. 2019.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar. *In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 4., 2002. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2002. p. 1-6. Disponível em:  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400011&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032002000400011&script=sci_arttext&lng=pt). Acesso em: 31 jul. 2019.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. O lugar da memória de vivências na instituição escolar e a constituição da identidade do professor: (im) possíveis conexões com a psicanálise. *In: COLÓQUIO DO LEPSI IP/FE-USP*, 5., 2004. **Anais** [...]. São Paulo: USP, 2004. p. 1-6. Disponível em:  
[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032004000100033&lng=pt&nrm=abn). Acesso em: 4 jan. 2019.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **O lugar da memória educativa na formação de professores: uma leitura psicanalítica**. Curitiba: CRV, 2012.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; BAREICHA, Paulo Sérgio de Andrade. Da escrita à inscrição: o lugar do infantil na constituição subjetiva do professor. *In: CONGRES INTERNATIONAL PSYCHANALYSE. ET EDUCATION*, 1., 2015, Paris. **Anais** [...]. Paris: Institut Protestant de Théologie, 2015.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. The writing of educational memories as a significant research. *In: ATINER'S CONFERENCE PAPER SERIES, EDU2018-2496*, 1., 2018. **Anais** [...]. Athens: Anais Atiner's, 2018.
- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão Rodrigues. **Imersão no Processo Educativo das Ciências e da**

**Matemática.** Brasília: Universidade Aberta do Distrito Federal, 1998. (Programa de aperfeiçoamento de Professores de Ensino Médio - Pró-Ciências).

ALMEIDA, Wilson Castello de. **Psicoterapia aberta:** o método do psicodrama, a fenomenologia e a psicanálise. São Paulo: Ágora, 2006.

ANDRÉ, Jacques. **Vocabulário Básico de Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana.** Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

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

BAREICHA, Paulo. Psicodrama como ação pedagógica no currículo do ensino fundamental em escolas da amazônia. **Revista Brasileira de Psicodrama,** São Paulo, v. 21, n. 2, p. 27-39, 2013. ISSN 2318-0498. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932013000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932013000200003). Acesso em: 16 mar. 2019.

BASTOS , Roberto. A escrita como cuidado de si na obra tardia de Michel Foucault. **Revista Sísifo,** Feira de Santana, v. 1, n. 5, p. 158-170, maio 2017. ISSN 2359-3121. Disponível em: <http://www.revistasisifo.com/2017/05/a-escrita-como-cuidado-de-si-na-obra.html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BEER, Paulo. **Psicanálise e ciência:** um debate necessário. São Paulo: Blucher, 2017.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da Alfabetização:** um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Tradução de José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; PATO, Claudia Maria Lyra; SQUARISI, Katilen Machado Vicente. Memória Educativa como dispositivo de pesquisa: tecendo laços na Universidade. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 46, p. 1-24, 2021.

BITTENCOURT, Evaldo de Souza. **Políticas públicas para a educação básica no Brasil, descentralização e controle social.** 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine. **Os professores:** entre o prazer e o sofrimento. São Paulo: Loyola, 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 jul. 2019.



BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm) Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado.** Brasília: MEC, 2012a. (Plano Nacional pela alfabetização na idade certa). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Toda criança alfabetizada até os oito anos:** Documento de Apresentação. Brasília: MEC, 2012b. (Plano Nacional pela alfabetização na idade certa).

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 22, 5 jul. 2012c. Disponível em:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento orientador das ações de formação em 2014.** Brasília, DF: DAGE/SEB/MEC, 2014a. (Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa). Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/documento\\_orientador\\_2014.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2014.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC 2014:** Cadernos de Matemática - Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização:** Caderno de apresentação. Brasília: MEC, 2015. (Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa). ISBN 978-85-7783-181-4.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo e linguagem na educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação. Leitura e Escrita na educação infantil (Coleção Leitura e Escrita na educação infantil).** Brasília: MEC/SEB, 2016b. ISBN 9788577832095.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **Caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEALF, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Documento orientador. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf). Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 20, 10 jul. 2017c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. **Dados do Censo Escolar**. 2019a. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206). Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 20 out. 2021.

CALAZANS, Roberto. Considerações a propósito do "sujeito da ciência". In: BEIVIDAS, Waldir **Psicanálise, pesquisa e universidade**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 33-56.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. História de vida laboral e aposentadoria: uma metodologia em discussão. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 430-441, jan. 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v23n1/v23n1a26.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

CARRETEIRO, Teresa Cristina. Filiações, desfiliações sociopsíquicas e desamparos na pandemia: encontro com redes de apoio. In: GUIMARÃES, Ludmila de Vasconcelos *et al.* **Janelas da Pandemia**. Belo Horizonte: Instituto DH, 2020. p. 447-456.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de psicanálise**. Tradução de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

CIFALI, Mireille. Adresse à Michel de Certeau. **Bloc Notes de la Psychanalyse**, Paris, v. 7, p. 128-129. 1987.

CIFALI, Mireille. Conduta clínica, formação e escrita. In: PERRENOUD, Philippe (org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIFALI, Mireille; IMBERT, Francis. **Freud e a Pedagogia**. São Paulo: Loyola, 1999.

COSTA, Fabíola Elizabete; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; COSSETIN, Márcia. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 630-647, maio/ago. 2021. ISSN 2238-8346. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/60223>. Acesso em: 14 out. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ FREITAS, Urânia Flores. **Desenvolvimento à moda brasileira: dinheiro e desigualdades na educação**. Belo Horizonte: Dialética, 2021.

DANTO, Elizabeth Ann. **As clínicas públicas de Freud: psicanálise e justiça social**. São Paulo: Perspectiva, v. 1, 2019.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, Trabalho e Ação. **Revista Produção**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 27-34, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65132004000300004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/V76xtc8NmkqdWHd6sh7Jsmq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 20 fev. 2021.

DINIZ, Margareth. A que visa a escolha de um dispositivo metodológico? *In*: PEREIRA, Marcelo Ricardo **Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com "isso"?** Belo Horizonte: Scriptum, 2017. p. 39-47. 336p. ISBN: 978-85-9494-004-9.

DINIZ, Margareth. O (a) pesquisado(a), o método clínico e sua utilização na pesquisa. *In*: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Angela **Pesquisa e psicanálise: do campo à escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 111-128.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.778, de 16 de março de 2020. Altera o Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 75A**, Edição Extra, Brasília, DF, 16 maio 2020. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7e48abbd00df4a18bb375e673448d6a9/Decreto40778\\_16\\_05\\_2020.html](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7e48abbd00df4a18bb375e673448d6a9/Decreto40778_16_05_2020.html) Acesso em: 23 jun. 2021.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault entrevistado por Hubert Dreyfus e Paul Rabinow**. Tradução de V Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Análise de políticas públicas de educação: a importância das narrativas. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-20, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.006> Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10810> Acesso em: 23 fev. 2021.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. v. 1.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da Horda ao Estado. Psicanálise do Vínculo Social**. Tradução de Teresa Carreteiro e Jacyara Nasciutti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ENRIQUEZ, Eugène. Instituições, Poder e Desconhecimento. *In*: ARAÚJO, José Newton; CARRETEIRO, Teresa Cristina **Cenários Sociais e Abordagem Clínica**. São Paulo: Escuta, 2001. p. 49-74.

ESTEVE, José Maria. Mudanças Sociais e função docente. *In*: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa: Porto, 1999. p. 93-124.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, [1971]1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade. O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política. Coleção Ditos e escritos**. Rio de Janeiro: Forense, v. V, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Veja, 2009.

FRADE, Isabel. A alfabetização na idade certa e formação de professores. **Plataforma do Letramento**, 2012. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/300/isabel-frade-fala-sobre-alfabetizacao-na-idade-certa-e-formacao-de-professores.html>. Acesso em: 13 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREUD, Sigmund. Carta 52. *In*: FREUD, Sigmund. **Publicações Pré-psicanalíticas e Esboços Inéditos**. Rio de Janeiro: Imago, [1886-1889]1996. p. 281-287. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 1).

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica. *In*: FREUD, Sigmund. **Publicações Pré-psicanalíticas e Esboços Inéditos**. Rio de Janeiro: Imago, [1895-1950]1996. p. 212-222. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 1).

FREUD, Sigmund. A Etiologia da Histeria. *In*: FREUD, Sigmund. **Primeiras Publicações Psicanalíticas**. Rio de Janeiro: Imago, [1896]1996. p. 111-133. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 3).

FREUD, Sigmund. **A Interpretação dos Sonhos I e II**. Rio de Janeiro: Imago, [1900-1901],1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 4 e v. 5).

FREUD, Sigmund. **O Caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1911-1913]1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).

FREUD, Sigmund. A Dinâmica da Transferência. *In*: FREUD, Sigmund. **O Caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1912] 1996. p. 60-66.

FREUD, Sigmund. The Psycho-Analytic Method de Pfister. *In*: FREUD, Sigmund. **O Caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1913]1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12)

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1913-1914]1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 13)

FREUD, Sigmund. Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). *In*: FREUD, Sigmund. **O Caso Schreber, Artigos sobre Técnica e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1914]1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 12).

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes. *In*: FREUD, Sigmund. **A História do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914-1916).** Rio de Janeiro: Imago, [1915]1996. p. 123-144. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 14)

FREUD, Sigmund. **Além do Princípio de Prazer Psicologia de Grupo e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1920]1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 18).

FREUD, Sigmund. Prefácio a Juventude Desorientada, de Aichhorn. *In*: FREUD, Sigmund **O Ego e o Id e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1923-1925]1996. p. 307-308. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 19).

FREUD, Sigmund. **Um Estudo Autobiográfico, Inibições, Sintomas e Ansiedade, Análise Leiga e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1925-1926]1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 20).

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma Ilusão, o Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos.** Rio de Janeiro: Imago, [1927-1931]1996. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21).

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na civilização.** Rio de Janeiro: Penguin e Companhia das Letras, [1930]2011.

GARCIA, Claudia Amorim. O conceito de ilusão em psicanálise: estado ideal ou espaço potencial? **Estudos de Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 169-175, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2007000200009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v12n2/a09v12n2.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2019.

GAULEJAC, Vincent de. Psicossociologia e sociologia clínica. *In*: ARAÚJO, José Newton; CARRETEIRO, Teresa Cristina **Cenários sociais e abordagem clínica**. São Paulo: Escuta, 2001. p. 35-48.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ea/a/p4ZrFKSYwCg69jg8zqtxyJB/?lang=pt&format=pdf>.  
Acesso em: 18 mar. 2019.

GUIMARÃES, Beatriz Fontoura. **Escrita e autoria**: sobre o sujeito que escreve. 2007. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

GURSKI, Rose. Três tópicos para pensar “a contrapelo” o mal-estar na educação atual. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Retratos do mal-estar contemporâneo na educação**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2014. p. 167-180.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise ex ante. Brasília: IPEA, 2018. 192 p. v. 1. ISBN 978-85-7811-319-3. Disponível em:  
[https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180319\\_avaliacao\\_d\\_e\\_politicas\\_publicas.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180319_avaliacao_d_e_politicas_publicas.pdf). Acesso em: 10 out. 2020.

KAUFMANN, Pierre. **Dicionário Enciclopédico da Psicanálise**: O legado de Freud e Lacan. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. 4. ed. São Paulo: Escuta, 2013.

LACAN, Jacques. A ciência e a verdade. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Jorge Zahar, [1966]1998. p. 869-892.

LACAN, Jacques. Relatório do seminário de 1971-72. *In*: LACAN, Jacques. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1972]2003.

LACAN, Jacques. **O Seminário — Livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano. *In*: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 828-864.

LAGO, Maria Jéssica Rocha. **Inclusão e o Outro com autismo**: as vicissitudes de um lugar sustentado pela escola. 2017. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação)

- Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em:  
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/24219> Acesso em: 23 jul. 2021.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. (Psico)Pedagogia, Psicanálise e Educação: Uma aula introdutória. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 120-134, 1998. ISSN 1415-7128. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/estic/v3n5/14.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A psicanálise, o autismo e a prevenção na infância: a polêmica Lei 13.438. *In*: CAPONI, Sandra; BRZOZOWSKI, Fabíola; LAJONQUIÈRE, Leandro de **Saberes expertos e medicalização no domínio da infância**. São Paulo: LiberArs, 2021b. p. 91-118. ISBN 978-65-5953-022-9.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. As crianças, a educação e os sonhos adultos em tempos de autismo. **Estilos da Clínica**, v. 24, p. 41-52, fev. 2019b. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/157122> Acesso em: 7 jul. 2019.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Da formação de educadores e de um ensino da Psicanálise na universidade. *In*: ALMEIDA, Sandra; KUPFER, Maria Cristina **A Psicanálise e o Trabalho com a Criança-Sujeito: No avesso do especialista**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De cozinheiro e de louco todo mundo tem um pouco. *In*: KUPFER, Maria Cristina; PINTO, Fernanda **Lugar de vida, vinte anos depois: Exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta, 2010b. p. 145-153.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud: Para uma clínica do aprender**. 15. ed. São Paulo: Vozes, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De um psicanalista na educação. *In*: ROSADO, Janaína; PESSOA, Marcos **As abelhas não fazem fofoca: estudos psicanalíticos no campo da educação**. São Paulo: Instituto Langage, 2021a. p. 13-37.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Epistemologia e psicanálise: o estatuto do sujeito**. 1994.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do Infantil: a Psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis: Vozes, 2010a.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (Psico)Pedagógica: Escritos de psicanálise e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. O que da infância a ilusão (psico)pedagógica mascara. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 8, 2000. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282000000100016](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282000000100016). Acesso em: 13 jun. 2019.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise. Notas comparativas Argentina, Brasil, França. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, 297-315, 2019a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8651506>. Acesso em: 2 jul. 2019.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan. 2002. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbeedu/n19/n19a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbeedu/n19/n19a02.pdf). Acesso em: 29 jun. 2019.

LEITE, Élia Aparecida Samuel. **Alfabetização e letramento**: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

LEOPOLDO, Rafael. Hypomnésia. **Rafael Leopoldo**, 11 jun. 2020. Disponível em: <https://ralasfer.medium.com/hypomn%C3%A9mata-9febee8ed8cc>. Acesso em: 22 jul. 2021.

LIMA, Laís Leni; TRINDADE, Ana Paula Ferreira. O PNAIC: formação continuada para a educação infantil. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n. 9, p. 136-149, jan./jun. 2020. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/issue/view/305](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/issue/view/305). Acesso em: 22 set. 2021.

LUCACHINSKI, Elci ; TONDIN, Celso. Alfabetização de crianças com deficiência e redução das desigualdades no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista da FAEEDBA. Educação e Contemporaneidade**, v. 25, p. 217-234, jan. 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/311157756\\_ALFABETIZACAO\\_DE\\_CRIANCAS\\_COM\\_DEFICIENCIA\\_E\\_REDUCAO\\_DAS\\_DESIGUALDADES\\_NO\\_ambito\\_DO\\_PACTO\\_NACIONAL\\_PELA\\_ALFABETIZACAO\\_NA\\_IDADE\\_CERTA](https://www.researchgate.net/publication/311157756_ALFABETIZACAO_DE_CRIANCAS_COM_DEFICIENCIA_E_REDUCAO_DAS_DESIGUALDADES_NO_ambito_DO_PACTO_NACIONAL_PELA_ALFABETIZACAO_NA_IDADE_CERTA). Acesso em: 22 maio 2018.

MACHADO, Gláé ; SANTOS, Andréia ; SILVA, Renata. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 17, p. 16-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2034/2497>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MAIA, Elisa Arreguy. Apresentação. *In*: FERREIRA, Tânia; VORCARO, Ângela (org.). **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 9-13.

MANNONI, Maud. **Les Mots Ont Un Poids. Ils Sont Vivants**: Que Sont Devenus Nos Enfants. Paris: Denoel, 1995.

MANNONI, Maud. **Educação impossível**. Lisboa: Moraes, 1976.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAURANO, Denise. **Para que serve a Psicanálise?** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.



MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. Psicanálise aplicada à educação e formação de professores: a conversação como método de pesquisa-intervenção. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose. **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: ContraCorrente, 2020. p. 149-177.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. *In*: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. **Entre professor e aluno: um estudo psicanalítico sobre transferência**. São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

MOURÃO, Elaine Cristina. **Formação de professores sob o paradigma tecnocrático: implicações sobre a palavra**. 2021. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MRECH, Leny. **O impacto da psicanálise na educação**. São Paulo: Avercamp, 2005.

NAPOLITANI, Isabel. O Sumiço do Serviço: Onde Está a tal Rede de Apoio ao Professor? *In*: VOLTOLINI, Rinaldo; COLS **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 175-183.

NASIO, Juan-David. **O prazer de ler Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. ISSN 2175-6236. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 9 abr. 2021.

PAIVA, Jane. Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão /exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de financiamento. *In*: MORAES, Bianca Mota *et al.* **Políticas Públicas de Educação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2016. p. 89-103. Disponível em: [https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/livro\\_politicas\\_publicas\\_de\\_educacao.pdf](https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/livro_politicas_publicas_de_educacao.pdf). Acesso em: 13 jul. 2019.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. O relacional e seu avesso na ação do bom professor. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 151-193.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Subversão docente: ou para além da "realidade do aluno". *In*: MRECH, Leny Magalhães (org.). **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 93-116.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. A psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: ContraCorrente, 2020. p. 45-61.

PEREIRA, Viviane Carrijo. Formação continuada de professores alfabetizadores e o processo de constituição da profissão docente. **Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 67-73, mar. 2019. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/149>. Acesso em: 12 maio 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIERI, Renan Gomes de; SANTOS, Alexandre André dos. **Avaliação Econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 48, 2021. ISBN 1414-0640. (Série Documental. Textos para Discussão), Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/505970355/AVALIACAO-ECONOMICA-DO-PACTO-NACIONAL-PELA-ALFABETIZACAO-NA-IDADE-CERTA>. Acesso em: 3 ago. 2021.

PINEAU, Gaston; GRAND, Jean-Louis. **Les histoires de vie**. 2. ed. Paris: Universtaies de France, 1996.

PLASTINO, Carlos. **O primado da afetividade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

QUEIROZ, Edilene. A divisão do sujeito: a hipótese de uma Urverleugnung (desmentido primordial). **Psyche**, v. 11, n. 21, p. 47-62, 2007. Disponível em: [pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_isoref&pid=S1415-11382007000200004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_isoref&pid=S1415-11382007000200004&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 29 jul. 2021.

REIS, Sônia Maria. Paulo Freire: 100 anos de práxis libertadora. **Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 47, p. 1-21, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9443/6130>. Acesso em: 15 set. 2021.

RIBEIRO, Simone ; ALBUQUERQUE, Andrea Serpa. Educação do Campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Educação em Foco**, Juiz de Fora, n. Especial, p. 45-61, fev. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19669>. Acesso em: 9 abr. 2019.

RICOEUR, Paul. **Temps et récit I**. Paris: Seuil, 1983.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

ROSA, Miriam Debieux. A A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004. ISSN 1518-6148. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-61482004000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008). Acesso em: 13 dez. 2020.

ROSADO, Janaína dos Reis. Docência, Vocação e a Implicação da Palavra. *In*: ROSADO, Janaína; PESSOA, Marcos. **As abelhas não fazem fofoca**: estudos psicanalíticos no campo da educação. São Paulo: Langage, 2021. p. 81-94.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário amoroso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

ROVERI, Fernanda ; DUARTE, Caroline. Reflexões sobre a implementação do PNAIC na Educação Infantil: tensões e riscos à docência e à infância. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 807-822, out./dez. 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32438/pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

SACCO, Ricardo Dias. **Para uma Etiologia da Renúncia ao Professor**: alguns apanhados da Corte ao Neoliberalismo no Brasil. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional do Brasil**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Ana Carolina Barros. **Por uma utopia para as crianças africanas**: a incidência do desejo do Outro na posição do sujeito na escola. 2019. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SMITH, Kevin; LARIMER, Cristopher. **The Public Policy Theory Primer**. Boulder: Westview Press, 2009.

SOARES, Graciely Garcia. A escrita na alfabetização: tessituras sobre os saberes mobilizados na ação. *In*: AZEVEDO, Gilson Xavier de *et al.* **Métodos e Práticas de Ensino e Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. p. 136-147.

SOARES, Magda. **Letramento**: em tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Abordagem biográfica e formação de professores**: conceitos, perspectiva formativa e autoformativa. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SQUARISI, Katilen Machado Vicente. **O infantil na constituição da subjetividade**: o memorial educativo de professores em escrita e ação. Curitiba: CRV, 2017.

SQUARISI, Katilen Machado Vicente; ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de; BITTENCOURT, Cleonice Pereira do Nascimento. Escrita de si: narrativas,

constituição subjetiva e ação docente. **Eutomia. Revista de Literatura e Linguística**, Pernambuco, v. 1, n. 27, p. 206-220, 2020. ISSN 1982-6850. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/250087>. Acesso em: 6 ago. 2021.

TANIS, Bernardo. **Memória e temporalidade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Compromisso Todos pela Educação: Todos pela Educação rumo a 2022**. São Paulo: Todos pela Educação, 2006.

TROQUEZ, Marta ; SILVA, Thaise ; ALVES, Andreia. Alfabetização e Letramento na educação brasileira pós 1988. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 271-291, maio/ago. 2018. ISSN 1809-5747. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.16618>. Acesso em: 5 set. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VIÉDES, Sílvia Cristine A; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 63, p. 147-171, 3 jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641176>. Acesso em: 10 jun. 2019.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018a.

VOLTOLINI, Rinaldo. A Dérmarche Psicanalítica na Educação: Consequências para o Campo da Formação Docente. In: VOLTOLINI, Rinaldo *et al.* **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018b. p. 19-32.

VOLTOLINI, Rinaldo. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber. In: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose **Retratos da Pesquisa em Psicanálise e Educação**. São Paulo: ContraCorrente, 2020. p. 81-103.

XAVIER, Rosa Seleta; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. Os Impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 211143, p. 1-32, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fqm4pxxNrSCZKnTXtcfLKcd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 nov. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_, portador da identidade: \_\_\_\_\_, abaixo qualificado, declaro para fins de participação em pesquisa, na condição de participante de pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do projeto de pesquisa, versando sobre a memória educativa de professores do PNAIC: uma leitura psicanalítica do mal-estar na alfabetização, da pesquisadora Katilen Machado Vicente Squarisi, orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (almeida@unb.br), do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:  
 Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;  
 Garantia do esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada;  
 Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo do seu cuidado.  
 Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-se absoluta privacidade.  
 Declaro, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente participar desta pesquisa.

#### QUALIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome: \_\_\_\_\_

Identidade: \_\_\_\_\_ data de nascimento \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Sexo ( )M ( )F

Endereço: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

#### DECLARAÇÃO DA PESQUISADORA

Declaro para os fins de realização de pesquisa, ter elaborado esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do participante acima qualificado para a realização dessa pesquisa.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
Katilen Machado Vicente Squarisi  
katlensquarisi@gmail.com

## APÊNDICE B - MEMÓRIA EDUCATIVA



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) professor(a),

Com muita alegria te convido a fazer parte da minha pesquisa juntamente com minha orientadora professora Inês Maria Marques Almeida, com a temática Memória educativa de professores do PNAIC: uma leitura psicanalítica do mal-estar na alfabetização. O curso é de doutorado em Educação pela Universidade de Brasília.

Esclareço que serão informados os objetivos da pesquisa e procedimentos a serem utilizados. Você terá liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, tenha certo a garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando absoluta privacidade.

Após a realização da pesquisa me disponho a dar a devolutiva de todo trabalho.

O seu aceite é muito significativo para pesquisa, possibilitando novas perspectivas e olhares no âmbito da Educação.

Desde já agradeço sua preciosa atenção na certeza de um trabalho bem produtivo.

Estou à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Katilen Machado Vicente Squarisi

*[katilensquarisi@gmail.com](mailto:katilensquarisi@gmail.com)*

Professora Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) professor(a),

O objetivo desta entrevista é levantar dados de sua vida pessoal e profissional para analisar a influência destes sobre a sua prática pedagógica e constituição subjetiva.

Com o seu consentimento, esta entrevista será gravada em áudio e posteriormente será transcrita para análise dos dados. O conteúdo da mesma será utilizado na tese, mas sua identidade será mantida em sigilo.

### ROTEIRO

As entrevistas serão norteadas pelos seguintes temas:

- A posição do sujeito/professor e sua compreensão desde os primeiros tempos do aprendizado na educação infantil em sua história de vida.
- Percepção de si diante do aluno que foi: possibilidades de reconhecimento ou estranhamento.
- As relações feitas entre a apropriação de um saber referente ao campo profissional e as possibilidades da repercussão no cenário da sala de aula.
- Enlaces entre as facilidades e as dificuldades na constituição da subjetividade e a relação do sujeito professor/aluno frente ao infantil.
- Repercussão da formação e constituição da subjetividade docente e sua prática pedagógica.
- Traços de identificação e lembranças que marcam a trajetória do sujeito/professor e como o infantil se insere.
- PNAIC e possíveis repercussões. Como se deu essa formação.

Obrigada pela colaboração!

## APÊNDICE D - PERCURSO DA MEMÓRIA EDUCATIVA

Prezado(a) professor(a),

Propomos como elaboração de sua memória educativa uma imersão em sua trajetória de vida como estudante, resgatando na sua história, tempos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos dessa experiência, quer sejam de aspectos positivos ou não.

Faça um reolhar a essa trajetória e reorganize criticamente suas representações e sentimentos que marcaram sua caminhada como aluno e que se inscrevem hoje na sua prática docente.

Percurso possível:

- Inicialmente percorra suas sensações, quer sejam visuais, olfativas, auditivas, táteis, afetivas e tantas outras que constituem suas experiências infantis. Registre tudo.

- Retome seu processo de escolarização, pontuando:

- o(a) professor(a) de que mais, ou menos, gostou;
- as disciplinas com as quais mais se identificou e aquelas em que teve grandes dificuldades (quanto à aprendizagem);
- os conteúdos aprendidos prazerosamente ou dolorosamente;
- as atividades realizáveis com gosto e sucesso e outras de forma indesejável ou com insucesso;
- como os conteúdos foram ensinados/ aprendidos e metodologias que deixaram marcas positivas e negativas;
- as relações professor-aluno (comunicações, estilos, posturas dos/as professores/as)
- o processo avaliativo (modalidades/frequência);
- o ambiente escolar (aspectos físicos, lugares, infraestrutura pedagógica, aspectos relacionais/ intrapessoais);
- a relação família/escola/sociedade;
- como você se sentia como aluno(a).



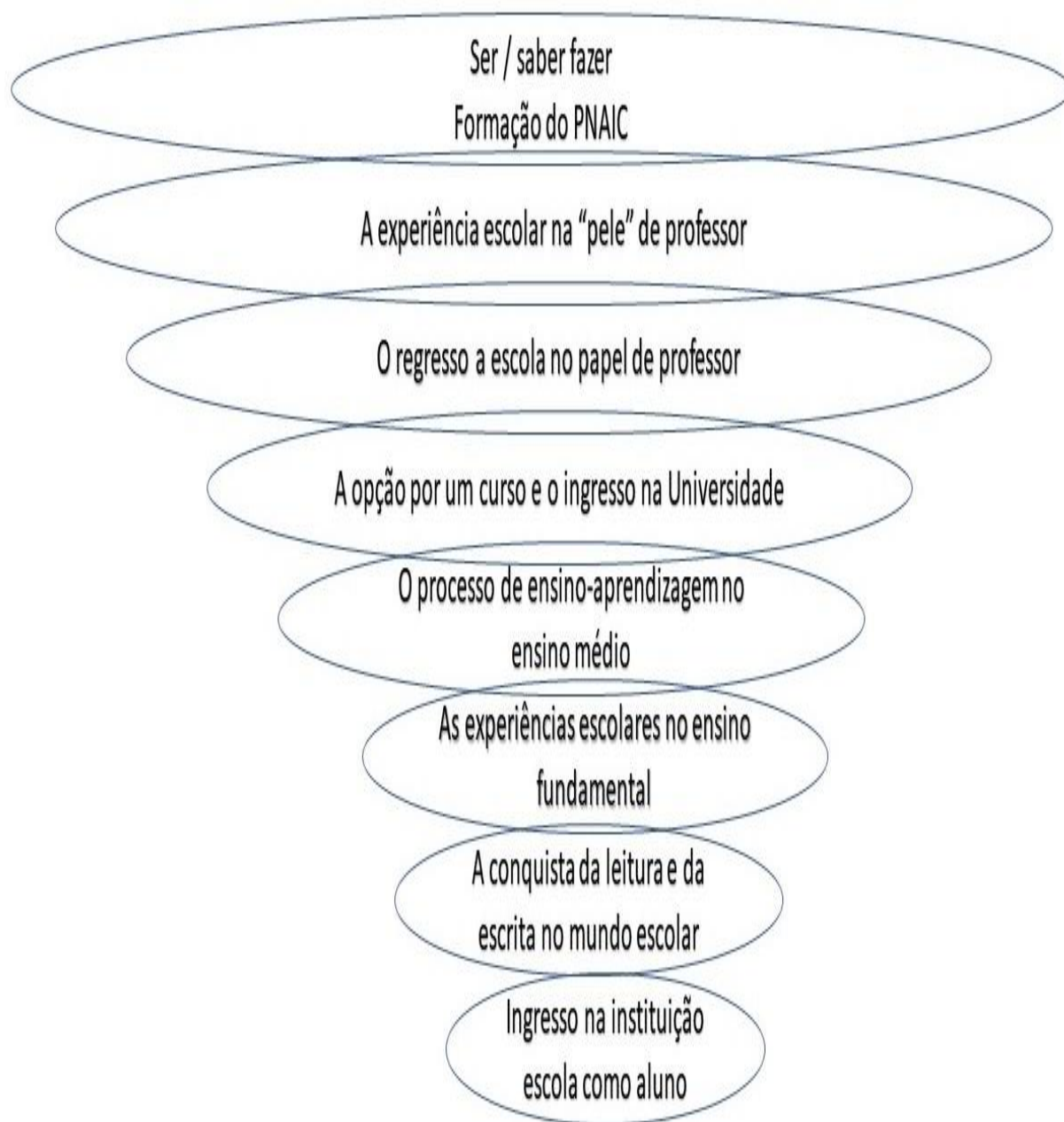
- Presentifique sua análise, observando:

- como me percebo diante dessa constituição ao longo de tantos anos e com diferentes modos de ensinar;
- dificuldades existentes entre o que e o como me foi ensinado e os meus procedimentos e posturas atuais em sala de aula.
- razões que determinaram minha escolha profissional a partir dessa vivência e do meu processo de formação;
- como ressignifico, hoje, os papéis do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) a partir das minhas experiências escolares anteriores? Como a formação do PNAIC repercutiu em sua prática docente?

Escreva sem limites de espaço para o seu registro. Pode-se incluir imagens (desenhos, filmes e fotos) de sua trajetória que o auxiliem a revivê-la. Uma boa viagem através dos caminhos mnemônicos da sua historicidade.

Para facilitar sua escrita, apresentamos um diagrama que poderá ajudá-lo(a) a situar-se no curso de sua trajetória de aluno a professor, ao longo do ciclo vital.

Trata-se de uma espiral das interações com o mundo escolar no qual se desenvolveu o processo formal de ensino-aprendizagem. Essa espiral reflete uma dinâmica sequencial integrativa: os processos de ensino-aprendizagem ocorrentes em cada fase são incorporados às vivências dos estágios seguintes, num nível crescente de complexidade.



**APÊNDICE E - *HYPOMNEMATA* (CADERNO DE NOTAS)**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 2019 - 2021

## ANEXOS

### ANEXO A – PORTARIA MEC Nº 867, DE 4 DE JULHO DE 2012

DOU de 05/07/2012 (nº 129, Seção 1, pág. 22)

*Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.*

O **MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, inciso II, parágrafo único da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006, e no art. 2º do Decreto nº 6.094 de 2007, no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 2009 e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084 de 2010, resolve:

**Art. 1º** Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

**Art. 2º** Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais.

Parágrafo único. A pactuação referida no parágrafo único do art. 1º é condição para a adesão de Estados, Distrito Federal e Municípios às ações do Pacto.

**Art. 3º** A adesão às referidas ações será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

**Art. 4º** Os entes governamentais que aderirem ao Pacto e optarem por não participar das ações mencionadas por já desenvolverem programas próprios de alfabetização em seus sistemas de ensino poderão contar com apoio técnico e financeiro do MEC, por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR, para implementação dos mesmos.

**Art. 5º** As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);

IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;

V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

**Art. 6º** As ações do Pacto compreendem os seguintes eixos:

I - formação continuada de professores alfabetizadores;

II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;

III - avaliação e;

IV - gestão, controle e mobilização social.

**Art. 7º** O eixo formação continuada de professores alfabetizadores caracteriza-se por:

I - formação dos professores alfabetizadores das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo.

Parágrafo único. O MEC poderá conceder bolsas para os orientadores de estudo e professores alfabetizadores, nos termos da Lei nº 11.273, de 2006, com valores e critérios regulamentados em resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação- FNDE.

**Art. 8º** O eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de:

I - livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;

II - obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares;

III - jogos pedagógicos para apoio à alfabetização;

IV - obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;

V - obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;

VI - tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

**Art. 9º** O eixo avaliação caracteriza-se por:

I - avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental;

II - disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;

IV - avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP.

**Art. 10.** O eixo gestão, controle e mobilização social caracteriza-se por:

I - constituição de um arranjo institucional para gestão das ações do Pacto, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica (SEB), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), do FNDE, do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Institucional: comitê composto, em cada estado, por representante do MEC, da Secretaria de Estado da Educação, da UNDIME no estado, da União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) no estado, do Conselho Estadual de

Educação, da(s) Instituições de Ensino Superior (IES) formadora(s) em atuação no estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente, responsável pela mobilização e a proposição de soluções para temas estratégicos, no âmbito do estado;

c) Coordenação Estadual: a cargo de cada Secretaria de Estado da Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento no âmbito da rede estadual e pelo apoio à implementação das ações do Pacto nos municípios;

d) Coordenação Municipal: a cargo da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela gestão, supervisão, monitoramento das ações do Pacto no âmbito da rede municipal e pela interlocução com a coordenação estadual.

II - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das referidas ações do Pacto;

III - promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola;

IV - fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento;

V - mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto.

**Art. 11.** Caberá ao MEC:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, para alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;

II - distribuir a Provinha Brasil para aplicação pelas próprias redes junto aos alunos ingressantes e concluintes do 2º ano do ensino fundamental;

III - desenvolver e disponibilizar, para as redes de ensino, sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

IV - promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), a formação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

V - conceder bolsas de apoio para incentivar a participação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VI - fornecer os materiais didáticos, literários, jogos e tecnologias previstos nos artigos 6º, 7º e 8º desta Portaria, nas redes de ensino que aderirem às ações do Pacto;

VII - fomentar as ações de mobilização e de gestão.

**Art. 12.** Caberá às IES:

I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;

II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos orientadores de estudo;

III - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos professores orientadores de estudo;

IV - certificar os professores orientadores de estudos e os professores alfabetizadores que tenham concluído o curso de formação;

V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução do curso de formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados nos planos de trabalho pelo MEC.

**Art. 13.** Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - instituir e viabilizar o funcionamento da coordenação institucional no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

V - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

VI - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VII - indicar orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VIII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - monitorar, em colaboração com os municípios e com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização, previstos nesta Portaria;

X - disponibilizar Assistência Técnica às escolas e aos municípios com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;



XI - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

**Art. 14.** Caberá aos Municípios:

I - aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;

II - promover a participação das escolas da rede nas avaliações realizadas pelo INEP;

III - aplicar a Provinha Brasil em sua rede de ensino, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, e informar os resultados por meio de sistema informatizado específico;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - designar coordenador(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais, se houver;

VI - indicar os orientadores de estudo de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VII - fomentar e garantir a participação dos professores alfabetizadores de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

VIII - monitorar, em colaboração com o MEC, a aplicação da Provinha Brasil e da avaliação externa, a entrega e o uso dos materiais de apoio à alfabetização previstos nesta Portaria;

IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na implementação das ações do Pacto e na obtenção de resultados positivos de alfabetização;

X - promover a articulação das ações do Pacto com o Programa Mais Educação, onde houver, priorizando o atendimento das crianças do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades.

**Art. 15.** O MEC implementará medidas destinadas ao reconhecimento dos esforços realizados pelas escolas e de estímulo ao alcance do objetivo central de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

Art. 16. Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

## ANEXO B - UNIVERSIDADES PNAIC

### Contatos nas Universidades participantes da Formação

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	UNIVERSIDADE	E-MAIL	TELEFONES
Acre	Universidade Federal do Acre - UFAC	cpedagogia@ufac.br	(68) 3901 2616
Alagoas	Universidade Federal de Alagoas - UFAL	<a href="mailto:pnaicufal2014@gmail.com">pnaicufal2014@gmail.com</a>	(82) 3214-1194
Amazonas	Universidade Federal do Amazonas - UFAM	zeinathome@gmail.com	(92) 3305 4599
Amapá	Universidade Federal do Amapá - UNIFAP	proletramento@unifap.br	(96) 3312 1754
Bahia	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB	pacto.proext@ufrb.edu.br	(75) 3621 3857 (75) 3621 4315
Bahia	Universidade Federal da Bahia - UFBA	pacto@ufba.br	(71) 9129 5752
Bahia	Universidade Estadual da Bahia - UNEB	pacto.uneb@uol.com.br	(77) 3612-6744 (77) 3611-3950 ramal 229
Ceará	Universidade Federal do Ceará - UFC	pactodealfabetizacao.ufc@gmail.com	(85) 3366 7663 (85) 3366 7665 (85) 8603 1140
Distrito Federal	Universidade de Brasília - UnB	cform@unb.br	(61)3307-3627
Espírito Santo	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	pactonacionalufes@gmail.com	(27) 3335 2448 (27) 3335 7760
Goiás	Universidade Federal de Goiás - UFG	edfar2000@yahoo.com.br	(62) 3521 1070
Maranhão	Universidade Federal do Maranhão - UFMA	moura@ufma.br	
Minas Gerais	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	secretaria.pacto.ufop@gmail.com	(31) 3559 1453
Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz De Fora - UFJF	pacto.ufjf@gmail.com	(32) 2102 3658
Minas Gerais	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	pnaic@fae.ufmg.br	(31) 3409 5333

			(31) 3409 6211 (31) 3409 5335
Minas Gerais	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	mariav@hotmail.com	(34) 3239 4163 (34) 3239 4223
Minas Gerais	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM	pacto@ufvjm.edu.br	(33) 3522 4645
Minas Gerais	Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG	pacto.uemg@gmail.com	(31) 3239 5900 (31) 3239 5908
Minas Gerais	Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES	pnaic@unimontes.br	(38) 3229 8240
Mato Grosso do Sul	Universidade de Mato Grosso Do Sul - UFMS	pnaic.cchs@ufms.br pactoalfa.ufms@hotmail.com	(67) 3345 7620 (67) 3345 7528
Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso - UFMT	pactodealfabetizacao.ufmt@hotmail.com	(66) 3410 4035
Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA	ufopa.iced@gmail.com	(93) 2101 3629
Pará	Universidade Federal do Pará - UFPA	pactomec.ufpa@gmail.com	(91) 3201 7642
Paraíba	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	<a href="mailto:pnaicufpb@gmail.com">pnaicufpb@gmail.com</a>	(83) 3216-7851
Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	aclaudiapessoa@gmail.com / tfleal@terra.com.br	(81) 2126 8921
Piauí	Universidade do Piauí - UFPI	pnaic@ufpi.edu.br	(86) 3215 5820 (86) 3237 1214
Paraná	Universidade Federal do Paraná - UFPR	pactoufpr@gmail.com	(41) 9769 6126
Paraná	Universidade Estadual de Maringá - UEM	emshimazaki@uem.br	(44) 3011 5234
Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG	pactouepg@gmail.com	(42) 3220 3489
Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	pnaic.ufrj@fe.ufrj.br	(21) 2541 4894 (21) 8686 4354

Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	denisemcl@terra.com.br	(84) 3442 2270
Rondônia	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	pacto@unir.br	(69) 2182 2020 (69) 2182 2018 (69) 2182 2050
Roraima	Universidade Federal de Roraima - UFRR	leogete@ceduc.ufr.br	(95) 3621-3168 (95)8112-0287
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas - UFPel	pacto.ufpel@gmail.com	(53) 3284 5533
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	pactonacionalufsm@gmail.com	(55) 3220 8010
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	nilcea@ced.ufsc.br	(48) 3721 4491
Sergipe	Universidade Federal de Sergipe - UFS	ricardocarvalho.ufs@hotmail.com	(79) 9937 3669
São Paulo	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	pacto@reitoria.unicamp.br	(19) 3521 5575
São Paulo	Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho - UNESP	pnaic.coordenador@nead.unesp.br	(14) 3402-1300
São Paulo	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	msilviamart@gmail.com	(16) 3306 6510
Tocantins	Universidade Federal do Tocantins - UFT	<a href="mailto:pnaicuft@gmail.com">pnaicuft@gmail.com</a>	(63) 9937-2637

**ANEXO C – PORTARIA Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017****MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
PORTARIA Nº 826, DE 7 DE JULHO DE 2017**

Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art.87, inciso II, parágrafo único, da Constituição Federal, e considerando o disposto nas Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006; no 13.005, de 25 de junho de 2014; nº 12.801, de 24 de abril de 2013; e no art. 2º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007; no art. 2º do Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016; e no art. 1º, parágrafo único do Decreto nº 7.084, de 9 de maio de 2010, resolve:

**CAPÍTULO I****DA IMPLEMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS**

Art. 1º Esta Portaria dispõe sobre ações e diretrizes gerais do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, que passa a abranger:

- I - a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;
- II - a realização de avaliações com foco na alfabetização, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP; e
- III - o apoio gerencial, técnico e financeiro aos entes que tenham aderido às ações do PNAIC, para sua efetiva implementação.

Parágrafo único. No âmbito da Educação Básica, de acordo com o [art. 210 da Constituição Federal](#), e a [Resolução CNE/CEB no 5, de 22 de junho de 2012](#), será assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, em ações a serem regulamentadas em portaria específica.

Art. 2º O Ministério da Educação - MEC, em parceria com os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas

rurais e urbanas.

§ 1º As ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC se caracterizam:

I - pela integração e estruturação de ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam para a alfabetização e o letramento;

II - pelo compartilhamento da gestão do Programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios; e

III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas.

§ 2º As ações do PNAIC terão como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cabendo aos professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e gestores públicos uma responsabilidade compartilhada no alcance do direito da criança de escrever, ler com fluência e dominar os fundamentos da Matemática no nível recomendável para sua idade.

§ 3º As ações de formação serão conduzidas e monitoradas no âmbito dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, reforçando a responsabilização das redes de ensino pelo desenvolvimento das atividades e resultados do Programa.

Art. 3º Fica instituída a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação

- PNME, criado por meio da [Portaria MEC nº 1.144, de 10 de outubro de 2016](#), com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental em Língua Portuguesa e Matemática.

Art. 4º A adesão às ações do PNAIC e às ações de formação do PNME será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

Art. 5º As ações de formação do PNAIC e do PNME têm por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; e IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores. Art. 6º As ações do PNAIC e do PNME compreendem os seguintes eixos: I - Formação Continuada:

a) formação em serviço dos coordenadores pedagógicos da educação infantil, dos professores da pré-escola, dos coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e de classes multisseriadas que possuem alunos desses anos, dos articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas das redes públicas de ensino participantes do PNME;

b) formação e constituição de uma rede de formadores para a pré-escola e educação infantil, para o 1º ao 3º ano do ensino fundamental e para o PNME;

## II - Materiais Didáticos, Literatura e Tecnologias Educacionais:

- a) livros didáticos de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e respectivos manuais do professor a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;
- b) obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD - Obras Complementares;
- c) obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE;
- d) obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE;
- e) tecnologias educacionais de apoio à alfabetização;

## III - Avaliação:

- a) avaliação externa universal ao final do 5º e 9º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP;
- b) avaliação externa universal do nível de alfabetização, aplicada pelo INEP;
- c) avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão;
- d) avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática;

## IV - Gestão:

- a) constituição de Comitês de Gestão Nacional, Estadual e do Distrito Federal, organizados na forma abaixo:
  - i) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - SEB-MEC, com a participação do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - Consed, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;
  - ii) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento: comitê instituído em cada estado, composto pelo coordenador estadual, coordenador Undime, coordenador de gestão e coordenador de formação, responsáveis por identificar os resultados das escolas públicas da Unidade da Federação - UF nas avaliações externas nacionais e outras avaliações conduzidas pelas unidades federadas, municípios ou pelas próprias escolas; pelo estabelecimento de metas de desempenho dos alunos; pelo acompanhamento, aprovação e monitoramento das estratégias de gestão e das ações de apoio didático-pedagógico previstas para a formação e pelo compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização, letramento e aprendizagem na idade certa dos estudantes;

iii) No Distrito Federal, o Comitê Gestor para a Alfabetização e o Letramento será composto pelo coordenador estadual, coordenador de gestão e coordenador de formação, responsáveis por identificar os resultados das escolas públicas da UF nas avaliações externas nacionais e outras avaliações conduzidas pela unidade federada ou pelas próprias escolas; pelo estabelecimento de metas de desempenho dos alunos; pelo acompanhamento, aprovação e monitoramento das estratégias de gestão e das ações de apoio didático pedagógico previstas para a formação e pelo compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização, letramento e aprendizagem na idade certa dos estudantes;

b) definição e disponibilização, pela SEB, de sistemas de monitoramento das ações pactuadas, sem prejuízo do uso integrado com as ferramentas e protocolos instituídos pelos entes federados com a mesma finalidade; e

c) consolidação da estrutura de governança e gestão voltadas para o acompanhamento das formações e ações nas escolas.

Art. 7º Os Comitês Gestores Estaduais e as equipes municipais, estaduais e distrital de coordenadores locais, regionais e estaduais representam instância de gestão compartilhada entre estados, municípios e o Distrito Federal, responsáveis pelo estabelecimento de metas a serem alcançadas em cada escola e pelo monitoramento e avaliação das ações voltadas à pré-escola e ensino fundamental, com foco na alfabetização das crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Art. 8º Caberá ao INEP:

I - aplicar as avaliações externas do nível de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática; e

II - aplicar as avaliações externas em Língua Portuguesa e Matemática, para alunos concluintes do 5º e 9º ano do ensino fundamental.

Art. 9º Caberá ao MEC:

I - definir em documento orientador as diretrizes para a formação das equipes de gestão para o acompanhamento da progressão da aprendizagem dos alunos da sua área de atuação;

II - apoiar os sistemas públicos de ensino na formação em serviço dos formadores estaduais, regionais, locais, articuladores da escola, mediadores de aprendizagem, coordenadores pedagógicos, professores da pré-escola e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental nas redes de ensino que aderirem às ações do PNAIC e do PNME;

III - conceder bolsas de estudo no âmbito do PNAIC e do PNME;

IV - fornecer materiais didáticos, literários e tecnologias previstos no artigo 6º desta Portaria às redes de ensino que aderirem às ações do PNAIC e do PNME;

V - apoiar a gestão e o monitoramento local das ações aprovadas no Plano de Gestão;

VI - apoiar as escolas na organização de ambientes nas salas de aula, biblioteca, corredores e outros espaços comuns, com o propósito de estimular a leitura, a escrita e a consolidação da alfabetização para estudantes das séries iniciais e outros que



possam ser beneficiados; e

VII - apoiar financeiramente os sistemas públicos de ensino dos estados e do Distrito Federal na impressão e distribuição de recursos didáticos, desde que observados os requisitos presentes na [Resolução CD/FNDE nº 10, de 04 de dezembro de 2015](#), e na [Portaria MEC nº 279, de 6 de março de 2017](#).

§ 1o Os recursos para realização da Formação Continuada poderão ser transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outras formas de transferência às Instituições Formadoras. (Redação dada pela [Portaria MEC nº 1.273/2017](#))

§ 2o As instituições formadoras utilizarão os recursos referidos no parágrafo anterior exclusivamente para a implementação das atividades necessárias à Formação Continuada no âmbito do PNAIC e PNME, podendo aplicá-los nas seguintes finalidades: material de consumo, contratação de serviços, apoio técnico e pagamento de diárias e passagens. (Redação dada pela [Portaria MEC nº 1.273/2017](#))

Art. 10. Caberá aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios:

I - aderir ao PNAIC e elaborar Plano de Gestão e Plano de Formação contendo estratégias de formação, monitoramento das ações e de avaliação periódica dos estudantes;

II - aderir às ações de formação do PNME, integrando suas práticas com as do PNAIC;

III - promover a participação das escolas de sua rede de ensino nas avaliações realizadas pelo INEP;

IV - instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Gestor no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

V - gerenciar e monitorar a implementação, execução e os resultados das ações do PNAIC e do PNME em seu território;

VI - designar coordenadores para se dedicarem às ações do PNAIC e do PNME e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive nas unidades regionais;

VII - selecionar os participantes de sua rede de ensino e custear o seu deslocamento e a sua hospedagem para os eventos de formação;

VIII - fomentar e garantir a participação de coordenadores pedagógicos e professores de instituições públicas que ofertam a pré-escola, de coordenadores pedagógicos e professores de instituições que ofertam o 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental, de articuladores da escola e mediadores de aprendizagem das escolas de sua rede de ensino participantes do PNME nas atividades de formação, sem prejuízo da carga-horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

IX - disponibilizar assistência técnica às escolas com maiores dificuldades na

implementação das ações do PNAIC e das ações de formação do PNME;

X - promover a articulação das ações do PNAIC com o PNME, onde houver, priorizando o atendimento das crianças da pré-escola e do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental como garantia de educação integral e complementação e apoio pedagógico àquelas com maiores dificuldades de aprendizagem;

XI - estabelecer metas para cada escola, a partir da análise das avaliações externas nacionais ou de outros instrumentos de avaliação próprios, buscando que o maior número possível de estudantes termine o 3º ano com fluência na leitura, domínio do Sistema de Escrita Alfabética e dos fundamentos da Matemática, alcançando níveis adequados de alfabetização e de aprendizagem;

XII - apoiar a organização de atendimento especial aos estudantes que apresentem dificuldades no processo de alfabetização, com recursos pedagógicos, humanos e de tempo adicionais com foco na melhoria de aprendizagem;

XIII - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação;

XIV - orientar os coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola, os coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e os articuladores da escola e mediadores de aprendizagem do PNME;

XV - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação e incluir professores da rede pública que tenham reconhecida experiência e resultados educacionais de elevado padrão no grupo de formadores que organizarão as oficinas nas escolas;

XVI - observar o disposto no Documento Orientador das ações de formação continuada do PNAIC e do PNME; e

XVII - realizar a formação necessária à equipe de gestão para o atendimento das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação quanto ao acompanhamento e monitoramento da progressão da aprendizagem dos alunos da rede a que está vinculada.

Art. 11. O Plano de Gestão e o Plano de Formação de que trata o inciso I do art. 10 deverão ser validados pelo Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento.

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas serão responsáveis pela realização de projeto de pesquisa e de desenvolvimento de metodologia associados ao Programa, conforme diretrizes básicas a serem estabelecidas pela SEB.

## CAPÍTULO II

### DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

Art. 13. A formação continuada ofertada no âmbito do PNAIC e do PNME será realizada preferencialmente em serviço, nas escolas com classes de pré-escola e ensino fundamental, especialmente no ciclo de alfabetização, e tem como objetivo apoiar os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem a planejarem suas ações e adotarem estratégias

didático-pedagógicas que permitam aos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental alcançarem os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada etapa e para o ciclo de alfabetização.

Parágrafo único. São públicos-alvo da formação continuada em serviço:

I - os coordenadores pedagógicos de instituições que atendam do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, em efetivo exercício;

II - os professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, incluídos os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa, em efetivo exercício;

III - os professores de instituições públicas de educação infantil que atendam a pré-escola, em efetivo exercício;

IV - os coordenadores pedagógicos de instituições públicas de educação infantil que atendam a educação infantil, em efetivo exercício;

V - os articuladores da escola; e

VI - os mediadores de aprendizagem.

Art. 14. A formação continuada orientada para a aprendizagem dos alunos será ofertada em serviço, incluindo-se, na carga horária dessa formação, não somente momentos presenciais, mas atividades mediadas por tecnologias, tais como webconferência e minicursos on-line, e as que os coordenadores pedagógicos, articuladores da escola, mediadores de aprendizagem do PNME e professores desenvolverem na escola ou em sala de aula com os alunos.

Parágrafo único. Para efeito de certificação, deverá ser cumprida a carga horária mínima definida pela SEB em Documento Orientador das ações de formação continuada, com formação presencial, atividades em serviço, estudos, elaboração de sequências didáticas, produção de materiais e atividades práticas em sala de aula.

Art. 15. A formação continuada de coordenadores pedagógicos e professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, incluídos os que atuam em turmas multisseriadas e multietapa, utilizará material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno, obedecendo as normas da [Portaria MEC nº 279, de 6 de março de 2017](#), e da [Resolução CD/FNDE nº 10, de 4 de dezembro de 2015](#).

Art. 16. A formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos da educação infantil, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem utilizará material de formação e apoio à prática docente, com foco na aprendizagem do aluno, obedecendo as diretrizes estabelecidas pelo MEC.

Art. 17. A formação continuada ofertada por instituições de ensino superior públicas ou centros de formação de professores regularmente constituídos pelas redes de ensino será ministrada aos responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos da educação infantil e professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos dos anos iniciais, professores alfabetizadores e, também, dos articuladores da escola e mediadores de aprendizagem, no âmbito do PNME.

Art. 18. A formação continuada contempla o pagamento de bolsas para: I - Equipe de

Gestão:

- a) Coordenador Estadual;
- b) Coordenador Undime;
- c) Coordenador de Gestão;
- d) Coordenador Regional;
- e) Coordenador Local;

II - Equipe de Formação:

- a) Coordenador de Formação;
- b) Formador Estadual;
- c) Formador Regional;
- d) Formador Local;

III - Equipe de Pesquisa:

- a) Coordenador de Pesquisa; eb) Pesquisador.

Parágrafo único. As bolsas referidas no caput serão concedidas pelo MEC, nos termos da [Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006](#), de acordo com forma e valores definidos por Portaria Ministerial e resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, sendo vedado aos participantes o recebimento de outra bolsa de estudo e pesquisa de outro programa de formação continuada regido pela referida Lei.

### CAPÍTULO III

#### DOS REQUISITOS PARA OS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

Art. 19. Os coordenadores estaduais, indicados pelas secretarias de educação estaduais e distrital, os coordenadores Undime, de livre indicação pela seccional estadual da Undime, os coordenadores regionais, indicados pelos comitês gestores estaduais para alfabetização e letramento, os coordenadores locais, indicados pelas secretarias de educação estaduais, municipais e distrital, deverão atender aos seguintes requisitos: (**Redação dada pela [Portaria MEC nº 1.273/2017](#)**)

- I - ser professor da rede pública;
- II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas;
- III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos

docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;

IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;

V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais;VI - ter experiência no ciclo de alfabetização; e

VII - ter experiência em gestão e supervisão pedagógicas.

Parágrafo único. O previsto no inciso I deste artigo não se aplica ao coordenador Undime.

Art. 20. O coordenador de gestão, indicado pelo coordenador estadual e pelo coordenador Undime, deverá atender aos seguintes requisitos:

I - ser professor da rede pública;

II - ter experiência na área de formação de professores ou na coordenação de projetos ou programas;

III - possuir conhecimento de processos licitatórios, de gestão de processos e gerenciamento de projetos; e

IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos na estrutura de gestão e mobilizá-los.

Art. 21. O coordenador de formação deverá ser indicado pelo coordenador estadual e pelo coordenador Undime, que o escolherão, prioritariamente, entre aqueles que atendam aos seguintes requisitos:

I - ser professor de instituição formadora pública ou centro de formação de professores regularmente instituído pelas redes de ensino;

II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; e

III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Art. 22. Os formadores estaduais, no âmbito do PNAIC e PNME, serão selecionados pelo coordenador de formação, em processo de seleção público, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam as seguintes características:

I - ter experiência na área de formação na qual atuarão, seja educação infantil, alfabetização ou acompanhamento pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem;

II - ser licenciado;

III - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado em Educação ou estar cursando pós-graduação na área de Educação; e

IV - ser profissional da educação da rede pública.

Parágrafo único. A seleção dos formadores poderá considerar, para compor a equipe, coordenadores pedagógicos e professores de escolas com elevados índices de alfabetização, ainda que não atendam ao inciso III deste artigo.

Art. 23. Os formadores regionais serão selecionados pelo coordenador de formação, em processo de seleção público, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnam as seguintes características:

I - ter experiência na área de formação na qual atuarão, seja educação infantil, alfabetização ou acompanhamento pedagógico dos alunos com dificuldades de aprendizagem; e

II - ser licenciado.

Parágrafo único. A seleção dos formadores deverá considerar coordenadores pedagógicos e professores das escolas com melhores índices de alfabetização para compor a equipe.

Art. 24. Os formadores locais serão escolhidos pelo coordenador local, em processo de seleção público, dentre candidatos que reúnam as seguintes características:

I - ser professor da rede pública de ensino que promove a seleção;

II - ter participado de programas de formação continuada de professores nos últimos 3 (três) anos ou ser coordenador pedagógico, professor da pré-escola ou do ciclo alfabetização com resultados reconhecidos na escola e na rede de ensino onde atua; e

III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola do PNME.

§ 1º Na ausência de candidatos que atendam aos requisitos previstos no inciso II, a Secretaria de Educação deverá promover a seleção mediante análise de currículo dentre os candidatos que preencham, no mínimo, os seguintes requisitos:

I - ser profissional do magistério da rede; II - ter licenciatura; e

III - possuir experiência comprovada na formação de coordenadores pedagógicos e professores.

§ 2º Os requisitos previstos no § 1º deverão ser documentalmente comprovados pelo formador local junto ao coordenador local.

§ 3º Para a formação continuada no âmbito da pré-escola, o formador local deverá ser indicado entre os coordenadores pedagógicos que atuem em instituições de ensino de educação infantil.

§ 4º Na hipótese de não haver coordenadores pedagógicos para o exercício da função, o formador local deverá ser escolhido entre os professores que apresentam práticas reconhecidas na escola ou na rede de ensino no âmbito da educação infantil.

Art. 25. O coordenador de pesquisa, para participação no Programa será selecionado entre professores efetivos de instituições públicas de ensino superior, com experiência

na área de formação continuada de profissionais da educação básica e com titulação de mestrado ou doutorado.

Art. 26. Considera-se pesquisador, para fins de participação no Programa, estudante devidamente matriculado em curso de pós-graduação stricto-sensu de instituição pública de ensino superior.

Art. 27. Considera-se coordenador pedagógico, para fins de participação no programa, o profissional que esteja no exercício da função de coordenação pedagógica na educação infantil, ou com turmas do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental ou nas classes multisseriadas que possuem alunos desses anos.

Art. 28. Considera-se professor, para fins de participação na formação, o profissional que esteja no exercício da função docente em turmas da pré-escola, do 1º, 2º ou 3º ano do ensino fundamental ou nas classes multisseriadas que possuem alunos desses anos.

Art. 29. O articulador da escola e o mediador da aprendizagem são profissionais indicados pela direção da escola participante do PNME e devidamente cadastrados no PDDE Interativo.

#### CAPÍTULO IV

#### DAS ATRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DAS ATIVIDADES DE PESQUISA

Art. 30. Os coordenadores estaduais, Undime, de gestão, regionais e locais representam a instância de gestão compartilhada responsável pelo diagnóstico das escolas, pelo estabelecimento de metas do nível de habilidades em Leitura, Escrita e Matemática, no âmbito do PNAIC, e em Língua Portuguesa e Matemática, no âmbito do PNME, a ser alcançado até o final do ano letivo, pelo acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos, pelo monitoramento e pela avaliação da formação em serviço dos professores, em parceria com a coordenação de formação.

Art. 31. São atribuições do Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento:

I - realizar reuniões periódicas para acompanhar o planejamento e a execução das ações;

II - planejar as ações no âmbito do programa;- coordenar e monitorar o processo de construção, execução e avaliação do Planode Gestão e Formação do Estado;

III - definir a instituição responsável pela formação e certificação dos participantes;

IV - definir os critérios para certificação dos cursistas que tenham concluído a formação em serviço;

V - contribuir para o estabelecimento e cumprimento das metas de alfabetização e letramento em seu estado;

VI - responsabilizar-se pela constituição de equipes especializadas nos temas alfabetização e letramento, nas coordenadorias regionais, bem como pela realização de assessoramento técnico;

VII - coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações e buscar soluções para as dificuldades identificadas no estado, organizando ações especiais de apoio a escolas com maior fragilidade;

VIII - recomendar a manutenção ou o desligamento dos coordenadores regionais e locais às respectivas secretarias de educação;

IX - acompanhar os resultados das escolas do seu estado nas avaliações externas nacionais e nas avaliações realizadas pela rede e próprias escolas ao longo do processo;

X - planejar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras para a Alfabetização e o Letramento; e

XI - organizar o calendário acadêmico, a definição dos polos de formação e a adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais.

Art. 32. O coordenador estadual deverá assumir as seguintes atribuições:

I - sugerir ações de aperfeiçoamento do processo de formação e enviá-las à SEB, por meio do Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - SisPacto;

II - homologar, no SisPacto, a concessão de bolsas aos participantes; III - identificar boas práticas e disseminá-las;

IV - avaliar o desempenho dos coordenadores regionais;

V - definir a região geográfica de atuação dos coordenadores regionais;

VI - elaborar e encaminhar relatórios das atividades, por intermédio do SisPacto; e

VII - participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação.

Art. 33. O coordenador da Undime deverá assumir as seguintes atribuições:

I - acompanhar o desempenho dos coordenadores locais;

II - identificar boas práticas e disseminá-las;

III - mobilizar os municípios para a participação dos Programas;

IV - assegurar a imediata substituição de coordenadores locais que sofram qualquer impedimento no decorrer do curso;

V - elaborar e encaminhar relatórios das atividades, por intermédio do SisPacto; e

VI - participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação.

Art. 34. São atribuições do coordenador de gestão:- coordenar ações administrativas relativas à formação, bem como garantir que as instituições ofereçam a infraestrutura



necessária para o seu desenvolvimento;

I - assegurar a imediata substituição de coordenadores regionais que sofram qualquer impedimento no decorrer do curso;

II - propiciar condições que favoreçam o ambiente de aprendizagem, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de trabalho;

III - coordenar, em parceria com o coordenador de formação, as atividades pedagógicas de formação e a aplicação de avaliações formativas elaboradas pela rede e escolas;

IV - planejar, em conjunto com o coordenador de formação, as atividades formativas para os coordenadores regionais;

V - avaliar o desempenho dos coordenadores regionais, registrando as avaliações no SisPacto;

VI - ministrar a formação específica em gestão aos coordenadores regionais;

VII - identificar boas práticas e disseminá-las;

IX - elaborar e encaminhar relatórios das atividades, por intermédio do SisPacto; e

X - participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação.

Art. 35. O coordenador regional deverá assumir as seguintes atribuições:

I - coordenar e monitorar a execução dos programas nos municípios de sua área de abrangência;

II - fornecer subsídios para o monitoramento, a avaliação e o replanejamento das ações do Plano de Gestão do Estado juntamente com o Comitê Gestor Estadual para Alfabetização e Letramento;

III - acompanhar a avaliação periódica dos alunos da rede de ensino de sua área de abrangência, com o apoio dos coordenadores locais;

IV - realizar reuniões periódicas com os coordenadores locais para avaliar a realização das ações;

V - monitorar a frequência dos coordenadores locais nos encontros de formação;

VI - responsabilizar-se pela análise e pelo envio ao Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento dos relatórios de gestão produzidos pelos coordenadores locais, indicando ações especiais de apoio a municípios e escolas com maior vulnerabilidade;

VII - coordenar o processo de discussão e disseminação dos resultados das avaliações nos municípios de sua abrangência e buscar soluções para as dificuldades identificadas;

VIII - acompanhar os resultados das escolas dos municípios de sua abrangência nas

avaliações externas nacionais e nas avaliações realizadas pela rede ao longo do processo, e acompanhar a evolução das metas traçadas;

IX - avaliar o desempenho dos coordenadores locais, registrando as avaliações no SisPacto;

X - identificar escolas com maior vulnerabilidade e buscar a resolução dos problemas;

XI - ministrar a formação específica em gestão aos coordenadores locais;

XII - identificar boas práticas e disseminá-las; e- participar dos encontros de formação ministrados pelo coordenador de gestão.

Art. 36. O coordenador local deverá assumir as seguintes atribuições:

I – atuar como gestor das ações de formação em sua rede; (**Redação dada pela Portaria MEC nº 1.273/2017**)

II – supervisionar o desenvolvimento dos programas nas escolas de sua rede, por meio de visitas periódicas e preenchimento de protocolos de monitoramento para a produção de relatórios de gestão; (**Redação dada pela Portaria MEC nº 1.273/2017**)

III – cadastrar, no SisPacto, os formadores locais selecionados, bem como os professores, coordenadores pedagógicos, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem de sua rede; (**Redação dada pela Portaria MEC nº 1.273/2017**)

IV - monitorar a formação em serviço e a realização dos encontros presenciais ministrados pelos formadores locais nas turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola durante o período da formação;

V - inteirar-se da realidade das escolas sob sua responsabilidade, articulando-se com os formadores e com o coordenador regional para a organização de ações especiais de apoio àquelas com maior vulnerabilidade;

VI - avaliar os formadores locais quanto à participação nas atividades de formação em serviço e ao acompanhamento dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola, registrando as informações no SisPacto;

VII - assegurar junto à respectiva Secretaria de Educação, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos formadores locais e dos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola, sempre que necessário;

VIII - articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos para visitar as escolas e acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;

IX - apoiar as ações da Secretaria de Educação na aplicação das avaliações externas e das que forem realizadas no âmbito da própria rede e escolas;

X - coordenar o processo de discussão e disseminação das boas práticas e dos resultados das avaliações no seu município e buscar soluções para as dificuldades identificadas;

XI - manter canal de comunicação permanente com o Conselho Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando disseminar as ações do PNAIC e do PNME, e prestar os esclarecimentos necessários e encaminhar eventuais demandas à Secretaria de Educação;

XII - reunir-se regularmente com o titular da Secretaria de Educação para avaliar a implementação das ações e implantar as medidas necessárias;

XIII – acompanhar os resultados das escolas de sua rede nas avaliações externas nacionais e a evolução das metas traçadas; e

XIV - participar dos encontros de formação ministrados pelo coordenador de gestão.

Art. 37. São atribuições do coordenador de formação:

I - encaminhar à SEB, por intermédio do SisPacto, cópia do ato administrativo que o designou para exercer a função;

II - assegurar fidedignidade e correção ao cadastramento de seus dados pessoais registrados no SisPacto;

III - inserir, no SisPacto, o Plano de Trabalho da Formação no prazo estabelecido pela SEB;

IV - selecionar e coordenar o trabalho dos formadores envolvidos na formação; V - coordenar ações pedagógicas relativas à formação;

VI - zelar pelo cumprimento das metas pactuadas com a SEB e com os sistemas públicos de ensino;

VII - acompanhar os resultados das escolas do seu estado nas avaliações externas nacionais promovidas pelo INEP e nas avaliações formativas efetivadas pela rede e pelas escolas ao longo do processo e a evolução das metas traçadas;

VIII - providenciar a imediata substituição de formadores que sofram qualquer impedimento;

IX - elaborar e encaminhar relatórios das atividades da formação, por intermédio do SisPacto;

X - participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação; XI - identificar boas práticas e disseminá-las;

XII - coordenar, em parceria com o coordenador de gestão, as atividades pedagógicas de formação e a aplicação de avaliações formativas elaboradas pela rede e pelas escolas;

XIII - planejar, em conjunto com o coordenador de gestão, as atividades formativas;

XIV - avaliar o desempenho dos formadores estaduais, registrando as avaliações no SisPacto;

XV - ministrar a formação aos formadores estaduais;

XVI - articular-se com os coordenadores regionais e locais, visando monitorar a assiduidade dos coordenadores pedagógicos, professores, articuladores da escola e mediadores de aprendizagem nos encontros presenciais das turmas;

XVII - relatar ao Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento os problemas enfrentados pelos cursistas e buscar soluções em cooperação; e

XVIII - encaminhar à coordenação da instituição formadora a documentação necessária para a certificação dos cursistas.

Art. 38. Os formadores estaduais desempenharão as seguintes atribuições:

I - planejar as atividades da formação e avaliar o desempenho dos formadores regionais durante o curso, registrando as avaliações no SisPacto;

II - planejar e ministrar a formação à turma de formadores regionais, com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno;

III - organizar os encontros com os formadores regionais para acompanhamento e avaliação da formação;

IV - elaborar e encaminhar ao coordenador de formação, por meio do SisPacto, os relatórios dos encontros presenciais e da formação em serviço com os formadores regionais, registrando avanços e pontos de atenção a serem considerados;

V - analisar, em conjunto com o coordenador da formação e os formadores regionais, os relatórios das turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores das escolas e buscar soluções para os desafios enfrentados; e- compartilhar boas práticas e agir em colaboração, visando ao crescimento de todas as escolas, na perspectiva de construir uma educação equitativa e inclusiva de qualidade para toda a região e estado.

Art. 39. Os formadores regionais desempenharão as seguintes atribuições:

I - planejar as atividades da formação e avaliar o desempenho dos formadores locais durante o curso, registrando as avaliações no SisPacto;

II - planejar e ministrar a formação à turma de formadores locais, com base no material didático selecionado pela rede, sempre com foco na aprendizagem do aluno;

III - acompanhar as atividades dos formadores locais junto aos coordenadores pedagógicos, professores e articuladores da escola, nas turmas organizadas nos municípios ou polos de formação e nas atividades realizadas em serviço;

IV - organizar os encontros com os formadores locais para acompanhamento e avaliação da formação;

V - elaborar e encaminhar ao formador estadual, por meio do SisPacto, os relatórios dos encontros presenciais e da formação em serviço com os formadores locais, registrando avanços e pontos de atenção a serem considerados;

VI - analisar, em conjunto com o formador estadual e os formadores locais, os relatórios das turmas de coordenadores pedagógicos, professores e articuladores das

escolas e buscar soluções para os desafios enfrentados; e

VII - compartilhar boas práticas e agir em colaboração, visando ao crescimento de todas as escolas, na perspectiva de construir uma educação equitativa e inclusiva de qualidade para toda a região e estado.

Art. 40. O formador local será responsável por:

I – ministrar a formação em momentos presenciais à sua turma de professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola em sua rede ou polo de formação; (Redação dada pela [Portaria MEC nº 1.273/2017](#))

II - planejar e avaliar a atuação em serviço e os encontros de formação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola;

III - conhecer o material didático selecionado pela rede que servirá de base para a formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola;

IV - avaliar os professores, os coordenadores pedagógicos e os articuladores das escolas quanto à frequência aos encontros presenciais, à participação nas atividades de formação e ao acompanhamento dos estudantes, registrando as informações no SisPacto;

V - analisar os relatórios de professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola e orientar a busca de soluções para as vulnerabilidades e os desafios encontrados;

VI - manter registro das atividades desenvolvidas pelos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola em suas turmas de alfabetização e escolas;

VII - apresentar à instituição formadora relatório pedagógico e gerencial das atividades referentes à formação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores da escola;

VIII - identificar professores com maiores dificuldades e oferecer atendimento personalizado; fomentar a realização de trabalhos colaborativos entre professores, coordenadores, articuladores e escolas, na busca de soluções compartilhadas; e

IX - acompanhar os resultados das escolas sob sua responsabilidade nas avaliações externas nacionais, nas avaliações realizadas pela rede e pelas escolas e na evolução das metas traçadas.

§ 1º O formador local somente poderá ser substituído por um coordenador pedagógico, professor cursista ou articulador da escola no âmbito do Programa.

§ 2º Em caso de substituição do formador local, a Equipe de Formação realizará a formação necessária para o seu substituto, visando compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

Art. 41. O formador local poderá ser substituído nos seguintes casos:

I - deixar de cumprir suas atribuições, de acordo com decisão fundamentada da Administração Pública;

II - ser avaliado insatisfatoriamente pelo coordenador local, professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos ou articuladores da escola; e

III - por solicitação fundamentada do próprio participante.

Parágrafo único. Em caso de ausência na formação ministrada pelo formador regional, o formador local será excluído do Programa, sendo de responsabilidade do coordenador local indicar o substituto, atendendo os requisitos previstos nos §§ 1º e 2º do art. 40 desta Portaria.

Art. 42. O coordenador de pesquisa deverá:

I - avaliar o papel da estrutura de gestão proposta no PNAIC, verificando aspectos como a capacidade de mobilização e articulação, o regime de colaboração implantado, o engajamento dos atores, a dinâmica de intervenção, entre outros;

II - avaliar o levantamento dos indicadores, a elaboração dos diagnósticos que retratam a situação de cada escola, município, regional e UF e o estabelecimento de metas a serem alcançadas;

III - avaliar o processo de organização da formação; a seleção do material adotado; sua adequação à realidade da rede; os aspectos logísticos; as atividades de personalização e reforço da aprendizagem, considerando os diferentes estágios das crianças; e o desenvolvimento de metodologias e tecnologias educacionais aplicadas à área de formação continuada;

IV - acompanhar a articulação e a progressão entre diagnóstico, formação e resultados alcançados ao longo do processo formativo;

V - registrar experiências relevantes e práticas colaborativas entre coordenadores de gestão, de formação e profissionais das escolas, apontando iniciativas que mostrem criatividade e autonomia na gestão do próprio desenvolvimento profissional;

VI - avaliar outros aspectos qualitativos do programa, seja do ponto de vista da responsabilidade dos gestores ante aos resultados educacionais da rede, seja da efetividade da formação dos educadores de modo a gerar impactos na alfabetização das crianças, considerando os três primeiros anos do ensino fundamental e, ainda, no tocante à sustentabilidade de uma estrutura de gestão e formação capaz de impulsionar novas ações na escola, no município, na região e na UF; e

VII - registrar, ao final do ciclo de formação, o projeto de pesquisa em formato de Relato de Caso ou de artigo científico, apontando propostas de aperfeiçoamento da formação continuada e de consolidação da alfabetização das crianças na UF acompanhada.

Parágrafo único. O coordenador de pesquisa terá o suporte de pesquisadores que serão incorporados no projeto de pesquisa aplicada ao PNAIC, com o propósito de contribuir para o alcance das dimensões colocadas neste artigo.

Art. 43. Os pesquisadores terão atribuições de:

I - observar, in loco, as atividades desenvolvidas na amostra definida pelo coordenador de pesquisa;

II - fazer os registros cabíveis, consideradas todas as dimensões indicadas no artigo anterior;

III - sugerir outras dimensões a serem consideradas no trabalho realizado;

IV - elaborar instrumentos para a coleta das informações, aprimorando-os no processo em função das circunstâncias e das situações que estão sendo investigadas e vividas; e

V - elaborar relatório para subsidiar o coordenador de pesquisa na consolidação do Relato de Caso ou artigo científico, registrando, em capítulo específico, a contribuição da experiência para sua formação como professor.

## CAPÍTULO V

### DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Art. 44. É vedada a participação, nos Programas de que trata esta Portaria, de servidores ocupantes de funções de confiança ou cargos em comissão com atribuições de direção no âmbito dos sistemas de ensino, salvo nos casos em que participe como coordenador pedagógico, professor da pré-escola, professor alfabetizador do 1o, 2o e 3o ano do ensino fundamental, articulador da escola ou mediador de aprendizagem. (Redação dada pela [Portaria MEC nº 1.273/2017](#))

Art. 45. É condição para participação no Programa e percepção de bolsas a manutenção, pelos participantes, de cadastros devidamente atualizados no SisPacto.

Art. 46. A participação, com pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, na formação em serviço, nos encontros presenciais de sua turma junto à instituição formadora e demais eventos relacionados à formação de que trata esta Portaria são requisitos para recebimento da bolsa.

Parágrafo único. A obtenção de avaliação igual ou superior a 7 (sete) é requisito para obtenção de certificação ao final da formação.

Art. 47. Ficam revogadas a [Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012](#), e a [Portaria MEC nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012](#).

Art. 48. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

MENDONÇA FILHO

D.O.U., 10/07/2017 - Seção 1

**ANEXO D – DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019**

DECRETO Nº 9.765, DE 11 DE ABRIL DE 2019

Institui a Política Nacional de Alfabetização.

\*O PRESIDENTE DA REPÚBLICA\*, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, \*caput\* , inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 8º, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no art. 2º, \*caput\* , \*\* inciso I, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

\*DECRETA\* :

## CAPÍTULO I

## DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Alfabetização, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

I - alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;

II - analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;

III - analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto;

IV - consciência fonêmica - conhecimento consciente das menores unidades fonológicas da fala e a habilidade de manipulá-las intencionalmente;

V - instrução fônica sistemática - ensino explícito e organizado das relações entre os grafemas da linguagem escrita e os fonemas da linguagem falada;

VI - fluência em leitura oral - capacidade de ler com precisão, velocidade e prosódia;

VII - literacia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;



VIII - literacia familiar - conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;

IX - literacia emergente - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização;

X - numeracia - conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a matemática; e

XI - educação não formal - designação dos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem fora dos sistemas regulares de ensino.

## CAPÍTULO II

### DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Alfabetização:

I - integração e cooperação entre os entes federativos, respeitado o disposto no § 1º do art. 211 da Constituição;

II - adesão voluntária dos entes federativos, por meio das redes públicas de ensino, a programas e ações do Ministério da Educação;

III - fundamentação de programas e ações em evidências provenientes das ciências cognitivas;

IV - ênfase no ensino de seis componentes essenciais para a alfabetização:

a) consciência fonêmica;

b) instrução fônica sistemática;

c) fluência em leitura oral;

d) desenvolvimento de vocabulário;

e) compreensão de textos; e

f) produção de escrita;

V - adoção de referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras, baseadas em evidências científicas;

VI - integração entre as práticas pedagógicas de linguagem, literacia e numeracia;

VII - reconhecimento de que o desenvolvimento integral da criança pressupõe a inter-relação e a interdependência dos domínios físico, socioemocional, cognitivo, da linguagem, da literacia e da numeracia;

VIII - aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania;

IX - igualdade de oportunidades educacionais; e

X - reconhecimento da família como um dos agentes do processo de alfabetização.

Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Alfabetização:

I - elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas;

II - contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação de que trata o Anexo à Lei nº 13.001/2014, de 25 de junho de 2014;

III - assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País;

IV - impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional, em suas diferentes etapas e níveis; e

V - promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia.

### CAPÍTULO III

#### DAS DIRETRIZES

Art. 5º Constituem diretrizes para a implementação da Política Nacional de Alfabetização:

I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental;

II - incentivo a práticas de ensino para o desenvolvimento da linguagem oral e da literacia emergente na educação infantil;

III - integração de práticas motoras, musicalização, expressão dramática e outras formas artísticas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais para a alfabetização;

IV - participação das famílias no processo de alfabetização por meio de ações de cooperação e integração entre famílias e comunidade escolar;

V - estímulo aos hábitos de leitura e escrita e à apreciação literária por meio de ações que os integrem à prática cotidiana das famílias, escolas, bibliotecas e de outras instituições educacionais, com vistas à formação de uma educação literária;

VI - respeito e suporte às particularidades da alfabetização nas diferentes modalidades especializadas de educação;

VII - incentivo à identificação precoce de dificuldades de aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática, inclusive dos transtornos específicos de aprendizagem; e

VIII - valorização do professor da educação infantil e do professor alfabetizador.

### CAPÍTULO IV

## DO PÚBLICO-ALVO

Art. 6º A Política Nacional de Alfabetização tem por público-alvo:

- I - crianças na primeira infância;
- II - alunos dos anos iniciais do ensino fundamental;
- III - alunos da educação básica regular que apresentam níveis insatisfatórios de alfabetização;
- IV - alunos da educação de jovens e adultos;
- V - jovens e adultos sem matrícula no ensino formal; e
- VI - alunos das modalidades especializadas de educação.

Parágrafo único. São beneficiários prioritários da Política Nacional de Alfabetização os grupos a que se referem os incisos I e II do \*caput\* .

Art. 7º São agentes envolvidos na Política Nacional de Alfabetização:

- I - professores da educação infantil;
- II - professores alfabetizadores;
- III - professores das diferentes modalidades especializadas de educação;
- IV - demais professores da educação básica;
- V - gestores escolares;
- VI - dirigentes de redes públicas de ensino;
- VII - instituições de ensino;
- VIII - famílias; e
- IX - organizações da sociedade civil.

## CAPÍTULO V

### DA IMPLEMENTAÇÃO

Art. 8º A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

- I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

III - recuperação e remediação para alunos que não tenham sido plenamente alfabetizados nos anos iniciais do ensino fundamental ou que apresentem dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e matemática básica;

IV - promoção de práticas de literacia familiar;

V - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos específicos para a alfabetização de jovens e adultos da educação formal e da educação não formal;

VI - produção e disseminação de sínteses de evidências científicas e de boas práticas de alfabetização, de literacia e de numeracia;

VII - estímulo para que as etapas de formação inicial e continuada de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental contemplem o ensino de ciências cognitivas e suas aplicações nos processos de ensino e de aprendizagem;

VIII - ênfase no ensino de conhecimentos linguísticos e de metodologia de ensino de língua portuguesa e matemática nos currículos de formação de professores da educação infantil e de professores dos anos iniciais do ensino fundamental;

IX - promoção de mecanismos de certificação de professores alfabetizadores e de livros e materiais didáticos de alfabetização e de matemática básica;

X - difusão de recursos educacionais, preferencialmente com licenças autorais abertas, para ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de matemática básica;

XI - incentivo à produção e à edição de livros de literatura para diferentes níveis de literacia;

XII - incentivo à formação de gestores educacionais para dar suporte adequado aos professores da educação infantil, aos professores do ensino fundamental e aos alunos; e

XIII - incentivo à elaboração e à validação de instrumentos de avaliação e diagnóstico.

## CAPÍTULO VI

### DA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Art. 9º Constituem mecanismos de avaliação e monitoramento da Política Nacional de Alfabetização:

I - avaliação de eficiência, eficácia e efetividade de programas e ações implementados;

II - incentivo à difusão tempestiva de análises devolutivas de avaliações externas e ao seu uso nos processos de ensino e de aprendizagem;

III - desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização;

IV - desenvolvimento de indicadores de fluência em leitura oral e proficiência em escrita; e

V - incentivo ao desenvolvimento de pesquisas acadêmicas para avaliar programas e ações desta Política.

## CAPÍTULO VII

### DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica dos programas e das ações decorrentes desta Política Nacional de Alfabetização.

Art. 11. A colaboração dos entes federativos na Política Nacional de Alfabetização se dará por meio de adesão voluntária, na forma a ser definida em instrumentos específicos dos respectivos programas e ações do Ministério da Educação e de suas entidades vinculadas.

Art. 12. Para fins de implementação da Política Nacional de Alfabetização, a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, que será definida em ato próprio de cada programa ou ação.

Art. 13. A assistência financeira da União, de que trata o art. 12, correrá por conta das dotações consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, de acordo com a sua área de atuação, observados a disponibilidade e os limites estipulados na legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 11 de abril de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

/Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub /

Este texto não substitui o publicado no DOU de 11.4.2019 - Edição extra

## ANEXO E - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** MEMÓRIA EDUCATIVA DE PROFESSORES DO PNAIC: UMA LEITURA PSICANALÍTICA DO MAL-ESTAR NA ALFABETIZAÇÃO

**Pesquisador:** KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 35498920.8.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.256.530

#### Apresentação do Projeto:

Este Projeto de Pesquisa de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília visa, através de uma metodologia qualitativa, compreender a política pública de formação de professores proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus desdobramentos e implicações na práxis docente. Para tal, serão realizadas entrevistas semiestruturadas (bem como escrita da memória educativa e grupo de discussão) com Professores de Ensino Fundamental da Rede Pública (Escola Classe 31 da Ceilândia).

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é compreender a política pública de formação de professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, seus desdobramentos e implicações na práxis do professor referenciada na teoria psicanalítica.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A Pesquisadora não prevê risco real para os participantes, mas ressalta a possibilidade dela gerar lembranças desagradáveis sobre suas experiências escolares, familiares ou de cunho social. Caso isso ocorra, ela se compromete a fornecer auxílio integral, incluindo atendimento de suporte psicológico aos que sentirem necessidade.

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 4.256.530

Sobre os possíveis benefícios da Pesquisa, foram citados a contribuição para formação de professores, desenvolvimento de políticas públicas na educação, melhoria da prática docente e a promoção do avanço científico na implementação de políticas públicas com repercussão na formação de professores alfabetizadores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora forneceu todos os termos de apresentação obrigatória.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências das Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1591790.pdf	20/07/2020 12:39:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeconsentimentoTCLEKatilen.docx	20/07/2020 12:38:53	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito
Outros	CartaRevisaoEtica027.pdf	20/07/2020 12:37:51	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito
Outros	LattesKatilen.pdf	20/07/2020 12:36:54	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito
Outros	LattesInes.pdf	20/07/2020 12:35:42	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito
Outros	InstrumentosdecoletadadosKatilen.docx	20/07/2020 12:34:56	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito
Outros	CartaEncaminhamento026.pdf	20/07/2020 12:32:53	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito
Cronograma	Cronograma2020.jpg	10/07/2020 19:31:43	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetodoutoradocepCHSKatilen.docx	10/07/2020 18:29:01	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Bairro:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3107-1592 **E-mail:** cep\_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 4.256.530

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacoes.pdf	10/07/2020 19:15:03	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderostoCepCHSKatilen.pdf	09/07/2020 17:41:32	KATILEN MACHADO VICENTE SQUARISI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 03 de Setembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Luciana Stolmenoff Brito**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de  
**Cidade:** ASA NORTE **CEP:** 70.910-900  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA



## ANEXO F - FORMULÁRIO PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL  
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA  
EDUCAÇÃO - EAPE**

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA		
<b>A) Informações Pessoais</b>		
Nome:		
Endereço:		
Telefones: Residencial:	Trabalho:	Celular:
E-mail:		
<b>B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEDF)</b>		
Matrícula:	Data de Admissão:	
Cargo:	Função:	
Órgão de Lotação:	Órgão de Exercício:	
<b>C) Outras Informações</b>		
Local de Trabalho:		
Empresa Interessada:		
Finalidade da Pesquisa:		
<b>D) Parecer Final da Direção da EAPE</b>		
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEDF.		
<input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEDF.		_____ Assinatura e Carimbo - EAPE

**Anexar:**

- Carta da Instituição
- Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa
- Projeto de Pesquisa ou pré-projeto, contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc.).
- Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Setor de
- Documentação EAPE (Sala 29).
- Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_