

SABERES CONSTRUÍDOS ENTRE RIOS E ESTRADAS: desafios e superações na formação continuada de professores na Região Norte da Amazônia Brasileira no contexto do LEEI

Adelma Barros¹
Sandra Mota²
Rosivaldo Gomes³

Resumo: Este texto tem por objetivo discutir a implementação da Formação Continuada de Professores da Educação infantil - Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), na Região Norte. A partir de documentos gerados no âmbito dessa formação, coordenada pela Universidade Federal do Amapá, estão as principais bases da análise documental. As reflexões evidenciam que a implementação do LEEI na Região Norte exigiu enfrentamento das diversidades e singularidades regionais da Amazônia — como dificuldades para deslocamentos de cursistas e formadores, fragilidades infraestruturais, entre outras, mas que na perspectiva da inteligência coletiva (Levy, 2015) construímos um conjunto de ações que contribuíram para a qualificação docente e para a garantia do direito das crianças ao acesso às práticas culturais de leitura e escrita. A culminância da superação dos desafios se apresenta fundamentalmente nas evidências sobre os impactos que se apresentaram significativos e estão registrados nos relatos dos cursistas por meio dos Trabalhos de Percurso.

Palavras-chave Formação continuada. Região Amazônica/Norte brasileiro. Educação Infantil. Formação de professores. Leitura e escrita.

KNOWLEDGE BUILT BETWEEN RIVERS AND ROADS: challenges and achievements in continuing education for teachers in the Northern Region/Brazilian Amazon in the context of the LEEI Project

Abstract: This text discusses the implementation of the Continuing Education for Early Childhood Teachers - Reading and Writing in Early Childhood Education (LEEI), proposed by the Ministry of Education (MEC) within the scope of the National Commitment to a Literate Child (CNCA), in the Northern Region. The analysis is based on documents generated within this training program, coordinated by the Federal University of Amapá. The reflections show that the implementation of LEEI in the Northern Region required addressing the regional diversities and singularities of the Amazon –

¹ Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP, 1995), Mestrado em Linguística Aplicada pela UNICAMP (2001) e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo (2005) com estágio de Doutorado na Universidade de Genebra/Suíça. Atualmente é professora Associada 4 da UNIFAP.

² Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialização em Gestão e Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - Amapá. Graduação em Pedagogia pela UNIFAP.

³ Graduado em Letras Português e Literatura pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Mestre em Direito Ambiental e Políticas Públicas pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Ambiental e Políticas Públicas (PPGDAP/UNIFAP) e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na área de Linguagens e Educação. Professor permanente dos Programas de Pós-Graduação em Letras da UNIFAP (PPGLET/UNIFAP), da Universidade Federal do Paraná (PPG-Letras/UFPR Mestrado e Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEL/UFMS).

such as difficulties in the travel of course participants and trainers, infrastructural weaknesses, among others – but that, from the perspective of collective intelligence (Levy, 2015), we built a set of actions that contributed to the qualification of teachers and to guaranteeing children's right to access cultural practices of reading and writing. The culmination of overcoming the challenges is fundamentally presented in the evidence of the significant impacts which are recorded in the participants' reports through their Course Projects.

Keywords: Continuing education. Amazon region/Northern Brazil. Early childhood education. Teacher training. Reading and writing.

CONOCIMIENTO CONSTRUIDO ENTRE RÍOS Y CARRETERAS: retos y logros en la formación continua del profesorado en la Región Norte/Amazonía Brasileña en el marco del Proyecto LEEI

Resumen: Este texto aborda la implementación del Programa de Formación Continua para Docentes de Educación Infantil - Lectura y Escritura en la Educación Infantil (LEEI), propuesto por el Ministerio de Educación (MEC) en el marco del Compromiso Nacional por un Niño Alfabetizado (CNCA), en la Región Norte. El análisis se basa principalmente en documentos generados en el marco de este programa de formación, coordinado por la Universidad Federal de Amapá. Las reflexiones muestran que la implementación del LEEI en la Región Norte requirió abordar las diversidades y singularidades regionales de la Amazonia —como las dificultades para el desplazamiento de los participantes y formadores, las deficiencias infraestructurales, entre otras— pero que, desde la perspectiva de la inteligencia colectiva (Levy, 2015), se construyó un conjunto de acciones que contribuyeron a la cualificación docente y a garantizar el derecho de los niños a acceder a las prácticas culturales de lectura y escritura. La culminación de la superación de los retos se presenta fundamentalmente en la evidencia de los impactos significativos, los cuales se registran en los informes de los participantes a través de sus Proyectos de Curso.

Palabras clave: Educación continua. Región amazónica/Norte de Brasil. Educación infantil. Formación docente. Lectura y escritura.

Introdução

Afirmar que a qualificação contínua de professores precisa ter um olhar de centralidade dentro das políticas públicas, que visam à melhoria da educação básica no Brasil, parece evidente demais a ponto de talvez se dizer, mas todos já não sabemos disso? São inúmeras as pesquisas e os estudos que demonstram isso! Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) tem apresentado, nos últimos anos, diversas frentes e ações voltadas à formação contínua de professores, como a Formação de Professores para Educação Infantil – Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), inserida em uma grande política com vista à busca da qualidade da educação, denominada Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

Na região Norte, o LEEI ocorreu nos estados do Amapá, Acre, Amazonas, Pará,

Rondônia, Roraima e Tocantins, coordenado pelas Universidades Federais a saber: Federal do Acre, Federal do Amazonas em parceria com a Estadual do Amazonas, Federal do Pará, Federal de Rondônia, Federal de Roraima e, regionalmente, ficou sob a coordenação da Universidade Federal do Amapá, que teve ainda sua coordenação local.

Respeitadas as especificidades de cada estado, as formações se estabeleceram em unidade e sintonia com o objetivo geral do LEEI, no caminho de garantir a “formação de professoras da Educação Infantil para que possam desenvolver, com qualidade, o trabalho com a linguagem oral e escrita, em creches e pré-escolas “[...] (Brasil, 2016, p. 29). Desse modo, do ponto de vista pedagógico e temático, seguimos com metodologias e estratégias cuja base principal foram os nove Cadernos do LEEI, que propõem uma abordagem discursivo-dialógica em que leitura e escrita são concebidas “como práticas sociais e sua aprendizagem como processo de enunciação, rompendo, assim, com a ideia de linearidade, de prontidão, de pré-requisitos” (Brasil, 2017, p. 09).

Nesse sentido, nessa formação continuada os/as professores/as construíram seus conhecimentos concebendo leitura e escrita como práticas de linguagem que “acontecem em situações reais e significativas, portanto, necessárias à interação entre os interlocutores” e promovendo atividades onde “a linguagem escrita acontece de forma integrada e equilibrada em relação à oralidade e às outras linguagens” (Brasil, 2016, p.48).

No tocante à logística para a execução das formações, se fizeram necessárias estratégias diversificadas para abarcar a particularidade regional de fazer chegar nos mais longínquos lugares uma formação aos/as professores/as que atuam na educação infantil que, pela primeira vez, se apresentou universalizada a 99% dos municípios nortistas. Envolveu, entre outras ações, a entrega de cadernos pedagógicos e deslocamento de professores/as participantes.

Assim, são os desafios e as estratégias utilizadas para garantir aos mais de 30 mil professores/as o acesso a uma formação de forma qualificada, que trazemos neste texto. Para o desenvolvimento dessas reflexões, apoiamo-nos em Carlo Gil (2017) que oferece a compreensão do papel importante dos documentos como fonte de pesquisa. Para esse autor,

a pesquisa documental vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação etc. [...]. Assim, recomenda-se que seja considerada fonte documental quando o

material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou bases de dados [...] (Gil, 2017, p. 35).

Essa compreensão vem ao encontro do que também Lüdke e André (1986) nos oferecem quanto aos tipos de documentos considerados na análise documental, destacando-se as leis, regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros, arquivos escolares, entre outros.

Desse modo, neste artigo, nossas bases de geração de dados são construídas no interior da Formação Continuada ocorrida na Região Norte, LEEI-Norte, edição 2024. Entre esses documentos estão: Cadernos Orientadores, Planejamentos, Relatórios de Formadores/as, Relatórios Trimestrais, Relatos de Experiências, Trabalhos de Percursos, Materiais Didáticos. Tais documentos, respondem ao que Gil nos explicita quanto ao conceito de documento, que é bastante amplo, já que este pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento” (Gil, 2017, p.35).

Os referidos documentos são interpretados a partir da perspectiva qualitativa, que se compreende a partir de Bogdan e Biklen (1994):

Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais [...]; [...] 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (Bogdan, Biklen, 1994, pp. 47-50).

Nesse sentido, na intenção de interpretar e evidenciar os significados que a Formação Continuada LEEI-Norte favoreceu aos atores nela envolvidos, convocando suas potencialidades no enfrentamento dos desafios, intentamos com este texto também contribuir para uma melhor compreensão do quão essas potencialidades podem dar pistas às políticas de formação continuada de professores/as em realidades e contextos de diversidade, tanto do ponto de vista geográfico e infraestrutural, como social, étnico e cultural.

Na busca de atingir aos objetivos propostos, o artigo está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos uma breve contextualização acerca da formação do professor da Educação Infantil no Brasil, relacionando-a ao LEEI, no âmbito do CNCA, na segunda descrevemos e discutimos a formação continuada

na educação infantil no Norte do Brasil, considerando as territorialidades e diversidades. Nessa seção destacamos as particularidades geográficas e infraestruturas, configurando-se como grandes desafios que precisaram ser vencidos durante as formações na Região Norte. Na terceira seção são os sentidos da formação, sob o olhar dos formadores e cursistas, traduzidos por depoimentos sobre os impactos nas suas práticas, refletidos como resultados positivos da formação continuada.

Formação do professor da Educação Infantil no contexto brasileiro e o LEEI no âmbito do CNCA

É no século XIX que podemos identificar no Brasil um primeiro momento de preocupação com a formação de professores (as). Isso se evidencia com a criação da Escola de Primeiras Letras, em 1823. Ao longo da história da educação brasileira, tem-se vivenciado inúmeras políticas de formação de professores, no entanto, sempre marcadas por rupturas e descontinuidades (Gatti, 2021; Barros-Mendes e Gomes, 2019; Nörnberg, Tassoni e Barros Mendes, 2025), embora se verifique que

Esforços políticos foram desenvolvidos na direção de melhor qualificar a formação de professores [...] Duas características principais são apontadas: a descontinuidade nas implementações, ou reformulações sucessivas, e, a fragmentação de ações, com superposições, entre os vários órgãos governamentais (Gatti, 2021, p 1-17).

Isso posto, nos remete aos diversos desafios que abrangem uma formação continuada de professores/as:

Uma formação educacional enfrenta diversos desafios complexos e exigentes. Diante dessas circunstâncias desafiadoras, é primordial que os profissionais em constante atualização participem ativamente de conversas e colaborações vividas com seus colegas, essas relações sociais exercem um papel crucial na construção coletiva do conhecimento e no compartilhamento de práticas efetivas (Farina; Benvenutti, 2024, p.17).

Nessa perspectiva, o que se intenta quando se pensa em formação continuada docente é conseguir realizá-la numa compreensão defendida por Imbernón (2010), de uma formação que favoreça o desenvolvimento profissional e humano, onde haja oportunidade de se fazer ouvir a

voz dos docentes e se consiga estabelecer uma relação estreita entre o ‘saber sobre’ e ‘o fazer’. Para que isso ocorra há de considerar as necessidades e as especificidades dos professores, bem como reconhecer que a escola é também um espaço em que saberes são produzidos e não de mera aplicação.

Esse olhar é fundamentalmente importante em espaços e territórios como o da Região Norte da Amazônia brasileira, cujas distâncias geográficas e a diversidade cultural requerem que as formações iniciais e continuadas se façam mais dialógicas e significativas aos sujeitos que delas participam.

Em se tratando de formação de docente para a Educação Infantil, sabemos que ela somente vem aparecer, de acordo com Guimarães (2017, p.121-122) a partir de 1988, quando primeiramente a Constituição Federal define o atendimento institucionalizado às crianças como direito social.

Segundo ainda essa autora, com essas premissas inaugura-se um longo e complexo caminho no Brasil de alteração do “caráter assistencial para o educacional” no que respeita o “atendimento das crianças das creches e pré-escolas, a educação de zero a seis anos de idade como direito da criança e não da mãe trabalhadora” (p. 121).

Em linha semelhante, Leal, Amorim e Lopes (2023) nos explicitam que a formação de professores da Educação Infantil vai receber uma atenção mais central “na produção teórica e nas políticas educacionais a partir da definição constitucional da criança como cidadã e sujeito de direitos, com maior clareza postas na LDB de 1996 quanto à “função pedagógica e ao reconhecimento dos adultos responsáveis por esse trabalho como profissionais com formação mínima” (Leal, Amorim, Lopes, 2023 p.119).

No entanto, a compreensão de que a professora da educação infantil é uma profissional a ser reconhecida “para atuar com bebês e crianças pequenas é uma etapa importante no processo de constituição da identidade da Educação Infantil” (Brasil, 2016, p 62-63), mas não é suficiente.

Nesse sentido, o CNCA visa garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental e a recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia. Mas também considera a educação infantil. É nessa política pública educacional, que se insere a formação continuada de professores a partir do

Programa LEEI.

No documento das premissas do CNCA destacamos “a finalidade de garantir que 100% dos municípios e 100% dos estados implementem sua Política de Formação de Gestores Escolares e sua Política de Formação de Professores/as Alfabetizadores/as (Brasil, 2023, p. 12). Ou seja, aqui se verifica a preocupação com a formação docente em serviço. Mas ressaltamos que embora seja indicada formação para professores/as alfabetizadores/as, na proposta de formação do LEEI não se tem por objetivo alfabetizar crianças na educação infantil, uma vez que a compreendemos “como uma etapa educacional com características e finalidades próprias” (Barros-Mendes; Corsino, 2024. p. 04).

Foi com essa compreensão e pautadas nos cadernos do LEEI, que as formações aconteceram na Região Norte. Vale lembrar que esses cadernos se sustentam em marcos legais como a Constituição Federal (1988) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB (1996), que garantem a Educação como direito do cidadão desde o nascimento, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de caráter mandatório, dispostas na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Comissão de Educação Básica (CNE/CEB) de número 5, de 2009. Os referidos cadernos seguem ainda as premissas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

Considerando a Região Norte/Amazônica, fortemente marcada por singularidades, não apenas em relação às demais regiões brasileiras, pois internamente carrega especificidades, houve necessidade de planejamentos diferenciados, sem perder de vista a garantia dos mesmos princípios e objetivos previstos pelo CNCA e LEEI, ou seja, mantendo-se a “unidade na diversidade”.

Será um pouco do que se apresentou ‘diverso’, ocorrido nos sete estados da Região Norte, que seguiremos na seção 2: “Formação continuada na educação infantil no Norte do Brasil, suas territorialidades e diversidades”, tratando dos aspectos geográficos, que impactaram tanto na logística do deslocamento dos formadores e cursistas quanto a fazer chegar 31 mil Kits da Coleção LEEI a cada professor/a cursista, para assim garantir material impresso para formação. Lembrando que o frágil acesso à conectividade na região, torna-se inviável o formato digital.

Formação continuada na educação infantil no Norte do Brasil: territorialidades e diversidades

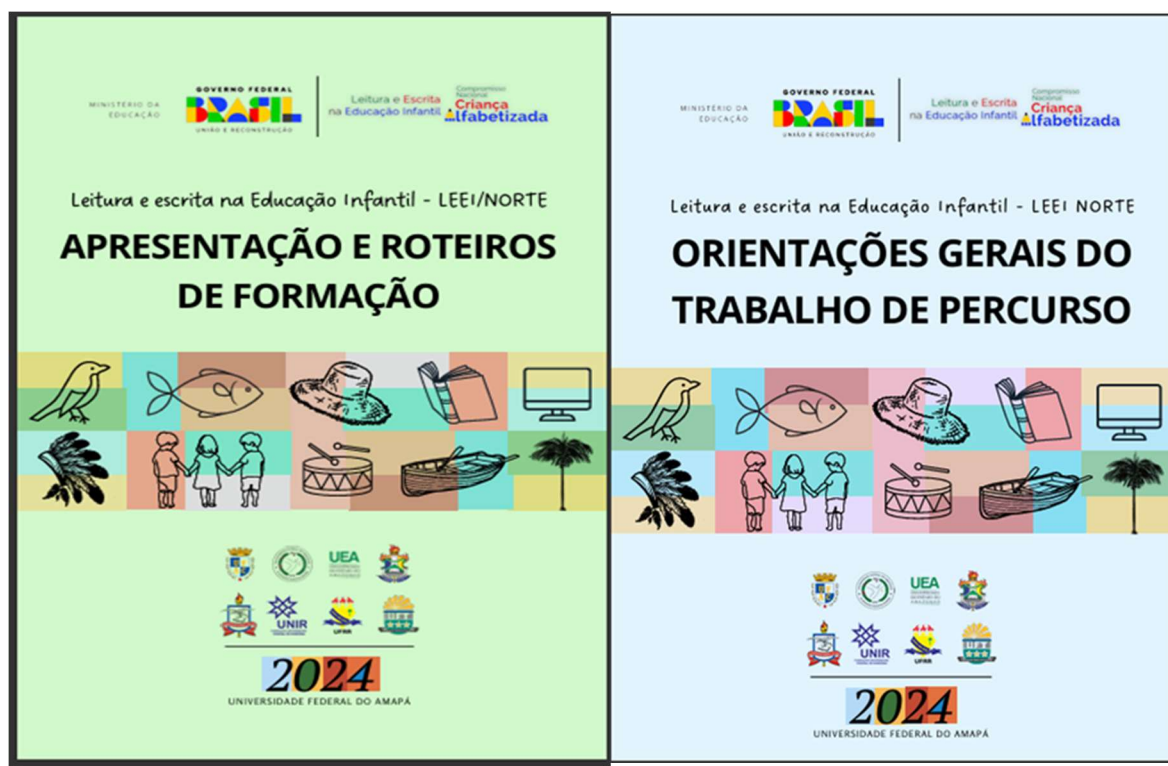
Os desafios geográficos

Conforme dito anteriormente, os planejamentos se apresentaram diversos, mas numa lógica de ‘unidade na diversidade. Para isso elaboramos dois cadernos no âmbito da formação do LEEI na Região Norte como documentos orientadores. O primeiro, “Leitura e escrita na Educação Infantil - LEEI/NORTE - Apresentação e Roteiros de formação”, orientou os planejamentos das formações nos territórios, seguindo as premissas e objetivos do LEEI (Brasil, 2016). Neste documento, registra-se ainda a memória das reuniões iniciais realizadas com cada uma das instituições parceiras e que fomentaram a realização do Seminário de Acolhimento e Preparação para o Planejamento Coletivo das Formações, ocorrido em 13 de dezembro de 2023, que marcou o início do LEEI na Região Norte.

Além do encontro referido acima realizamos o Seminário de Planejamento LEEI/NORTE, nos dias 06 e 07 de fevereiro de 2024, em Macapá-AP, voltado à elaboração detalhada das ações pedagógicas, considerando as especificidades e necessidades apresentadas por cada estado. O desenvolvimento dessas ações então planejadas foi acompanhado por um trabalho de Monitoramento/Acompanhamento, explicitado mais adiante.

O segundo caderno apresentou a proposta do Trabalho de Percurso (TP), onde destacamos a documentação ou registro pedagógico como um processo rico e significativo para a formação docente. Esse caderno se apresentou também como incentivo à realização dos registros durante o percurso formativo descritos no TP, visto como processo e não em um produto a ser feito ao final do curso. Vejamos a Fig. 1 das capas dos cadernos:

Figura 1 – Capas dos Cadernos orientadores



Fonte: Equipe de Coordenação - LEEI/Norte, 2024.

Amparados nas orientações e diretrizes do CNCA e dos cadernos do LEEI, sintetizadas nesses dois cadernos, cada grupo de formadores estaduais, coordenações pedagógicas e administrativas/locais das universidades formadoras desenhou seu planejamento, considerando suas realidades e seus territórios. Foi nesse grande encontro de planejamento que os desafios regionais se destacaram.

O primeiro foi a percepção de que os cadernos do LEEI não traziam discussões sobre diversidade e inclusão. As questões que se impuseram foram: como fazer formação docente sem discutir o fazer pedagógico que envolvam as crianças com e sem deficiência? Como não olhar para as diversidades étnicas e culturais de crianças indígenas, ribeirinhas, quilombolas e migrantes, por exemplo?

Essas inquietações levantadas durante o planejamento regional, naquele momento, vinham ao encontro das reflexões de Miguel Arroyo (2015), sustentadas em Boaventura de Sousa Santos. Não se poderia perder de vista que para avançar no equacionamento dessas questões é preciso

[...] reconhecer que o direito à educação enfrenta as ilusões e os desafios dos direitos humanos. Há um dado da maior relevância: a diversidade de movimentos sociais destaca em suas lutas o direito à educação – educação do campo, indígena, quilombola... sempre atrelada às lutas pelos direitos humanos mais radicais: direito à vida, trabalho, terra, território, teto, identidades, igualdade, diversidade [...] (Arroyo, 2015. p. 20).

Ainda nesse planejamento outros desafios se manifestaram tais como as grandes distâncias e as dificuldades de acesso inter-regional. A própria geografia e as fragilidades infraestruturais da região se apresentaram como fatores importantes e que exigiram a criação de arranjos e soluções para assegurar a realização da formação. Esse cenário nos impulsionou a refletir coletivamente, em diálogo com os sete estados, e construímos uma série de estratégias para mitigá-los.

Para enfrentar o primeiro grande desafio — os temas relacionados à educação inclusiva — adotamos dois movimentos complementares:

(1) Ainda no planejamento inicial da formação, buscamos promover reflexões didático-pedagógicas orientadas pela perspectiva da educação inclusiva, e que considerassem as especificidades étnicas e culturais brasileiras, com destaque para as particularidades das populações amazônicas;

2) Ao longo do desenvolvimento da Formação, produzimos materiais específicos para atender a essa demanda, que se concretizou em nove produtos. No entanto, pela quantidade não serão detalhados neste texto, mas a título de ilustração podemos visualizar, na imagem a seguir, que os sintetiza.

Materiais Complementares LEEI NORTE - 2024

APONTE PARA O QR CODE E ACESSE TODAS AS OBRAS

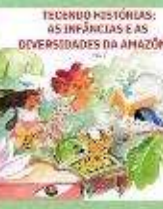


<https://www2.unifap.br/cnca-leei-norte/documentos/publicacoes/>











As obras de literatura possuem audiodescrição e transcrição em Libras










79

formadores/as quanto aos/as cursistas, de modo a viabilizar a chegada às Calhas e aos polos de formação. Alguns itinerários apresentavam desafios ainda mais críticos, como os deslocamentos no Amazonas para as Calhas 1, 4 e 5, envolvendo municípios como Envira, Ipixuna e Carauari, entre outros. A seguir podemos observar alguns exemplos no Quadro 1:

Quadro 1 – Demonstrativo do Planejamento formativo LEEI-Amazonas

Município	Professores EI	Formadores	Nº Turma	IPTV	TRAJETO (saindo de Manaus)
Carauari	19	1	19	2	Lancha 3 dias
Eirunepé	86	3	28,6	2	Avião 3h
Envira	45	2	22,5		Balsa 15 dias Avião até Eirunepé + Avião (MAO/Rio Branco) + Carro (Rio Branco até Feijó) e (Feijó-Envira)
Ipixuna	33	1	33	2	Avião 9h (Manaus/Cruzeiro do Sul) seguindo de lancha (Cruzeiro do Sul/Ipixuna) lancha 6h ou barco 12h.
Itamarati	32	1	32		Avião (Manaus - Itamarati) 4 horas
Guajará	38	1	38		Avião (Manaus/Brasília - Brasília/Rio Branco) Rio Branco/Cruzeiro do Sul + carro Cruzeiro do Sul/Guajará
Total	253	9			1 Formador estadual presencial polo Eirunepé ou Formador IPTV

Fonte: Acervo LEEI/Norte, 2024.

Considerando a média de dias para os deslocamentos entre as Calhas, uma das estratégias mais viáveis adotadas foi o deslocamento do formador estadual a partir da capital. Assim, em viagens de aproximadamente seis dias, por exemplo, esse formador podia chegar à Tabatinga para capacitar cinco formadores municipais — estratégia posteriormente replicada em outros municípios.

Do mesmo modo que ocorreu com o estado do Amazonas também houve desafios geográficos para deslocar formadores e cursistas em todos os demais estados, com destaque ao

Pará para atender 143 municípios, dos 144 municípios. Assim, a mesma logística foi realizada com formadores e cursistas de diversos municípios que para se deslocarem aos polos tinham de usar barcos, lanchas ou avião ou, ainda, canoas, como na imagem bastante emblemática que compõe o Trabalho de Percurso do Professor Lucas Viana do Marajó-PA, Fig.5.

Figura 5 – Deslocamento para a Formação LEEI -Marajó-PA



Professor Lucas Viana, professor do campo, enfrenta desafios para chegar às formações do LEEI, atravessando lama, enfrentando búfalos bravos e colocando vida em risco. [...]”

Fonte: Trabalho de Percurso Professor Lucas Viana -Santa Cruz do Arari -Marajó-PA

Sob a perspectiva do direito à formação, refletimos sobre a diversidade e ao mesmo tempo a ‘bravura’ do professor em enfrentar essas condições em prol da formação, evidenciando uma realidade que se estende a muitos/as docentes da Região Norte.

Outro exemplo relacionado às condições de infraestrutura aparece nos relatos sobre os deslocamentos das crianças que “utilizam transporte fluvial por meio do uso de canoas, depois ônibus” e que, “na área de assentamento, no inverno, enfrentam grandes dificuldades para chegar à escola devido aos atoleiros que se formam” (Relato de Experiência Profa. Jânia Luz – Serra do Navio, AP). A Fig. 6 evidencia bem essa realidade.

Figura 6 – Deslocamento das crianças para ir à escola: uso de micro-ônibus e canoa-AP



Fonte: Jania Ribeiro Luz – Formadora Municipal Serra do Navio – AP Relato de Experiência – LEEI-Norte

Essas condições impactaram diretamente na dinâmica do trabalho, exigindo reuniões diárias com a Fundação de Apoio e com toda a equipe. A resiliência de todos era constantemente convocada — desde o respeito aos ritmos da natureza, como aguardar as horas de enchente ou vazante das marés, a lidar com a ausência de recibos ou notas fiscais de prestadores de serviços informais (catraieiros, barqueiros, motoristas fretados etc.), circunstância que, muitas vezes, nos obrigava a reformular todo o planejamento pedagógico.

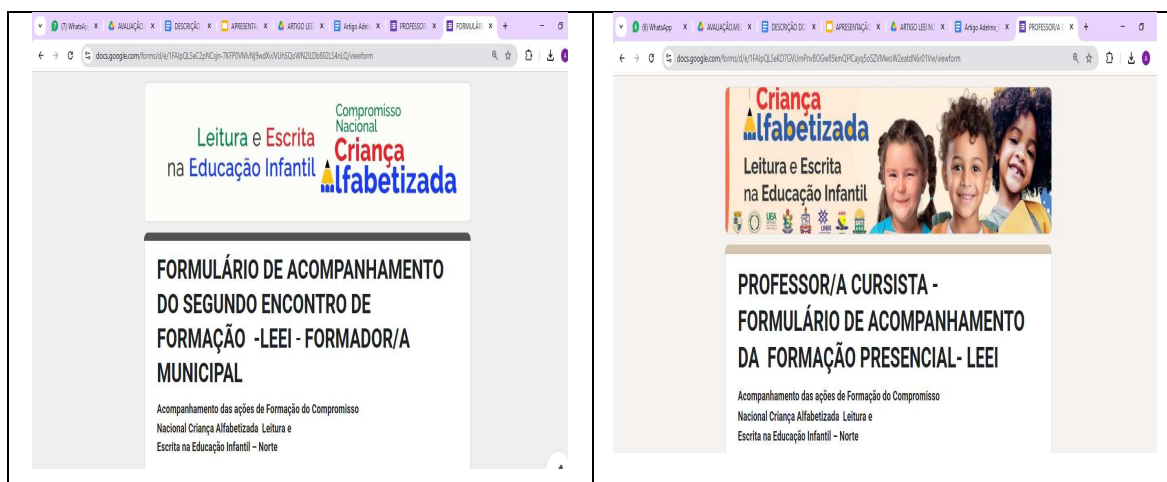
Desafios infraestruturais - espaços para as formações docentes e das escolas da Educação Infantil

Foram aplicados formulários de avaliação para que pudéssemos obter dos formadores e cursistas as suas impressões sobre o processo como um todo da formação. Os formulários do Acompanhamento/Monitoramento 1 (março/abril) e Acompanhamento/Monitoramento 2 (maio/junho), compunham questões que versavam sobre logística, envolvendo deslocamento, qualidade dos espaços de formação, e questões pedagógicas, como verificar quais temáticas e estratégias de formação estariam sendo utilizadas, entre outras.

Respondidos por formadores municipais e cursistas, permitiram conhecer suas percepções sobre a formação e sobre os desafios ao longo dos dois primeiros bimestres do

projeto. Posteriormente, esses monitoramentos foram realizados pelas Universidades formadoras. Apresentamos a seguir a capa dos formulários.

Figura 7 – Formulários de Acompanhamento Formador e Cursista LEEI-Norte



Fonte: Acervo LEEI-Norte – 2024.

Ainda que a participação não tenha sido obrigatória — em virtude das limitações de conectividade, da falta de infraestrutura tecnológica e do uso de dados móveis por professores/as que vivem em localidades de difícil acesso —, os dados obtidos nos ofereceram subsídios importantes para aprimorar o processo formativo em andamento. Apresentamos, portanto, recortes desses resultados e, sempre que pertinente, articulamos tais informações com outros dados provenientes dos documentos gerados ao longo do curso de formação.

Esses dados evidenciam tanto aspectos de infraestrutura, quanto revelam fazeres e saberes pedagógicos, construídos ou ressignificados por esses sujeitos durante o processo formativo, permitindo uma análise sobre os sentidos e significados da formação a partir da percepção dos/as formadores/as e cursistas.

Nos primeiros encontros, embora a maior parte dos indicadores tenha sido positiva, sobre a infraestrutura-ambiente, com percentual de 93,2% e 97,7%, segundo percepção dos formadores e 96,2% e 95% na visão dos cursistas, ainda se observaram percentuais negativos. Foram 5% e 1,8%, segundo os formadores e 2,9% e 3,9% de acordo com os cursistas, referentes aos Monitoramentos 1 e 2, especialmente a falta de estrutura em alguns municípios. Entre as problemáticas identificadas estavam espaços pequenos para a quantidade de cursistas, locais de

difícil acesso e ambientes muito quentes, com ventilação ou refrigeração insuficientes.

Como soluções encontradas, destacamos a busca por espaços estruturados com recursos do Ministério da Educação, e quando tais espaços não existiam, recorriamos a parcerias para utilização de locais cedidos por diferentes instituições, como auditórios de órgãos públicos não escolares, igrejas, assembleias. Em algumas capitais, houve a possibilidade de realizar as formações em espaços já instituídos pelos próprios estados e municípios.

As Fig. 9,10 e 11, apresentadas a seguir, evidenciam também as fragilidades de infraestrutura de algumas escolas que atendem à educação infantil, bem como as dificuldades de acesso enfrentadas em determinados territórios. As imagens mostram três escolas no Amazonas, a Escola Municipal Tupana Yporó não tem paredes, a Escola Sete de Setembro, embora com boa estrutura é de difícil acesso. A terceira escola, Escola Municipal Rural Henrique Lima-Tefé-AM, conforme registrado no Relato de Experiência da professora Edinelsa Ramos Corrêa, verifica-se no seu interior, cuja estrutura é bastante precária para atender crianças, espaço reduzido, dificultando atividades mais lúdicas com as crianças pequenas e com mobília pouco apropriada como a mesa, que se percebe feita artesanalmente ou de improviso, demonstrado mais adiante, na Fig.11.

Figuras 9 e 10 – E.M.Tupana Yporó e E. M. Sete de setembro 2-AM



Fonte: Relato de Experiência do Professor Alisson – Escola 1- Municipal Tupana Yporó e 2-Sete de setembro no AM.

Figura 11 – Registro do espaço interno da sala de aula da escola 3



Fonte: Relato de Experiência da professora
Edinelsa_Ramos_Correa_Escola_Municipal_Rural_Henrique Lima Tefê-AM.

Outra reflexão pertinente a destacar é da professora Camila, quando expressa sobre a infraestrutura, Fig.12, que perpassa ainda pela necessidade de criação de espaços inexistentes nas escolas, provocados positivamente pelo LEEI, como o “Cantinho da leitura”, em que as professoras buscaram apoio de cidadãos da comunidade, como se verifica no Trabalho de Percurso das professoras Camila de Almeida Cavalcante.

Figura 12 – Construção do cantinho da leitura com apoio da comunidade



Fonte: Trabalho de Percurso das professoras Camila A. C. Assis; Faina Aline Siqueira e Formadora Antônia Cristina Oliveira. Sta. Bárbara do Pará – PA.

Ainda referente às condições infraestruturais, outro grande desafio se colocou para fazer chegar os 31 mil Kits, somando 279 mil volumes de cadernos impressos do LEEI aos/as professores/as formadores/as e cursistas. O arranjo encontrado foi antecipar ações como, realizarmos pesquisas em gráficas que pudessem não somente fazer a impressão, mas entregar em alguns pontos estratégicos dos 449 municípios para depois serem redistribuídos, mesmo antes de se ter disponibilizado recurso financeiro para Universidade.

Nessa distribuição utilizamos balsa, barco, avião, lancha ou outros transportes alternativos terrestres e fluviais. Por vezes, os/as próprios/as formadores/as levavam consigo os cadernos para entregar. Foram 94,9% dos/as cursistas que receberam os cadernos no início das formações, segundo dados do Monitoramento 1.

Esses exemplos evidenciam o engajamento progressivo das equipes estaduais, municipais, das universidades, da coordenação regional e Ministério da Educação. Mesmo diante das adversidades, foi possível manter a realização dos encontros formativos presenciais em virtude das constantes organizações e reorganizações dos planejamentos pedagógicos — um processo que Lévy (2015) denomina “inteligência coletiva”. Trata-se do movimento em que diferentes sujeitos — no caso, os grupos que compuseram o coletivo LEEI — se articularam

para encontrar soluções capazes de assegurar o direito à formação continuada aos professores que atuam na Educação Infantil na região Norte.

Os sentidos da formação sob o olhar dos formadores e cursistas

Enquanto de um lado o grupo da logística buscava medidas e arranjos para mitigar os desafios geográficos e infraestruturais interregionais, de outro lado, o grupo pedagógico seguia pensando e executando tanto as formações quanto a produção de nove materiais didático-pedagógicos, ilustrados anteriormente, que representam uma mostra das potencialidades, sobrepondo as dificuldades dessa Região.

Considerando os sete estados, a maior parte iniciou as formações em março de 2024 e finalizou entre outubro e novembro de 2024. Excetuando-se o Pará que realizou a primeira formação nos 143 municípios que fizeram adesão, somente em maio de 2024, por questão de logística de deslocamentos sobretudo. Mas foi concluída toda a formação na Região Norte em dezembro de 2024. Ficando em processo de conclusão somente os Trabalhos de Percurso, que tiveram prazo estendido a todos, primeiramente até março de 2025, depois até junho/julho deste mesmo ano.

Ressaltamos que embora tenham ocorrido alguns momentos de acompanhamento por meio de encontros virtuais, na Região Norte as formações foram predominantemente presenciais. Essa opção decorreu das características regionais e das significativas dificuldades de conectividade ainda presentes em diversas localidades.

As temáticas propostas nos cadernos do LEEI também seguiram a ‘unidade na diversidade’, porque embora flutuasse o tempo e ordem em que foram trabalhadas durante as formações, se configuraram na base principal de todo o percurso formativo. A partir dos Relatórios Trimestrais/2024, das formações é possível identificar um panorama geral das temáticas do LEEI que efetivamente foram levadas para as formações.

A nuvem de palavras, Fig.13, evidencia os termos “linguagem, crianças, infantil, cultura, experiência” entrelaçadas a diversas outras demonstrando que a formação do LEEI Norte seguiu as premissas da proposta do LEEI (Brasil, 2016, p.48), ou seja, os Cadernos Leitura e escrita foram a base da formação e todos os estados atuaram com a proposta que neles estão desenhadas e seus respectivos temas.

Figura 13 – Temáticas trabalhadas pelo LEEI-Norte



Fonte: Criada pelos autores com apoio de IA por meio do site: <https://wordcloud.online/pt>.

Ao realizarmos uma formação com ‘unidade na diversidade’, no âmbito do LEEI Norte, no foi evidenciado o quanto uma formação continuada amparada em princípios sólidos por meio de uma construção coletiva de entes federativos garante um trabalho efetivo e de maior alcance dos professores. Isso pode ser reiterado em muitas atividades desenvolvidas no período de formação e que podemos demonstrar por recortes diversos dos registros dos participantes cursistas.

A experiência desse dia com contação de história pode ser sentida de forma encantadora e marcante, pois ouvimos relato dos cursistas que ouviram história contada de maneira envolvente, como variação de vozes, expressões faciais e gestos, prendeu nossa atenção como se estivesse dentro do enredo. [...] A contação de histórias é uma experiência sensorial e emocional completa, que vai além das palavras [...]. Ainda nesse caderno, fomos convidadas a pensar sobre os livros infantis e sobre os que eles propiciam: as experiências estéticas, a imaginação, o domínio da palavra e da imagem, a ficção e o conhecimento. [...] Fonte: Diário de Campo - Cursista- Celene de Souza Melo- e Formadoras municipal Ana Regina Azevedo Feitosa Profª. Formadora estadual Profª. Dra. Evanilza Ferreira da Silva, SEMEC Município de Porto Acre-AC.

Outros exemplos, são recortes de Vivências no Curso LEEI em Roraima, em que trazem relatos das cursistas sobre as experiências das crianças em momentos diversos na relação com a cultura escrita com foco nas práticas de escritas, releitura de livros e lançamento de histórias escritas pelas crianças.

[..]As crianças fizeram releituras de obras lidas, criaram e observaram banco de palavras baseados nas histórias, [...] **por meio da imagem e escrita escreveram histórias e livros**, e alguns destes foram lançados em uma Super Noite de Autógrafos [...] pode-se afirmar que **o curso LEEI foi de extrema significância, pois refletiu diretamente no dia a dia das crianças na escola, atingindo seu objetivo principal, que é trabalhar na educação infantil o desenvolvimento de práticas leitoras e escritoras, por meio de vivências e experiências** com oralidade. Fonte: Memorial De Percurso Formativo - Cursista Fernanda Oliveira de Souza, Boa Vista, RR e Francimeire Souza Almeida, Boa Vista, RR, 2024.

A próxima demonstração vem da vivência das Professoras de Rorainópolis- RR em que apresentam o impacto do LEEI em suas práticas pedagógicas, descritas como segue:

[...] A formação do LEEI nos mostrou **a importância de relacionar a leitura com práticas de escrita e orais, de maneira a desenvolver a capacidade de articular conhecimentos**, permitindo que a criança desenvolva habilidades que incentivem seu pensamento lógico. [...] **Entre algumas experiências de linguagem escrita foi montar um cantinho da escrita, com cartolinas na parede as crianças escreveram livremente, de acordo com sua imaginação, seu entendimento.** Fonte: Trabalho de Percurso cursista Mary Serrão Cruz; Formadora Alinduina Veras Maia Castro - SEDUC de Rorainópolis- Roraima), 2024.

Esses recortes de relatos retratam que as temáticas tratadas no LEEI favoreceram a formação com novas abordagens, mas sem apagar saberes construídos, o que se difere da “transmissão de receitas soluções mágicas”. Demonstram também, ampliação das discussões teórico-metodológicas em torno do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil, com ênfase na literatura como prática cultural.

Assim, seguimos uma perspectiva de formação que conferiu protagonismo ao professor e estabeleceu um diálogo aberto para que as condições locais e os saberes prévios foram incorporados ao processo, favorecendo a construção de uma prática reflexiva em lugar de modelos “prontos a serem executados”.

Nessa direção, a dimensão do ‘saber científico’, se imbricou ao ‘saber da experiência’ para se construir outros saberes advindos das reflexões permitidas ao professor em uma formação continuada que se colocou como espaço de reflexão sobre o fazer professoral pelos atores nela envolvidos. Isso é bem explicitado pelas reflexões que Nóvoa nos leva a experimentar em suas discussões acerca da formação do professor, tanto inicial quanto continuada, em tempos de “metamorfoses da escola” e em tempos atuais “líquidos”, conforme Baumen (2007). Assim, Nóvoa explica que

O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado. A imagem de um professor de pé junto ao quadro negro, dando a sua aula para uma turma de alunos sentados, talvez a imagem mais marcante do modelo escolar, está a ser substituída pela imagem de vários professores trabalhando em espaços abertos com alunos e grupos de alunos. Esta nova construção pedagógica precisa de professores empenhados num trabalho em equipa e numa reflexão conjunta. É aqui que entra a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada. [...] etc. (Nóvoa, 2019, p.10).

Além dos registros dos professores em seus relatos, outros dados nos auxiliam a ter a percepção dos/as cursistas sobre as considerações e o respeito aos seus “saberes” e “locais”. Tanto no monitoramento/acompanhamento, M1 quanto no M2, observamos que, entre os respondentes, 99,2% (M1 — 6.086 participantes) e 99,4% (M2 — 6.953 participantes) afirmam que suas vivências e experiências do contexto escolar foram efetivamente consideradas no processo formativo.

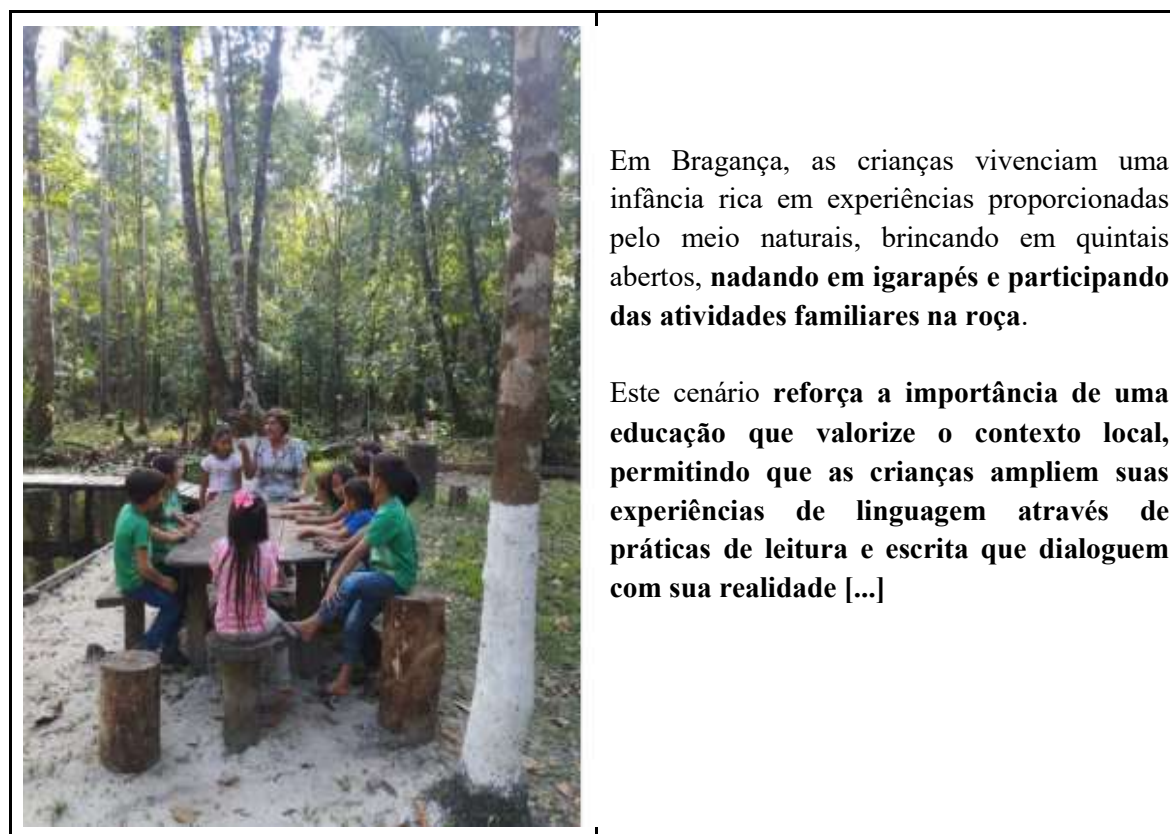
Nessa compreensão, e considerando as premissas do LEEI, o professor deve ser reconhecido como ‘sujeito de saber’, cuja experiência é valorizada por meio de trocas em espaços reais de participação, uma formação que promove alteridade docente (Bakhtin, 1953/54), ao colocar o sujeito-professor em relação consigo, com o outro e com a prática que constrói.

Nesse reconhecimento, uma outra preocupação na formação continuada do LEEI Norte, foi relacionar saberes e vivências dos territórios locais com as temáticas propostas pelos cadernos do LEEI. Assim, no Monitoramento havia uma questão em que buscamos verificar essa relação na percepção dos/as cursistas e formadores/as. Observamos, por exemplo, que nos Monitoramentos 1 e 2, 97% e 98%, respectivamente, responderam que sim. E o depoimento das professoras Swany Furtado Vinagre e Adelize Sueli Braga Delgado, de Bragança-PA, Fig.14, em conjunto com os desenhos produzidos pelas crianças, Fig.15, presentes nos seus Trabalhos de Percurso reforçam o significado de considerar o universo local no trabalho com leitura, escrita e oralidade.

Observamos que as atividades relacionadas às temáticas dos territórios contribuem para compreendermos a importância de uma formação que se abre às condições específicas das culturas locais, no caso da Região Norte, das singularidades amazônicas. Esses elementos

reforçam ainda que o reconhecimento das relações culturais, sociais e territoriais das crianças e de seus professores é fundamental para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Figura 14 – Contação de história perto de um igarapé



Em Bragança, as crianças vivenciam uma infância rica em experiências proporcionadas pelo meio naturais, brincando em quintais abertos, **nadando em igarapés e participando das atividades familiares na roça.**

Este cenário reforça a importância de uma educação que valorize o contexto local, permitindo que as crianças ampliem suas experiências de linguagem através de práticas de leitura e escrita que dialoguem com sua realidade [...]

Fonte: Trabalho de Percurso. Cursista Swany Furtado Vinagre e Adelice Sueli Braga Delgado-Bragança- PA, 2024.

Figura 15 – Crianças desenhando onça Jaguatirica



Fonte: Trabalho de Percurso, cursistas Alcione da Silva Pinheiro; Erica Flavia Martins Sousa; Elizangela Freita Costa; Solange do Socorro do R.Silva e Formadora municipal Luciene Amorim - Bragança-PA.

No Amapá, no distrito de São Joaquim do Pacuí, por meio do relato das professoras Nildacir Palmerim Figueiredo, Vera Cristina L. Dantas temos mais um exemplo do potencial de se considerar saberes locais dos professores e das crianças em um processo de formação continuada.

Neste sentido, com as folhas e gravetos, eles começaram a montar seus "bichos". De repente, **aqueles pedacinhos de natureza ganharam vida nas mãos deles!** [...] Em grupos, as crianças criaram histórias em que seus personagens interagiam, vivendo aventuras no fundo ou na beira do rio. [...] uma outra atividade bem legal que tinha tudo a ver com o **Campo de experiência "Traços, Sons, Cores e Formas"** [...] foi a ideia foi construir um **"pau de chuva", um instrumento de produzir os sons da chuva** [...] (Fonte: Trabalho de Percurso da cursista Nildacir Palmerim Figueiredo e Vera Cristina L. Dantas-São Benedito do Pacuí-AP.

Esses recortes carregam as potencialidades dos saberes locais que emergem das experiências docentes com o reconhecimento da cultura pelos desenhos e as histórias dos bichos (onça, peixes) da construção do ‘Pau de chuva’ como instrumento musical entrelaçados ao acesso à cultura escrita. Isso indica que o LEEI, mais do que um projeto induzido pelo Ministério da Educação, configurou-se como uma formação sensível ao território amazônico, capaz de conjugar diversidade, identidade e compromisso pedagógico, em um movimento permanente de construção e reconstrução de saberes.

Desses recortes, vemos ainda um trabalho que incorpora perspectivas interacionistas e sócio-históricas, “[...] na vertente de um pensamento que considera as formações pela compreensão de relações entre pessoas, conhecimentos, formas de comunicação em contexto, com vistas à construção de ações pedagógicas (Gatti, 2017, p.1159-1160). Tais construções se dão porque o professor se constitui em formação contínua, cujos conhecimentos e saberes se alteram e se ressignificam ao longo de todo o curso de sua profissão docente.

Bowe e Ball (1992) citado por Mainardes (2006) sobre a proposta do “um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (Mainards, 2006.p.50). Nesse sentido, o processo da formação do LEEI-Norte, o contexto da prática, em especial, é espaço privilegiado não só de resistência, quando os/as cursistas defendem seus saberes e experiências, como também de reinvenção, apresentando-se como sujeitos políticos e discursivos que reinterpretam, resistem e recriam as orientações oficiais a partir de suas realidades e saberes locais.

Somado a essa constatação um outro reflexo das potencialidades da formação do LEEI na Região Norte foi a garantia que ela ocorresse em um processo permanente ao longo de todo o ano de 2024, permitindo assim uma progressão na construção dos conhecimentos. As teorias/temáticas trabalhadas estão evidenciadas em discursos e práticas dos docentes. Isso pode ser verificado, não somente nos relatos, mas também nas respostas dadas pelas formadoras durante a aplicação dos formulários de Monitoramento 1 (93,1%) em que se buscou saber se as formações ocorreram segundo o que se previu no planejamento proposto, bem como se percebiam progressão entre os estudos feitos Monitoramento 2 (97,8%) atestaram que sim.

Ainda considerando o Monitoramento 1 e 2, duas questões que avaliaram se a Formação foi equilibrada entre teoria e prática e se os/as docentes já conseguiam realizar atividades

práticas no seu fazer em sala de aula considerando a formação em curso, 98,3% e 95,3% respectivamente afirmaram positivamente, evidenciando-se um percentual de excelência nessa relação.

Nesse sentido, a formação LEEI, diferente de formações que são muito aceleradas comprova que as modalidades de formação continuada consideradas mais produtivas [...] são as de longa duração [...] (Gatti, André et. all p. 179), permitindo enxergar progressão e a garantia da relação teoria e prática.

Os dois trechos de relatos de formadoras e professoras cursistas, que se seguem, revelam o que teóricos do campo defendem, pois quando se tem uma formação continuada que considera “aliar teoria e prática, os professores são capazes de compreender melhor os fundamentos pedagógicos e as instruções dessas abordagens no processo de ensino e aprendizagem” (Farina e Bevenutti, 2024, p.80). Vejamos os recortes de alguns relatos:

A formação LEEI foi uma experiência profundamente transformadora, tanto no aspecto profissional quanto pessoal. [...]. Fonte: Trabalho de Percurso Izana Cabral da Costa- EMEI Formadora Municipal: Karla Andreza Pamplona Moura- Santa Cruz do Arari-Pa -Marajó-PA.

O LEEI foi uma ponte que nos uniu num só propósito, [...]e repensamos a educação infantil, **analisamos nossas práticas de leitura e escrita** [...] Fonte: Trabalho de Percurso. Amanda O. de Souza e Formadora Municipal –Josélia Gomes Neves – Formadora Estadual - UNIR – Ji-Paraná-RO, 2024).

[..]Foram **experiências produtivas e muito significativas**, para nós professores que aproveitamos ao máximo discussões durante as formações e aprendemos que **somente um professor que tem apropriação de seus saberes de seus fazeres vai ser capaz de construir uma prática autônoma.** Fonte: Trabalho de Percurso-Jacicléia do Socorro Santos da Silva; Jocilene Miranda Mendes Doranilce Barbosa Pina e Formadora Maria Do Socorro Almeida Dantas-Bagre-Pará.

Como podemos verificar, a partir desses trechos, que “ a articulação entre teoria e prática em um processo formativo contínuo abre espaço para os professores tornarem-se agentes de transformação em suas escolas e comunidades, capazes de analisar criticamente as políticas educacionais [...]”(Farina e Bevenutti, 2024, p. 84). Mais importante ainda, uma formação que valoriza o fazer docente, considerando seu contexto real, o “chão da escola”, permite que “os professores se tornem protagonistas do processo educacional, capazes de fazer escolhas

fundamentadas e impactar positivamente a vida de seus alunos” (Farina e Bevenutti, 2024, p. 84).

Essa capacidade de impacto docente no ‘saber e fazer’ também se evidenciou no processo de formação do LEEI-Norte, especialmente na percepção das cursistas enquanto autoras de materiais e produtoras de conhecimento. Entre os milhares de trabalhos desenvolvidos nos Percursos, destacamos trechos do artigo assinado pela formadora de Araguaína/TO e por duas cursistas, cujo foco foi o trabalho com as Tertúlias Literárias⁶. Esse texto oferece exemplos concretos de como a relação entre teoria e prática se efetivou no cotidiano do fazer docente.

A prática da Tertúlia Literária tem se mostrado fundamental para a **formação leitora das professoras de Educação Infantil**, influenciando positivamente seu desenvolvimento pessoal e profissional, o que reflete também na formação dos educandos. [...] Fonte: Trabalho de Percuso - Leei. Gildene Pulquerio Ribeiro Torres-Araguatins/TO. Roméria Gomes dos Santos Rosal-Araguatins/TO. Rosemeri Birck-Palmas/TO.)

O grande objetivo do Projeto Tertúlia Literária, de acordo com Baptista (Brasil, 2016, p. 112) “é em primeiro plano, a condição de leitoras, e não de docentes”. No entanto, para os cursistas, as Tertúlias contribuíram sobremaneira sua formação enquanto leitores e formadores de leitores que são as crianças, pois 93,1% querem que essa prática seja contínua em suas vivências enquanto educadoras.

Esses exemplos se juntam ao Seminário Final do LEEI-Norte, ocorrido nos dias 10 e 11 de dezembro presencialmente, com garantia de transmissão em tempo real e gravação no canal do Youtube, seguindo-se nos dias 17, 18 e 19 com apresentações orais dos Trabalhos de Percurso, pelos/as Cursistas e Formadores/as.

Nesse seminário, há exemplos importantes da efetivação de todas as ações planejadas (Brasil; UNIFAP; LEEI-Norte, 2024, p. 3), inicialmente no LEEI-Norte. Nos dois primeiros dias, houve apresentações dos resultados das formações por representantes de todos os seguimentos que compõem o LEEI-Norte, coordenadores regionais, Estaduais, Formadores/as

⁶ Segundo Belmiro et al (2015), “o projeto Tertúlia Literária, a partir de uma perspectiva de leitura dialógica, concebe a prática da leitura literária como uma atividade propícia ao estabelecimento de relações intersubjetivas, favorecendo a ampliação da circulação de textos escritos e a promoção de experiências diversificadas entre leitores.

Estaduais, Municipais e cursistas. Além disso, foram feitas exposições de materiais pedagógicos construídos ao longo das formações, de banners e painéis com exemplos exitosos de todo o trabalho desenvolvido.

A partir da compreensão de Oliveira (2016) de que as ideias de Foucault contribuem com a teoria de ciclo de políticas proposta por Stephen J. Ball (1994), entendemos que este Seminário de Encerramento de uma formação continuada demandada de uma Política pública educacional, orientada por documentos oficiais escritos, portanto discursos, carregados de poder, além de orientarem ações, como as diversas descritas ao longo deste texto, também favorecem a produção de modos de ser, pensar e agir que, como vimos, se apresentaram retratados nos relatos e trabalhos dos/as cursistas que realizaram a formação do Leei-Norte.

Considerações Finais

Assim, chegando ao fim desse “passeio quase ‘odisseico’ para reunir aqui neste texto as inúmeras ações realizadas no percurso da formação do LEEI Norte, podemos afirmar, na certeza de que uma onça Jaguatirica defende suas crias, que os desafios que se agigantaram diante de nós, no início dessa formação, se apequenaram, diante da energia do verde das matas, das cores dos pássaros, da força das águas e da resiliência do povo que aqui habita. Portanto, os relatos e exemplos que atravessaram este texto mostram a dimensão das potencialidades amazônicas frente aos desafios que lhe são inerentes.

Assim, voltando o olhar ao objetivo que orientou a escritura deste texto, nos faz melhor compreender as estratégias acionadas para garantir a formação de mais de 30 mil professores da Educação Infantil nos sete estados nortistas. As diversidades e singularidades regionais da Amazônia, como dificuldades para deslocamentos de cursistas e formadores, fragilidades infraestruturais foram mitigadas por um trabalho, na perspectiva da inteligência coletiva (Lèvy, 2015), que contribuiu para a qualificação docentes e para a garantia do direito das crianças ao acesso às práticas culturais de leitura e escrita.

As evidências sobre os impactos na prática dos/as professores/as são demonstradas nos relatos, entre outras atividades, sobre as contações de histórias, releituras, produção de livros pelas crianças e práticas de escrita livre, comprovando que a formação ocorreu em uma concepção de linguagem como prática social, na perspectiva bakhtiniana, dialógica e de alteridade.

Referências

ARROYO, Miguel G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.31 | n.03 | p. 15- 47 | Julho-Setembro 2015.

BARROS-MENDES, A. das N. N. & Corsino, P. Leitura e escrita na educação infantil: consensos, tensões e disputas e os professores e suas inquietações em meio a tudo isso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, (19), 1–10. 2023. <https://doi.org/10.47249/rba202373>. Aceito em: 11/05/2023.

BARROS-MENDES, A. ROSIVALDO GOMES. A alfabetização e as condições para alfabetizar. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf** | ISSN: 2446-8584 Belo Horizonte, MG | v. 1 | n. 10 (Edição Especial) | p. 112-116 | jul./dez. 2019.
BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 1 BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Times: living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press, 2007.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. 1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016. 128 p.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.2). Docência na educação infantil: contextos e práticas - Isabel de Oliveira e Silva (2016, p. 62-63). Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/leci/curso/> acessado dia 26 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, **Caderno de apresentação**. Secretaria de Educação Básica. - 1.ed.- Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.1).

BRASIL. FAE/UFMG. Projeto leitura e escrita na educação infantil. Parte 2. **O projeto: concepções e atividades**. (2017). Disponível em <https://lepi.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2017/08/APRESENTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB Nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>. Acesso em: 15 de outubro de 2025.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: uma perspectiva humana e emancipatória**. São Miguel do Oeste: Unoesc, 2024. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/wp-content/uploads/2024/03/Formacao-continuada-de->

professores-1.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2025.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**. v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez. 2016 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep.

GATTI, Angelina Bernadete. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte** – Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/329.pdf>. Acessado em 09 de novembro de 2025.

GATTI, Angelina Bernadete. Tema em destaque didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=pdf&lang=pt> acessado em 09 de novembro 2025.

GATTI, Angelina Bernadete. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, 42(e2), 01–17. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>. Acessado em 01 de novembro de 2025.

GIL, Antonio Carlo, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**, 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida. Amorim, Ana Luisa Nogueira, Carvalho, Denise Maria. Formação de professores da educação infantil: experiências do curso de especialização em docência. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 43, n. 119, p.119-129, Jan.-Abr., 2023.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

LIMA, Isabella. Portal Amazônia responde: o que e quais são as calhas dos rios do Amazonas. - Disponível em: <https://portalamazonia.com/meio-ambiente/portalamazonia-responde-o-que-e-quais-sao-as-calhas-dos-rios-do-amazonas/>. Acessado em 25 de janeiro de 2026.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–14, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15360.058. Disponível

em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15360>, acessado em 08 de novembro de 2025.

NÖRNBERG, Marta. TASSONI, Elvira Cristina Martins. BARROS-MENDES, Adelmá das Neves Nunes. Apresentação Formação de professores e as políticas atuais no âmbito do direito à leitura e à escrita. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 26, n. 61, p. 04-14, maio/ago. 2025.

Nóvoa António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910> Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal.

Submissão em: 05/12/2025

Aceito em: 25/02/2026

Referências conforme normas da:

